

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК НЕРОДНОГО / ИНОСТРАННОГО:
РОССИЙСКИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ
ПРАКТИКИ**

МАТЕРИАЛЫ

III Международной научно-методической конференции
(г. Ставрополь, 21–25 октября 2024 г.)



Ставрополь
Издательство

Северо-Кавказского федерального университета
2024

УДК 811.161.1 (082)
ББК 81.411 я43
А 43

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Северо-Кавказского федерального
университета

Редакционная коллегия:

О. С. Горобец, Н. В. Головки, С. В. Гусаренко, Л. Э. Мамедова

А 43 **Актуальные проблемы преподавания русского языка как неродного / иностранного: российские и зарубежные практики** : материалы III Международной научно-методической конференции (Ставрополь, 21–25 октября 2024 г.) / Северо-Кавказский федеральный университет. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2024. – 344 с.

ISBN 978-5-9296-1299-2

В статьях, вошедших в настоящий сборник, рассматриваются вопросы методики преподавания фонетики, лексики, грамматики русского языка как неродного / иностранного. Преподавание и освоение русского языка как неродного / иностранного представлено в лингвокультурологическом аспекте, равно как и с точки зрения видов коммуникативной и речевой деятельности. Большое внимание уделяется применению информационно-коммуникационных технологий, созданию учебных и учебно-методических пособий по русскому языку как неродному / иностранному. Вошедшие в сборник студенческие статьи посвящены результатам исследований по указанной тематике.

Адресован преподавателям русского языка как неродного / иностранного, методистам, студентам-русистам.

Actual problems of teaching Russian as a non-native / foreign language: Russian and foreign practices : materials of the III International scientific and methodological conference (Stavropol, October 21 - 25, 2024) / North-Caucasus Federal University. - Stavropol: Publisher NCFU, 2024. - 344 с.

The articles included in this collection address the issues of teaching methodology of phonetics, lexicon, and grammar of Russian as a non-native/foreign language. Teaching and learning of Russian as a non-native/foreign language is presented from the linguocultural aspect, as well as from the point of view of communicative and speech activities. Much attention is paid to the application of information and communication technologies, to the creation of educational and teaching aids for Russian as a non-native/foreign language. The student articles included in the collection are devoted to the results of research on these topics.

It is addressed to teachers of Russian as a non-native/foreign language, methodologists, and Russian language students.

Печатается по предоставленным авторами формам.

Точность и достоверность информации в предоставленных материалах относятся к сфере ответственности авторов. Мнения и позиции, выраженные в статьях, могут не совпадать с мнениями и позициями организационного комитета конференции и руководства Северо-Кавказского федерального университета.

ISBN 978-5-9296-1299-2

© Коллектив авторов, 2024
© Северо-Кавказский федеральный
университет, 2024

МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

Приветственное слово Сорокина Александра Анатольевича, руководителя представительства Россотрудничества в Республике Ливан (Ливан, г. Бейрут)

Уважаемые коллеги, добрый день! Рад принимать участие в нашей конференции!

По роду своей деятельности в большинстве случаев я имею дело с русским языком именно в контексте «русского языка как инструмента мягкой силы». Еще в начале своей работы на этом поприще в так называемые «нулевые годы» я видел, что русский язык за рубежом развивается в основном благодаря энтузиазму соотечественников и выпускников наших вузов, силам Культурных центров. Но, к сожалению, без широкой поддержки с каких-либо еще сторон. А ведь русский язык – важнейший инструмент «мягкой силы»!

Этой роли русского языка за рубежом в последние годы уделяется особое внимание. Помимо этого, в настоящее время повышен интерес к вопросам, неотрывно связанным с изучением русского языка как иностранного: искажение роли России на мировой арене, демонизация нашей страны, попытки переписывания истории, в том числе Второй мировой войны, и многое другое.

Для популяризации русского языка среди местного населения, как нам кажется, недостаточно просто открывать языковые курсы, потому как желание изучать любой язык у человека должно иметь систематическую мотивацию. В нашем случае было принято решение о привлечении ливанских школьников к изучению русского языка в школах, а, соответственно, школ – к введению русского языка в свои программы лингвокультурологическим путем.

В 2023 году Представительством Россотрудничества в Ливанской Республике была разработана программа по проведению в местных школах открытых уроков по русскому языку и лингвокультурологии, нацеленных на знакомство ливанских школьников с новым для них языком. В апреле 2024 года такая программа была реализована в нескольких городах Ливана, в том числе в Батруне и Баальбеке. Учащиеся старших классов приняли участие в открытых уроках, по итогам которых они смогли не только усвоить часть алфавита, прочитать состоящие из усвоенных букв слова в игровой форме, но и выучить несколько десятков необходимых в речевой коммуникации фраз, а также отработать их в ходе урока. Все занятия строились на проведении параллелей между Россией и Ливаном.

Были проработаны параллели в использовании наиболее популярных в обеих странах женских и мужских имен, национальностей, географических объектов (реки России – реки Ливана, горы России – горы Ливана, города России – города Ливана, климат в России – климат в Ливане, праздники в России – праздники в Ливане), что помогло школьникам при запоминании и закреплении изученного материала. По окончании уроков дети посмотрели презентационные фильмы о России, которые способствовали закреплению пройденного материала, поскольку в фильмах и уроках были использованы одинаковые грамматические конструкции и по возможности одинаковая лексика. Во время просмотра фильма школьники радостно узнавали и воспринимали уже изученные ими слова и названия, что помогло им усвоить информацию, представленную в фильмах, более качественно.

После урока во время экскурсий по школам нами неоднократно было замечено, что учащиеся, побывавшие на подготовленных для них занятиях, уже активно передают услышанную и освоенную информацию другим школьникам. Успех подобных мероприятий был замечен не только нами, но и учителями, и директорами школ. По итогам этого проекта обе школы города Баальбека, где проводились занятия, направили в Русский дом в Бейруте запрос о содействии во введении в их программу русского языка как второго и третьего иностранного на постоянной основе для некоторых классов старших школ (9, 10 и 11 классы, без выпускного 12 класса). Так как в каждой из вышеуказанных школ несколько 9, 10 и 11 классов, из них будут сформированы отдельные языковые классы для желающих изучать русский язык. При успешном внедрении планируется постепенное расширение русского языка на все классы с седьмого по двенадцатый.

Через некоторое время после этого в Русский дом в Бейруте пришел запрос еще от одной школы в Баальбеке о проработке вопроса введения русского языка в их программу. В данном случае сработало «сарафанное радио», то есть впечатления от проведенного проекта были столь сильны, что им заинтересовались и другие школы, в которых уроки не проводились. Эффект от лингвокультурологических уроков был замечен не только в Баальбеке, но и в других регионах страны, поскольку еще через три месяца в Русский дом в Бейруте пришел запрос на введение еще в одной школе русского языка как второго и третьего иностранного, но уже из северной части Ливана, причем речь шла именно о тех же классах, в которых планируется введение русского как иностранного в Баальбеке – в 9, 10 и 11 классах. Конечно, важно учитывать нынешние реалии: в стране сейчас идут военные действия, учебный год не начался, а школы и вузы переориентированы на центры приема беженцев с юга страны и долины Бекаа. Однако мы от своих планов не отказываемся, мы просто их откладываем.

Учитывая опыт работы с русским языком в других арабоязычных странах Ближнего Востока, мы твердо убеждены, что просто введение и препода-

давание русского языка в школах может в скором времени привести к снижению интереса учащихся к этому предмету. В качестве столь необходимой подросткам мотивации в настоящее время прорабатывается методическое сопровождение, в котором отдельное место занимает проведение различных лингвокультурологических, лингвострановедческих мероприятий, различных конкурсов и викторин, нацеленных на повышение мотивации учащихся в сфере русского языка. Планируется активное привлечение подростков к участию в таких конкурсах, как, например, «Живая классика», второй этап которого проходит в известном всем лагере «Артек» в российском Крыму. И немаловажно, что именно в этих школах в том числе будут в будущем проводиться образовательные выставки с участием лучших российских вузов для стимулирования выпускников школ выбирать для получения высшего образования учебные заведения Российской Федерации. Но, для начала,ждемся мира на ливанской земле.

Спасибо большое за внимание!

Мероприятия Северо-Кавказского федерального университета по поддержке и продвижению русского языка и культуры в странах ближнего и дальнего зарубежья

С. В. Гусаренко, О. С. Горобец

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
Россия, г. Ставрополь

***Аннотация.** В пленарном докладе подробно охарактеризован опыт Северо-Кавказского федерального университета как цитадели поддержки, продвижения и укрепления позиций русского языка за рубежом. Детализирована системная работа по интернационализации реализуемых образовательных программ и расширению зарубежного партнерства СКФУ. Названы образовательные (методические) проекты, нацеленные на повышение квалификации учителей и преподавателей русского языка и литературы за рубежом. Дана характеристика научного и методического сотрудничества, культурно-просветительной работы. Очерчены перспективы дальнейшей деятельности по этим направлениям.*

***Ключевые слова:** Северо-Кавказский федеральный университет, поддержка и продвижение русского языка за рубежом, интернационализация образовательных программ, научные и образовательные проекты, культурно-просветительная работа.*

В 2022 г. мы делали довольно подробный доклад о проводимой в СКФУ работе по продвижению и поддержке русского языка. Поэтому, чтобы не повторяться, мы сосредоточимся на мероприятиях, проведенных с конца 2022 г. по 2024 г.

Одной из приоритетных задач СКФУ является продвижение и укрепление позиций русского языка, литературы и культуры в странах Южного Кав-

каза, Центральной Азии и Ближнего Востока. Усиление роли русского языка в современном мире, популяризация достижений России в области науки и культуры определены в качестве основных целей в Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом, утверждённой Президентом Российской Федерации 5 сентября 2022 г. Этот программный документ определяет важность поддержки и популяризации русского языка в качестве средства международного общения. Среди главных направлений гуманитарной политики России в Концепции названы: продвижение русского языка, определенное как просветительская миссия России; продвижение русской культуры, особенно как реакция на «культуру отмены»; продвижение российского образования и науки в мире.

Организация деятельности по продвижению русского языка и культуры на территории стран ближнего и дальнего зарубежья осуществляется Управлением международного сотрудничества СКФУ совместно с департаментом лингвистики факультета международных отношений и кафедрами Гуманитарного института (ГИ).

1. Прежде всего отметим, что в СКФУ ведется системная работа по интернационализации реализуемых образовательных программ и расширению зарубежного партнерства.

Общее количество иностранных студентов в СКФУ – около 2500 человек, которые обучаются на всех направлениях. Для иностранных обучающихся организовано и уже много лет успешно работает подготовительное отделение.

При поддержке Управления международного сотрудничества сотрудниками ФМО организуются дополнительные образовательные программы по русскому языку (как очные, так и дистанционные) для иностранных слушателей за пределами РФ. Так, в 2023 г. 40 студентов Ливанского университета продолжили обучение по углубленной программе «Русский язык как иностранный. Ступень 2», в мае 2023 года ливанские студенты завершили этот курс, сдали экзамен и получили сертификаты об освоении русского языка на уровне А1 (элементарный уровень владения). Еще около 400 студентов и сотрудников Ливанского университета начали осваивать курс «Русский язык. Ступень 1». Этот образовательно-просветительский образовательный проект реализуется СКФУ на безвозмездной основе и высоко оценивается коллегами из Ливана.

Новым направлением образовательного сотрудничества в 2023 г. стал запуск программы для студентов иранского университета им. Алламе Табатабаи «Русский язык. Ступень 1» (Иран) и организация обучения по образовательным программам «Интенсивный курс русского языка» для бакалавров Дамасского университета (Сирия), изучающих русский язык и планирующих продолжить образование в России (апрель 2023 г.). По перечисленным программам прошли обучение более 40 человек.

Ведение образовательных курсов для слушателей из Ливана «Русский язык. Ступень 1» по разработанным преподавателями СКФУ программам также продолжается в 2024–2025 учебном году. Планируется запуск программы для обучающихся из Республики Ливан «Русский язык. Ступень 3», что обусловлено большим интересом ливанских учащихся к русскому языку.

2. Одно из важнейших направлений работы университета в сфере поддержки и продвижения русского языка – образовательные (методические) проекты, нацеленные на повышение квалификации учителей и преподавателей русского языка и литературы за рубежом.

Так, в октябре 2022 г. в рамках визита СКФУ в Сирийскую Арабскую Республику на базе Дамасского университета был проведен двухдневный учебно-методический семинар для преподавателей кафедры русского языка и студентов старших курсов, изучающих русский язык, на тему «Грамматика русского глагола», а на площадке представительства Россотрудничества в Дамаске был проведен учебно-методический семинар для сотрудников Российского культурного центра – преподавателей курсов русского языка, посвященный теме «Аспектный урок РКИ: обучение говорению на уровне В2» (26–30 июня 2022).

В декабре 2022 г. при поддержке Россотрудничества был проведен **конкурс проектов** в области преподавания русского языка и продвижения русской культуры для студентов филологических и педагогических факультетов вузов Таджикистана, Киргизии, Белоруссии, Армении «Русский язык: моя формула успеха». Для победителей были проведены курсы повышения квалификации по дополнительной образовательной программе «Проектные технологии в преподавании русского языка как иностранного». В Армении на площадке Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна была проведена Школа молодого лидера, включавшая мастер-класс по проектной деятельности в преподавании русского языка как иностранного.

В 2023 г. при поддержке Россотрудничества и на основе запросов, поступивших от коллег из Киргизии, в рамках Недели русского языка и литературы в Кыргызстане преподаватели СКФУ провели **курсы повышения квалификации для учителей школ** г. Токмок и г. Чалпон-Ата по теме «Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в школе» (27 марта – 1 апреля 2023 г.).

В рамках визита делегации СКФУ в Иорданию в феврале 2023 г. был проведен **круглый стол** по методике преподавания русского языка как иностранного в РЦНК (Российский Центр науки и культуры за рубежом) в г. Аммане, в котором приняли участие преподаватели центра и преподаватели Иорданского университета. В ходе работы обсуждались актуальные вопросы преподавания РКИ, обучения и адаптации иностранцев, прибывающих на обучение в Россию.

В феврале 2023 г. была реализована **программа повышения квалификации** «Проведение занятий по русскому языку как иностранному: практические и методические аспекты» (72 часа, 9 слушателей) для сотрудников СКФУ, желающих начать свою профессиональную деятельность в области преподавания РКИ (ведущие преподаватели доц. Горобец О.С., доц. Аванесян И.Б., доц. Шейко Д.В.).

С 26 мая по 31 мая 2023 года на безвозмездной основе в режиме онлайн для преподавателей иранского университета им. Алламе Табатабаи был проведен курс повышения квалификации «Инновационные технологии и практики преподавания русского языка как иностранного» (7 слушателей, 72 часа).

В июне 2023 г. состоялся международный **круглый стол «Проблемы преподавания русского языка как иностранного за рубежом»**, в котором приняли участие в онлайн-формате практикующие преподаватели русского языка как иностранного, обсудившие насущные вопросы и проблемы обучения русскому языку как иностранному в Иране, Ливане и Сирии (всего – 15 участников круглого стола).

В рамках соглашения между Россотрудничеством и Северо-Кавказским федеральным университетом с 25 сентября по 1 октября 2023 г. проводился **курс повышения квалификации** по авторской (доц. департамента лингвистики ФМО Горобец О.С., доц. департамента лингвистики ФМО Аванесян И.Б.) программе «Инновационные технологии и практики преподавания русского языка как иностранного» (72 часа) для преподавателей русского языка как иностранного из числа российских соотечественников, проживающих в странах Ближнего Востока.

В течение недели (28 сентября – 01 октября 2023 г.) на базе Северо-Кавказского федерального университета проходили курсы повышения квалификации для 12 преподавателей русского языка из 8 стран. Программа была практикоориентированной, соответствовала современным трендам в образовании и отражала инновационный опыт СКФУ в области преподавания русского языка как иностранного, в том числе за рубежом. Учителя русского языка из Грузии, Египта, Индии, Иордании, Марокко, Палестины, Сирии и Туниса прибыли в СКФУ для обучения инновационным технологиям и практикам преподавания русского языка как иностранного. С 25 сентября по 1 октября участников ждали интерактивные лекции, методические семинары, мастер-классы, обмен опытом и лучшими практиками с коллегами из России и других стран.

Программа курса включала в себя не только образовательную часть, но и обширную культурную программу: выездной научно-просветительский семинар на Кавказских Минеральных Водах, посещение картинной галереи пейзажей имени художника П.М. Гречишкина, прогулка по музейному комплексу «Россия – моя история», посещение гончарной мастерской Орловых и выступление в клубе русского языка «Маруся».

Данный курс проводился в рамках общей федеральной программы поддержки соотечественников за рубежом, которую осуществляет Россотрудничество. Реализованная на базе СКФУ программа повышения квалификации для соотечественников имела успех, поэтому в соответствии с названным соглашением с 28 октября 2024 г. в течение недели повторно будут проводиться курсы повышения квалификации по адресной программе для слушателей этой же категории.

С 29 октября по 9 ноября 2023 года была реализована **культурно-образовательная** программа с погружением в культурную среду для преподавателей стран Африки (Сенегал, 17 участников) в рамках проекта «Популяризация русского языка и российского образования в странах Африки». Программа курса решала задачи приоритетных направлений: продвижение и популяризация русского языка за рубежом, обсуждение инструментов и средств продвижения русского языка, обмен опытом в области методики преподавания русского языка как иностранного. Программа состояла из образовательного модуля «Инновационные технологии и практики преподавания русского языка как иностранного» и обширной культурной программы, позволяющей участникам лучше понять культурную жизнь России. Участники программы из Сенегала получили удостоверения о прохождении курса повышения квалификации по программе «Инновационные технологии и практики преподавания русского языка как иностранного» (80 часов), а также сертификат участника программы на английском языке.

Данный проект был реализован СКФУ в рамках проекта по популяризации русского языка и российского образования в странах Африки от Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Оператором проекта был определен Российский химико-технологический университет им. Д. И. Менделеева (г. Москва).

Данный проект, реализованный на базе СКФУ, также имел успех, поэтому в июле 2024 года была реализована еще одна культурно-образовательная программа с погружением в культурную среду для преподавателей стран Африки, только с представителями других африканских стран (Зимбабве, Буркина-Фасо, Уганда, 17 участников) в рамках проекта «Популяризация русского языка и российского образования в странах Африки». Программа курса решала задачи приоритетных направлений: продвижение и популяризация русского языка за рубежом, обсуждение инструментов и средств продвижения русского языка, обмен опытом в области методики преподавания русского языка как иностранного. Программа состояла из образовательного модуля «Практическая методика, инновационные технологии и практики преподавания русского языка как иностранного» (17 слушателей, 60 часов) и обширной культурной программы, позволяющей участникам погрузиться в лингво- и социокультурную жизнь России.

С 20 ноября 2023 г. по 17 июня 2024 г. проходила **программа переподготовки «Теория и методика преподавания русского языка как иностранного»** для слушателей из Ливана на безвозмездной основе (8 участников). Особенностью данной программы является то, что она составлена специально по запросам и потребностям слушателей, поскольку в программе принимают участие слушатели в основном с нефилологическим базовым образованием. Программа является практикоориентированной, соответствует современным тенденциям в образовании и отражает инновационный опыт СКФУ в области преподавания РКИ.

Подробнее остановимся на недавно проведенном мероприятии, как одном из наиболее масштабных.

В течение двух недель (02.09.2024 – 15.09.2024) при поддержке фонда «Русский мир» на базе СКФУ реализовывался проект «Россия и Грузия: русский язык в диалоге культур» для преподавателей русского языка из Грузии. Ядром проекта были курсы повышения квалификации по программе «Практическая методика, инновационные технологии и практики преподавания современного русского языка как иностранного». С 9 по 15 сентября 2024 г. слушатели курса осваивали образовательную программу очно, перенимали опыт специалистов Северо-Кавказского федерального университета, делились своим опытом, осваивали современные технологии преподавания РКИ, повышали свои лингвокультурные компетенции в области русского языка.

В рамках курса проведены:

– *лекции-беседы*, посвященные современным тенденциям в развитии современного русского языка и основным проблемам в методике преподавания русского языка как иностранного, обсуждению современных образовательных технологий преподавания РКИ в цифровой среде;

– *методические тренинги*, посвященные современным методикам обучения русскому языку как иностранному, цифровым образовательным ресурсам, а также игровым, проектным и мультимедийным технологиям в практике преподавания РКИ;

– *мастер-классы*, на которых раскрывались креативные практики и приемы преподавания русского языка как иностранного;

– *круглый стол*, на котором обсуждались проблемы и перспективы изучения и преподавания русского языка в Грузии, определялись потребности русистов в преподавании русского языка как иностранного, обсуждались пути сохранения русского языка и культуры в образовательном пространстве республики.

Реализована *обширная культурная программа*. В рамках курса слушатели познакомились с достопримечательностями г. Ставрополя, посетили музейный комплекс Северо-Кавказского федерального университета и мультимедийный исторический парк «Россия – моя история», побывали на выставке «Россия будущего», в отделе редкой книги библиотеки СКФУ.

Слушатели курса также получили возможность стать участниками литературного кафе «Культурные коды Кавказа», встретиться с членом Союза писателей Российской Федерации, краеведом Кравченко Виктором Николаевичем, автором книги «Русский зять Грузии» и более чем 20 книг об А.С. Пушкине, М. Ю. Лермонтове, А.С. Грибоедове.

На торжественном закрытии слушателям курса вручили удостоверения государственного образца об успешном прохождении курса повышения квалификации и сертификаты участников мероприятий, а также именные подарочные сувениры от Северо-Кавказского федерального университета.

Завершающим этапом в программе стали выездные научно-просветительские семинары «Ставрополь – врата Кавказа», «Национально-культурное своеобразие Кавказских Минеральных Вод» и «Кисловодск – курортная сказка у подножия Кавказских гор» в г. Кисловодске (14 сентября 2024 г.).

Такие программы выступают важным вкладом в сохранение исторической памяти и развитие межнационального сотрудничества с соседями России, бывшими когда-то частью единого государства.

3. Важным направлением в продвижении и поддержке русского языка является наше научное и методическое сотрудничество.

С 2022 г. СКФУ проводит ежегодную научно-методическую конференцию «Актуальные проблемы преподавания русского языка как неродного / иностранного: российские и зарубежные практики». Конференция получила признание у наших зарубежных коллег, о чем свидетельствует количество докладов и география участников. Третью Международную конференцию мы открываем с вами сегодня. В этом году – 119 участников, география – 22 страны, в числе слушатели из 2-х стран. География участников: Россия, Таджикистан, Армения, Ливан, Китай, Узбекистан, Беларусь, Кипр, Киргизия, Абхазия, Турция, Индия, Испания, Палестина, Южная Осетия, Тунисская Республика, Сенегал, Зимбабве, Венесуэла, Грузия. Слушатели: Словения, Казахстан. В рамках конференции проводится программа повышения квалификации «Русский язык как иностранный: актуальные аспекты методики преподавания».

4. Еще одним важным направлением деятельности является культурно-просветительная работа в рамках продвижения русского языка.

Так, с 2019 г. СКФУ проводит Международную студенческую научно-практическую конференцию «Язык и этнос в пространстве диалога культур», в которой ежегодно принимают участие иностранные студенты университета и студенты из стран ближнего зарубежья. По итогам конференции выходит сборник статей.

С 2020 г. проводится **Международный конкурс творческих работ «Любовь к языку в сердце каждого»**. Ежегодно в нем принимают уча-

стие более 200 студентов и школьников из России и других стран: Алжира, Армении, Болгарии, Зимбабве, Казахстана, Китая, Кыргызстана, Сирийской Арабской Республики, Таджикистана, Туркменистана, Узбекистана, Эквадора.

С 2021 г. СКФУ проводит ежегодный **Международный конкурс докладов в рамках круглого стола «Перекресток культур»** (руководитель – доц. Аванесян И.Б.). Ежегодно конкурс собирает более 100 участников, представляющих творческие доклады на русском языке о родной культуре, праздниках и традициях своих народов.

В рамках реализации государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в ноябре 2022 г. был организован и проведен **конкурс на знание русской и абхазской словесности** для обучающихся школ России и Абхазии. В рамках конкурса были прочитаны научно-популярные лекции для школьников Республики Абхазия (инициатор и организатор мероприятия – кафедра отечественной и мировой литературы ГИ СКФУ).

СКФУ реализует широкий спектр **мероприятий просветительского характера**, направленных на популяризацию русского языка, литературы и культуры среди иностранных студентов СКФУ. Цель их – усиление роли русского языка как средства межнационального общения. Они направлены на повышение интереса иностранных обучающихся к изучению русского языка.

Самым ярким проектом в этом направлении стал **Клуб русского языка «Маруся»**. Его основная цель – помочь иностранным студентам СКФУ повысить уровень владения русским языком и сделать это в игровой, непринужденной форме. Клуб функционирует как волонтерский отряд (20 российских студентов ГИ (филологи, лингвисты, переводчики)), которые помогают студентам из Узбекистана, Таджикистана, Туркменистана, Ирана, Ирака, Египта, Афганистана, Азербайджана, Габона быстрее выучить русский. Заседания Клуба проводятся еженедельно, их тематика определяется с учетом пожеланий студентов и при этом помогает поддерживать интерес к русскому языку, российской культуре и истории.

В 2022 г. к заседаниям клуба присоединился созданный на базе Российского центра науки и культуры в Дамаске Клуб сирийских студентов «Беседка». Дважды, в декабре 2022 г. и марте 2023 г., ребята из Сирии участвовали во встречах Клуба «Маруся» в онлайн-формате, принимали участие в квизах и играх, созданных волонтерами специально для сирийской аудитории.

С 2021 года в рамках реализации Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом, в целях сохранения этнокультурной и языковой идентичности соотечественников и иностранных учащихся, проживающих за рубежом и в России, СКФУ проводит **Международный фестиваль русской поэзии**, приуроченный ко дню рождения А.С. Пушкина и Дню русского языка 6 июня. Фестиваль объединяет огромное количество школьников и студентов из России и стран дальнего зарубежья (из них около 100 в

формате видеовыступления): Ливана, Габона, Кении, Индии, Сирии, Замбии, Ирака, Шри-Ланки, Афганистана и др.

5. Нелишним считаем сказать, что СКФУ выступает одним из ведущих экспертных учреждений в области русского языка: именно в нашем университете действует Центр лингвистических экспертиз и тестирования по русскому языку граждан зарубежных стран, в компетенции которого входит тестирование по русскому языку как иностранному для принятия в гражданство Российской Федерации, тестирование по русскому языку трудящихся мигрантов, проведение индивидуальных и групповых занятий по русскому языку для подготовки к тестированию.

Преподаватели Гуманитарного института СКФУ выступают экспертами в Комиссии по присвоению российского гражданства при Ставропольском краевом управлении МВД.

Все сказанное выше позволяет с оптимизмом говорить о перспективах продвижения русского языка и взаимодействия с нашими партнерами в этой области.

6. Что касается перспектив, то в первую очередь надо сохранять и расширять уже сложившиеся формы и направления работы.

В области обучения студентов:

– обучение иностранных граждан на основных образовательных программах профессионального образования,

– обучение на программах дополнительного образования, в первую очередь – на подготовительном отделении,

– расширение контингента иностранных учащихся на программах магистратуры, в том числе программах двойных дипломов.

В области работы с иностранными преподавателями-русистами:

– разработка и реализация программ повышения квалификации и переподготовки в очном и дистанционном формате,

– дальнейшее участие в грантовых конкурсах и тендерах Россоотрудничества на проведение мероприятий по продвижению и поддержке русского языка.

В культурно-просветительской области:

– проведение олимпиад и прочих конкурсов, направленных на повышение интереса к истории и культуре России,

– поддержка клубов русского языка типа клуба «Маруся», оказывающих иностранным студентам достойную поддержку в освоении русского языка и понимании русской культуры,

– проведение мероприятий, направленных на сохранение этнокультурной и языковой идентичности соотечественников, проживающих за рубежом, включая мероприятия, проводимые под эгидой Россоотрудничества.

Сотрудничество в научной области не должно ограничиваться нашей научно-методической конференцией. Было бы полезным проведение сов-

местных научных изысканий по наиболее проблемным и перспективным направлениям, например по применению ИИ в преподавании РКИ.

Симметрия языкового знака в связи с проблемами РКИ

В. В. Мадоян

Ереванский университет международных отношений им. Ан. Ширакаци
Республика Армения, г. Ереван

***Аннотация.** Развитие науки и техники ставит перед лингвистикой и методикой преподавания языков вопрос повышения эффективности обучения. В работе преподавателей РКИ используются как старые, апробированные, так и новые методы, обусловленные новыми техническими возможностями. Одним из основных остается прием сознательного обучения, осознанного восприятия единиц языка в отдельности и в контексте. В этом плане установление симметрии языковых знаков, т.е. приведение их в систему, значительно облегчает как усвоение, так и применение усвоенного. Это требует некоторого отхода от традиционной дескриптивной грамматики, что можно объяснить необходимостью представить учебный материал в связи с задачами преподавания.*

***Ключевые слова:** методика преподавания, симметрия знака, системность, сознательность, нетрадиционная грамматика.*

При преподавании русского языка иностранцам часто приходится сталкиваться со случаями употребления, которые не запрещаются теоретически, но реально не существуют и являются дефектами несобственно русской речи. Так, при *глазных болезнях* появляются *носовые болезни*, при *придать новое значение* – *привлечь новое значение* и т.д., что обусловлено нелинейностью речи, историей языка, условиями его функционирования и т.п., что в конечном итоге составляет его богатство. Для носителей языка указанные случаи не представляют проблем, однако для изучающих русский как иностранный все наоборот. Для преодоления таких ошибок следует искать симметрию в языковых единицах, к которым мы относим весь языковой инвентарь: от фонемы до словосочетания и предложения.

Обращение к симметрии языкового знака, с одной стороны, является следствием восприятия мироздания как системы. «Симметрия ... является одной из наиболее фундаментальных закономерностей всего мироздания» [5: 11], если симметрией (от греч. *symmetria* «соразмерность») называть «соразмерность, полное соответствие в расположении частей целого относительно центра, средней линии; строгую параллельность, одинаковость в расположении, размещении чего-л.» [1]. С другой стороны, еще на заре лингвистики древние мудрецы установили, что языковые знаки не подчиняются принципам симметрии, а после статьи С.О. Карцевского об ассиметричном дуализме языкового знака [3: 88] вопрос, казалось бы,

был исчерпан. Однако работы по определению системности в языке констатируют, что «априорными признаками системности вообще мы будем считать симметрию-асимметрию и повторяемость» [2: 23].

Задача любой науки, как и ее частей, установить системность в хаосе вещей для определения их сущности и представить ее для понимания и руководства в жизни. Языкознание не является исключением, поэтому попытки установления симметрии, т.е. такого соотношения знаков внутри их некоторого количества, которое можно связать относительно некоторого понятия, продолжают и будут продолжаться. Описание языка в теории симметрии важно потому, что человеческий разум через системность воспринимает и запоминает картину мира легче и дольше, а симметрия является принципом построения системности.

Если отталкиваться от общепринятого понимания симметрии, то симметричными следует назвать такие языковые единицы, которые зеркально противоположны по всем признакам, т.е. *делаю – сделаете*: несов.в., 1-е лицо, ед.ч., настоящее время – сов. в., 2-е лицо, мн.ч., буд. время, если даже считать, что частеречная принадлежность не входит в признаки симметрии. Но для определения связи вещей в языке нам нужна такая симметрия (можно ее даже и не называть симметрией, а как-то иначе), которая показала бы поступательный переход от одного лингвистического знака (морфемы, слова, фразы ...) к другому во времени и пространстве.

Симметрией знаков в работе назовем однозначное соответствие или несоответствие двух знаков друг другу по какому-либо признаку.

Если некоторый знак обладает некоторым признаком, значит, существует знак с аналогичным признаком или без этого признака, ибо некоторый признак выделяется потому, что существует его симметрия. В русском языке выделяется неопределенная форма глагола, потому что существуют личные формы – и наоборот. Можно констатировать и формы без содержания, например, родовые различия у неодушевленных существительных в русском, хотя исторические исследования показывают, что они в древности обозначали некоторые оппозиции. К явлениям симметрии можно отнести и примеры общей трансформации слов, и примеры сочетаемости.

Поскольку склонение и спряжение слов достаточно изучено и в рассматриваемом плане трудно выделить новые аспекты, остановимся на переходах слов из одной части речи в другую с помощью словообразования и на их сочетаемости: последняя является самой неизученной частью русского синтаксиса.

«Значение отнесенности к предмету (неодушевленному), явлению выражается в прилагательных с суффиксами: -н- / -енн- / -йн- / -шн- ... -ов- / -ан- и др.», – констатирует «Русская грамматика» [4: 88], что вполне соответствует положению вещей. Однако для обучающихся русскому как иностранному остается загадкой, почему от *земля* образуются *земляной* и *земельный*, а от слова *Земля* (Земной шар) только *земной*, почему можно

сказать *земельный участок*, но не *земляной участок*. Почему *лобовой удар*, но *лобная кость*?

В попытке найти какую-то симметрию, причинно-следственную связь в примерах указанного типа рассмотрим прилагательные, образованные от названий частей лица: *глаза – глазной, ухо – ушной, нос – носовой, рот – ртовый*. По идее, все они обозначают признак, поэтому должны иметь аналогичную сочетаемость, однако, как указывалось, могут быть *глазные и ушные болезни*, но нет *носовых и ртовых болезней*. Есть *носовой платок*, но нет *ушных платков*. Есть *носовые* и *ртовые* звуки, но нет *глазных* и *ушных*.

Если обратиться к компонентному анализу семантики (основной) рассматриваемых прилагательных, то явно обнаруживается симметрия между *глазной* и *ушной*, с одной стороны, и *носовой, ртовый* – с другой. Так,

УШНОЙ 1. *ухо* I.1., связанный с ним 2. Свойственный уху [*ухо* I.1.], характерный для него. 3. Принадлежащий уху [*ухо* I.1.].

ГЛАЗНОЙ 1. *глаз* 1., связанный с ним 2. Свойственный глазу [*глаз* 1.], характерный для него. 3. Связанный с болезнью и лечением глаз.

НОСОВОЙ 1. *нос* I, связанный с ним 2. Свойственный носу, характерный для него. 3. Произносимый в нос I 1. 4. Расположенный на носу [*нос* I 3.].

РТОВЫЙ ... II. Образующийся воздушной струей, проходящей через полость рта при отключенной носовой полости; оральный (о звуке). III. Относящийся ко рту, связанный со ртом; оральный. [1].

Об этом же свидетельствуют и примеры употребления:

а) *Глазной нерв. Г-ые болезни. Г-ая впадина (= глазница). Г-ое дно. Г-ое яблоко. Г-ые зубы* (клыки верхней челюсти), б) Относящийся к болезням глаза и их лечению. *Глазной врач. Г-ая клиника. Г-ые капли. Г-ая операция.*

Ушные болезни. Ушной врач. У-ая раковина. У-ое отверстие. У-ая боль.

Ртовая полость, р-ый звук.

Носовая перегородка. Н-ая полость. Н-ой платок (для сморкания) [1].

Как видим, *глазной* и *ушной* обозначают принадлежность и функциональную связанность, в то время как *носовой* и *ртовый* – только принадлежность. *Глазное яблоко* существует потому, что *глаз* состоит из *яблока*, как и *ушная перепонка* или *раковина*, потому что *ухо* состоит из *перепонки* и *раковины* (конечно, не только). По той же причине («принадлежности») есть *ртовая* и *носовая полость*. Остальные значения слов *глаз* и *ухо* обусловлены их функциональной связанностью. Ввиду этого при обучении РКИ следует обратить внимание не на общее значение части речи, а на конкретные употребления слов.

«Значение совершения действия с помощью чего-н. имеют переходные глаголы с ... приставкой *при-* (в сочетании со значением присоединения, прикрепления к чему-н.): *прикрепить* (разг.) «прикрепить с помо-

шью кнопки» ... Значение приближения, присоединения к чему-н. имеют переходные глаголы с приставкой *при-* и суффиксом *-и-*: *губы – пригубить, земля – приземлить*» [4: 122–123]. Далее следует: «Значение сопровождающего действия имеют глаголы с приставкой *при-*: *приговаривать* «говорить, сопровождая этим какое-н. действие», *пришептывать, прихваливать* (все – разг.) [4: 124]. Но глаголы с этой приставкой могут обозначать и весьма далекие от указанных значения: *приголубить, приветствовать, принадлежать, придраться, приструнить, призвать, признаться* и др.

Обучающийся русскому языку воспринимает слово как целостную единицу, без восприятия его словообразовательной семантики и семантики соответствующих компонентов. Главное для него – то значение, которое оно выражает в речи. В этом плане глаголы с данной приставкой по идее симметрии делятся на несколько групп: 1) сопровождающего действия: *приговаривать, пришептывать*; 2) соединения, соприкосновения: *прилипнуть, приставить, приблизить, прижать, приколоть*; 3) неполного совершения действия: *приоткрыть, присматривать, прислуживать*; 4) полного совершения действия: *прикурить, придать, приголубить, придумать, приговорить (вынести приговор), призвать*; 5) достижения результата действия: *приучить, приспособить*; и т.д.

Семантика обязывает употреблять данные глаголы с соответствующими глаголами или существительными. Глаголы *приговаривать, пришептывать, притоптывать, присвистывать, припрыгивать* и др. предполагают связь с глаголом, указывающим на основное действие субъекта. Основой данной симметрии является значение сопутствующего действия. Ср.:

Лиса смотрела, как волк опускает хвост в прорубь, и приговаривала: «Ловись, рыбка, большая и маленькая!»; Она жалась к мужу и пришептывала самые сердечные слова; Она стояла рядом с музыкантом и притоптывала ему в такт; Танцоры крутились под бешеную музыку и громко присвистывали; Надо было припрыгивать в такт музыке.

При более детальном исследовании оказывается, что общая для этих слов симметрия разлагается на более мелкие. Так, *припрыгивать* словари иногда толкуют так:

«I. Прыгая, приближаться куда-либо. II. Делать небольшие прыжки; подпрыгивать» [1].

Однако, если иметь в виду, что наша задача – найти фактор, обеспечивающий правильность употребления, то семантика вне основных случаев употребления может и не рассматриваться. Указанные выше глаголы могут выражать правильную грамматическую структуру без приставки *при-*: *Лиса смотрела и говорила, Она жалась к мужу и шептала*; и т.д. Отсюда можно вывести правило: второе из двух однородных сказуемых, выраженных глаголом, может обозначать сопровождающее действие, если к нему прибавить приставку *при-*.

Глаголы второй группы (со значением соединения, соприкосновения) требуют после себя дополнений, отвечающих на вопросы *что? к чему? чем?*: *прилипнуть к потолку, приставить стол к стенке, приблизить кресло к окну, прижать спину к стенке, приколоть булавку к грудному карману*. Соответственно можно вывести второе правило: глаголы с приставкой *при-*, если при них есть или подразумеваются дополнения, отвечающие на вопросы *что? к чему? чем?*, выражают значение приближения, присоединения.

Аналогичные правила можно вывести, проанализировав остальные группы глаголов с приставкой *при-*.

Контекст можно рассматривать как зеркало, в котором отражается знак. В зависимости от содержания «зеркала» слово может варьировать семантику. Если определить значение *ходить* методом компонентного анализа, то это «передвигаться пешком (двигая ногами)». Такое значение эта лексема имеет в нейтральном употреблении. В контексте оно получает разное «отражение» в разных «зеркалах»: *ходить за покупками* (= «идти куда-л. с целью что-л. купить»), *ходить в кино* (= «посещать кинотеатры» – не обязательно пешком), *ходить медленно* (= «не спешить»), *автобусы ходят парами* (= совершают рейсы), *корабль шел медленно* (= плыл), *идти навстречу судьбе* (= целенаправленно жить – в зависимости от контекста) и т.д. Если сравнить с глаголами, отличающимися побочными семами: *бежать – бежать, трусить, шагать*, которые имеют общий с *ходить* гипероним «передвигаться», то мы сталкиваемся с двумя типами симметрии. Указанные глаголы испытывают в рассматриваемых контекстах аналогичные семантические трансформации и нередко становятся синонимами: *ходить за покупками* = *бежать за покупками*, *ходить в кино* = *бежать в кино* (не во всех употреблениях), *ходить медленно* – *бежать медленно*, хотя *бежать* – «ходить, быстро передвигая ногами». Иная симметрия просматривается в семантике образований от этого глагола: *заходить* = *приходить* («зайти к другу» = «прийти к другу»), *уходить* = *отходить* (не во всех употреблениях, с добавочной семой), *ходить* = *сходить* (с небольшой семантической трансформацией). Аналогичные семантические соотношения в образованиях от глаголов *бежать* и *бегать*: *забежать* – *прибежать*, *убежать* – *отбежать*, *бегать* – *сбегать*. Фактически мы имеем гипероним («середина») «передвигаться пешком», который пропорционально отражается в соответствующем контексте.

Таким образом, при преподавании русского языка как иностранного можно установить определенную симметрию между единицами учебного материала и представить его в учебнике или учебном пособии в систематизированном виде. Систематизация материала всегда является наиболее эффективным средством презентации и может использоваться при всех приемах и методах обучения. Она позволяет основательно и надолго запомнить, легко воспроизвести заученное, поэтому рекомендуется при всех методах

обучения, особенно с применением интерактивных технологий в коммуникативном подходе к обучению. Нами на небольшом материале показано, что грамматика русского языка для иностранцев может быть иной, и весь пафос нашей работы заключается в том, что при создании учебников РКИ следует ориентироваться не на русскую грамматику для русских, а на системные возможности языка, которые позволяют осмыслить его.

Литература

1. АБВУУ. URL: <https://help.abbyu.com/en-us/flexicapture/12/developer/connecting/> (дата обращения: 21.10.2024)
2. Карпов В. А. Язык как система / В. А. Карпов. – Минск: Вышэйшая школа, 1992. – 302 с.
3. Карцевский С. О. Об асимметричном дуализме языкового знака / В. А. Звягинцев // История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях. В 2-х ч. Ч. 2. – М., 1965. – С. 85–90.
4. Русская грамматика. – М.: Русский язык, 1990. – С. 86–99.
5. Урманцев Ю. А. Симметрия природы и природа симметрии / Ю. А. Урманцев. URL: <http://www.sci.aha.ru> (дата обращения: 21.10.2024)

Укрепление гуманитарных позиций русского языка в Южной Осетии как фактор защиты взаимопонимания и взаимоуважения осетинского и русского народов

З. К. Тедева, Е. В. Алборова, А. Р. Котаева

ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет
им. А. А. Тибилова»

Республика Южная Осетия, г. Цхинвал

***Аннотация.** В пленарном докладе затронуты такие важные темы, как статус и роль русского языка в Южной Осетии, актуальные проблемы и задачи в области теории и методики его преподавания, а также деятельность национальной Ассоциации преподавателей русского языка и литературы по укреплению гуманитарных позиций русского слова.*

***Ключевые слова:** Республика Южная Осетия, русский язык, АПРЯЛЮО, гуманитарные позиции русского языка, популяризация русского языка.*

Русскому языку в независимой Республике Южная Осетия принадлежит значительная роль в государственной и общественной сферах. Он пользуется законодательным статусом обязательного в употреблении в официальных сферах языка. Русский язык выполняет интеграционную функцию в официальной, политической и культурной областях жизни, служит средством межнационального, межгосударственного и межличностного общения.

Русский язык – одна из социокультурных ценностей в системе ценностей югоосетинского народа. Она неотъемлемая часть нашего прошло-

го, настоящего и будущего. Устойчивый интерес к русскому языку и высокая мотивация его изучения сохранились в Южной Осетии после выхода Юго-Осетинской Автономной области из состава ГССР в 1990 году и в постсоветское время. В годы Отечественной войны югоосетинского народа против грузинских агрессоров (1989–2008) русский язык по-прежнему выполнял функцию официального языка и языка межнационального общения. Он оставался широко распространенным языком среди населения, помогал отстаивать независимость страны. Живое русское слово, обладающее невероятной силой созидания, стало выполнять миротворческую функцию. Как рабочий язык Смешанной Контрольной Комиссии по поддержанию мира в регионе, русский язык служил примирению конфликтующих сторон, сохранению идентичности и культуры югоосетинского народа.

С провозглашением в 1990 году Республики Южная Осетия русский язык стал инструментом построения нового осетинского государства: решал задачи политического, экономического и культурного развития. В соответствии со сложившимися историко-культурными традициями использование русского языка как официального языка имело стабильный, ровный характер. Русский язык уже де-факто был государственным языком в Южной Осетии, а референдум 2011 года де-юре закрепил за ним статус второго государственного языка республики.

Конструктивно-жизнеутверждающее значение русского языка в судьбе югоосетинского народа велико. Русский язык – отражение исторического пути югоосетинского народа к своему суверенитету.

Значимость русского языка в Южной Осетии возросла, когда Россия спасла югоосетинский народ от полного уничтожения в августе 2008 года. Русский язык был языком нашей борьбы и победы в войне «08.08.08». Позитивное отношение к русскому языку переросло в осознание его национальным достоянием республики, историко-культурным наследием, которое необходимо сберечь. Актуальность сохранения и развития гуманитарных позиций русского языка наращивалась в связи с признанием Россией 26 августа 2008 года государственной независимости Республики Южная Осетия: стала нравственной и юридической, правовой проблемой. Одним из центральных вопросов, требующих законодательного разрешения, являлось правовое положение русского языка в Республике. Принципиальное значение имело придание русскому языку, успешно выполнявшему много лет функции официального языка, языка-посредника между всеми народами Южной Осетии, статуса государственного языка на всей территории РЮО. Вопрос об определении статуса осетинского и русского языков в новой Южной Осетии был отнесен к компетенции законодательного органа РЮО, которые самостоятельно, учитывая волеизъявление граждан на референдуме 2011 года, приняли закон о статусе осетинского и русского языков на территории Южной Осетии.

Как известно, 13 ноября 2011 года в Республике Южная Осетия был проведен общенациональный референдум. За наделение русского языка статусом государственного языка высказались 83,99 % граждан Южной Осетии. С учетом результатов референдума были внесены соответствующие изменения в законопроект о языках. 4 апреля 2012 года Парламент РЮО принял Конституционный закон «О государственных языках Республики Южная Осетия». Нормативный акт установил статус русского и осетинского языков. Он был направлен на защиту государственных языков в Южной Осетии – русского и осетинского, создание условий для их полноценного функционирования и развитие языковой культуры в РЮО.

Таким образом, привилегированное положение русского языка было закреплено законодательно. Сегодня русский язык выступает в качестве символа Республики Южная Осетия.

Осознанием значимости русского языка в жизни югоосетинского человека, объединяющей, формирующей и воспитывающей силы русского слова продиктован еще один, «гуманитарный» статус русского языка в Южной Осетии. Большинство населения Южной Осетии считают русский язык вторым родным языком.

Гуманитарные позиции русского языка в Южной Осетии обладают высоким потенциалом развития, являясь надежной основой для дальнейшего упрочения югоосетинской государственности, культуры и образования, для построения общего с Россией культурно-цивилизационного пространства и расширения межкультурного диалога. В более активной и умелой пропаганде русского языка в Южной Осетии, в поиске путей более широкого и целенаправленного использования гуманитарных ресурсов русского языка, несущего в себе колоссальный потенциал благотворного приобщения к русскому миру, коммуникации, диалогу культур, развитию межкультурного диалога и укреплению взаимопонимания и взаимоуважения между осетинским и русским народами значима роль Юго-Осетинского государственного университета им. А. А. Тибилова. В стенах вуза создано большое гуманитарное пространство Русского мира, которое включает в себя Ассоциацию преподавателей русского языка и литературы Южной Осетии (АПРЯЛЮО), Центр Фонда «Русский мир» при ЮОГУ и литературный научно-образовательный центр им. С. Есенина.

Русский язык как действенный инструмент межнационального общения, сохранения общеисторической памяти и единых ценностей общественного строительства получил новый импульс развития. Весомее стал вклад русского языка в сохранение идентичности югоосетинского народа и существование РЮО в мире. Деятельность вышеназванных структур ЮОГУ – эффективный механизм общественной дипломатии для упрочения гуманитарных позиций русского языка в Южной Осетии – фактора защиты межнационального согласия.

Продвижению, укреплению гуманитарных позиций русского языка в Республике Южная Осетия содействует популяризация русского языка, поддержка его изучения и преподавания. Изучение русского языка, овладение многозвучным русским словом – верный путь к общению с Россией и Русским миром.

По мнению ученых, в межкультурной коммуникации может участвовать только языковая личность, способная производить речевые поступки. Это «есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, это личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств». [3: 38].

Актуальной проблемой инновационной методики русского языка в югоосетинской школе является разработка эффективных способов организации обучения русскому языку в соответствии с механизмами формирования и развития языковой личности школьника.

Возрастает в этой связи роль учителей словесности Южной Осетии в современном образовательном процессе, в построении на уроке живого межкультурного пространства для коммуникации. Более пристальное внимание следует уделять, поэтому, вопросам совершенствования преподавания русского языка в общеобразовательных школах Южной Осетии, подготовке в Юго-Осетинском государственном университете специалистов по межкультурной коммуникации, каковыми являются сегодня учителя-русисты Южной Осетии.

Русский язык – основа для развития взаимопонимания и дружеских отношений между югоосетинским народом и другими народами. Возрастает гуманитарное влияние русского языка, данное ему богатейшей русской литературой, весомее русское слово в современном диалоге культур в РЮО.

Русское слово в Южной Осетии – предмет изучения в вузе и школе, главный инструмент познания, передачи знаний, воплощения мысли, чувства и воли, средство взаимообщения учителя и ученика, преподавателя и студента.

Детального изучения требует методика организации словесного обучения в средней школе, воспитания человека, умеющего пользоваться словом, этим «замыслом гармонии жизни». О реальной силе человеческого слова, возрастающей роли Слова в воспитании учащихся необходимо больше размышлять в методике русского языка в общеобразовательных школах Южной Осетии. Понять значение расширения русско-осетинского словесного пространства для приобретения учащимися системы ценностей, обеспечивающей их готовность к межкультурному диалогу.

Как известно, одна из ключевых компетенций для образования современного человека – учиться жить вместе. Русский язык как учебная дисциплина в образовательных учреждениях Республики включает в себя основы обучения жить вместе, уважению, толерантности, обучение этикету и культуре русского и осетинского народов. Девизом творчески ра-

ботающих в этом контексте учителей-славистов Южной Осетии служит вдохновляющее: «Межкультурная коммуникация – это гимн слову и языку». Через активную словотворческую работу становится возможным и воспитание языковой личности школьника.

Значение русского языка является решающим в воспитании культурной, религиозной и этнической терпимости, в формировании в Южной Осетии толерантной среды.

Деятельность национальной Ассоциации преподавателей русского языка и литературы (АПРЯЛЮО) направлена на сохранение русского языка и укрепление его гуманитарных позиций. Созданное в 2011 году накануне референдума о статусе русского языка сообщество юго-осетинских славистов содействует профессиональному общению, преподавательской мобильности, укреплению дружбы между народами Южной Осетии и России, сотрудничеству двух стран в области науки, образования, культуры, популяризации русского языка, установлению контактов между общественностью Южной Осетии и Российской Федерации. Важна роль АПРЯЛЮО как общественного института в трансляции гуманитарной линии внешней политики РЮО. Главным достижением объединения русистов является то, что осуществляемые им программы и проекты сплотили не только педагогов-лингвистов, но и людей, интересующихся русским языком и литературой, приверженных России и русской культуре. Сформировалось русскоязычное сообщество, способное консолидировать всех, кто говорит на русском языке, изучает и обучает ему, кто искренне любит и уважает Россию, интересуется ее историей и культурой, кого волнует будущее России и осетино-русских отношений.

Мероприятия АПРЯЛЮО способствуют притягательности русского языка как живого, динамично развивающегося средства общения, нацелены на его сохранение и распространение как важнейшего средства консолидации соотечественников, обеспечения их законных прав и удовлетворения законных и культурных потребностей. Культурно-исторические события АПРЯЛЮО направлены на содействие долгосрочных задач обеспечения эффективного функционирования русского языка как основы интеграционных связей, формирования общего информационного культурного и гуманитарного пространства. Развитие гуманитарных позиций русского языка является фактором защиты взаимопонимания и взаимоуважения осетинского и русского народов.

Ассоциация югоосетинских преподавателей русского языка и литературы – коллективный член Международной организации славистов мира (МАПРЯЛ), член Консорциума «Большой Кавказ».

Важным ресурсом сбережения русско-осетинского культурного диалога, усиления позиций русского языка в Республике является печатное издание АПРЯЛЮО – научно-методический и общественно-литературный журнал «Русское слово в Южной Осетии». Журнал поддерживает и развивает

отношение к русскому языку как инструменту межкультурного общения, показывает витальность русского языка РЮО, проводит множество прогрессивных начал в деле воспитания и образования подрастающих поколений.

В гуманитарном пространстве Южной Осетии АПРЯЛЮО занимает лидерскую позицию в продвижении русского языка, в непрерывном творческом процессе развития его гуманитарных позиций. Русский язык обеспечивает суверенитет РЮО и будущее осетинского народа. Отношение югоосетинского народа к России и русскому языку адекватное.

Согласно исследованию Россотрудничества, Южная Осетия в 2022 году признана одной из самых лояльных к России стран региона СНГ. Отметим, что по результатам ежегодного Рейтинга дружественности коммуникационных режимов постсоветских стран (исследование проводилось Национальным исследовательским институтом развития коммуникаций (НИИРК), г. Москва) Южная Осетия заняла первое место в рейтинге стран, где созданы максимально благоприятные условия для отношений с Россией.

Республика Южная Осетия демонстрирует высокий уровень интереса к укреплению гуманитарных позиций русского языка в Республике.

Литература

1. Индекс положения русского языка в мире. Год русского языка в странах СНГ. Выпуск 3 / Авт.-сост. А. Л. Арефьев и др. – М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2023. – 70 с.

2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.

3. Конституционный закон РЮО «О государственных языках Республики Южная Осетия» от 12 апреля 2012 г.

4. Тедеева З. К. К проблеме формирования языковой личности школьника / З. К. Тедеева // Русское слово в Южной Осетии. – 2015. – № 3 (8).

5. Тедеева З. К. Русский язык – неотъемлемая часть настоящего и будущего Южной Осетии / З. К. Тедеева // Русское слово в Южной Осетии. – 2014. – № 4 (5).

6. АПРЯЛЮО [Электронный ресурс]. – URL: <https://apryalos.ru/> (дата обращения: 21.10.2024)

7. Южная Осетия первая в рейтинге дружественных России постсоветских стран [Электронный ресурс]. – URL: <https://cominf.org/node/1166555023> (дата обращения: 21.10.2024)

РАЗДЕЛ I

МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ

РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО / ИНОСТРАННОГО: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

Древнерусский как иностранный: чем помочь школьникам и студентам, изучающим древнерусскую литературу

В. И. Абрамова

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого»
Россия, г. Тула

***Аннотация.** Древнерусские тексты с большим трудом воспринимаются старшеклассниками и студентами первого курса, кажутся учащимся неинтересными. Школьники в 9 классе сталкиваются с переводом на современный русский язык «Слова о полку Игореве». Студенты должны освоить гораздо больший объем текстов, написанных на языке, который они воспринимают почти как иностранный. Трудности перевода, особые художественные законы, по которым написаны тексты, нередко вызывают отторжение материала. Решить данную проблему поможет использование творческих заданий и игровых методов.*

***Ключевые слова:** древнерусская литература, методика преподавания литературы, «Слово о полку Игореве», творческие задания, игровые методы.*

Древнерусская литература для школьников и студентов первого курса, еще не начавших изучать древнерусский язык, поистине является литературой на другом языке, которую сложно понимать и интерпретировать. Даже адаптированный перевод на современный русский язык не кажется учащимся привлекательным. Древнерусская литература с ее особенными художественными законами сильно отличается от литературы классической, взаимодействовать с которой привыкли студенты и старше школьники.

Вопросам изучения древнерусской литературы в школе и вузе посвящено немало методических статей. Мы можем назвать работы С.А. Бубнова [2], С.Ю. Толоконниковой [5], Л.В. Захаровой [3] и многих других.

Автор данной статьи хочет поделиться собственными методическими разработками и результатами их применения.

После изучения с девятиклассниками «Слова о полку Игореве» школьникам предлагается написать сценарий одного из фильмов:

- 1) «Дело о пропавшей рукописи» (исторический детектив).
- 2) «Игорь и Ефросинья» (историческая мелодрама).
- 3) «Всеволод Буй-тур» (исторический боевик).
- 4) «Всеслав-оборотень» (мистический исторический триллер).

В первом случае нужно представить в форме киносценария историю обретения Алексеем Мусиным-Пушкиным древнего сборника, содержащего текст «Слова...». Согласно последним исследованиям, обер-прокурор Синода получил его в ходе розысков исторических рукописей, которые велись по приказу Екатерины II, но вместо того, чтобы передать ценный документ государству, присвоил его и включил в свою коллекцию. Для того, чтобы дело имело видимость законного, Мусин-Пушкин сообщил, что приобрел сборник на собственные деньги в Спасо-Преображенском монастыре в Ярославле у архимандрита Иоила (Быковского), тогда как на самом деле рукопись ему доставили из Кирилло-Белозерского монастыря [1].

Во втором случае сценарий должен быть посвящен истории любви Игоря и его жены Ефросиньи. Для школьников большим открытием бывает то, что Ярославна – это отчество княгини, дочери князя Ярослава Владимировича Осмомысла. Для того, чтобы подчеркнуть, что княгиня – дочь великого отца, и используется отчество, а не имя. Оно в данном случае более значимо. В сценарии должен обязательно прозвучать плач Ярославны, ее проникновенное обращение к природным стихиям.

В центре третьего сценария – родной брат Игоря Всеволод Святославич. В «Слове...» он пять раз назван туром. В процессе изучения произведения, говоря об этом образе, мы обращаемся к историческому комментарию: тур – дикий бык, в древнерусском тексте это слово используется как эпитет, символизирует мужество и силу князя. В пылу битвы он забывает и о том, что облечен властью, и о том, что дома его ждет милая жена.

Четвертый сценарий посвящен загадочному персонажу – Всеславу Полоцкому. В восточнославянском фольклоре он предстает как оборотень. Считается, что он был возможным прототипом былинного Волха Всеславьевича (Вольги Святославича), превращавшегося в зверей, птиц и насекомых. В «Слове о полку Игореве» о нем говорится: «Всеслав-князь людям суд правил, князьям города рядил, а сам ночью волком рыскал» [4: 69].

Именно Всеславу Полоцкому посвящен сценарий, написанный учеником 9 класса Павлом Афанасьевым: «Картинка из темноты переходит в свет. «Всеслав, кто ты?» – говорит Ефросинья. Камера из-за плеча Ефросиньи смотрит на Всеслава, который стоит посреди леса. Свет нежными лучами пробивает насквозь деревья. Картинка серая и мрачная, чтобы убрать зеленый рефлекс. «Я необычный, держись от меня подальше», – говорит Всеслав и быстро, очень быстро, исчезает из кадра. Следующий кадр. «Игорь, кто такой Всеслав?». Камера на Ефросинью. «Держись от него подальше, это все, что я могу сказать» (затемнение). Следующий кадр. Говорит Игорь: «Я слышал, тебя видели с Всеволодом. Это правда? (повышает тон) Это правда?». Крик и удар по столу. Стол сломался. Затемнение. Следующий кадр. Игорь и Всеслав дерутся. Голос Бояна: «Брат против брата». Следующий кадр. Всеслав дарит Ефросинье кольцо, она плачет. Голос Бояна: «Несчастливая любовь». Следующий кадр. Ефросинья уезжает с чемоданом в Пензу:

«Разберетесь без меня. Я еду к маме». Голос Бояна: «Разочарование». Следующий кадр. Видеоряд – битва. Голос Бояна: «Этой осенью. Лучший русский исторический фильм года, снятый по саге “Слово о полку Игореве”».

Комментарий к сценарию: ученик, взяв разные элементы произведения, свободно работает с ними, создавая свой индивидуальный творческий продукт. В подтексте – ирония школьника, объективно оценивающего современный массовый кинематограф.

Задание по «Слову о полку Игореве», которое можно предложить и школьникам, и студентам, – сопоставительный анализ древнерусского памятника и снятого по его сюжету мультфильма «Сказание про Игорев поход» (1972, реж. Н. Василенко). Художники-мультипликаторы, изображая героев, здания, природу, ориентировались на древнерусскую иконопись, создавая соответствующий сюжету видеоряд. Сам сюжет в мультипликационной интерпретации отличается от сюжета древнерусского произведения. В литературном памятнике события показаны следующим образом: Игорь с братом Всеволодом выступает в поход, не обращая внимания на дурное предзнаменование (затмение солнца), происходит первая битва, завершившаяся победой для русских воинов, войско Игоря все дальше уходит в степь, удаляясь от родной земли, половцы окружают его, происходит вторая битва, закончившаяся поражением, Игорь попадает в плен, Святослав Киевский видит дурной сон и произносит свое «золотое слово», Ярославна плачет в Путивле, Игорь бежит из плена и приезжает в Киев. В мультфильме сюжет выстроен иначе: первое событие, которое показывают зрителю, – это свадьба Игоря и Ярославны, которую, видимо, играют в Киеве, потому что на ней присутствует Святослав. На свадебном пиру происходит конфликт между князьями-гостями и начинает звучать тема княжеских междоусобиц. Затем Игорь и Ярославна показаны уже в своей вотчине. Они наслаждаются пением гуслиря, а в это время на Русь движутся половецкие войска. Вести о беде доходят до Игоря, и он рассылает гонцов к соседним князьям, чтобы сообща дать отпор врагу, но на его зов откликается только Всеволод. Далее следует битва с половцами, которую русские князья проигрывают. Святослав произносит «золотое слово», Ярославна плачет на высокой крепостной стене. Игорь бежит из плена, жена встречает его, и они вместе едут в Киев. Таким образом, в сюжет первоисточника добавлены новые элементы. Кроме того, изменена мотивация главного героя: в литературном произведении Игорь желает в первую очередь личной славы, в мультфильме им движет благородное желание постоять за родную землю. Отмечая все эти нюансы, студенты и школьники лучше воспринимают текст «Слова о полку Игореве», постигают его на сюжетно-композиционном и идейном уровнях.

По окончании изучения курса «Древнерусская литература» в вузе студентам предлагается следующее задание: написать несколько строк о герое древнерусского произведения, не называя его имени, от его лица. Герою может быть реально существовавший человек или вымышленный персонаж.

Студенты вытягивают карточки с именами героев, готовятся, затем представляются группе. Слушатели должны угадать, о ком идет речь. Приведем тексты некоторых студенческих работ: «Я вышла замуж благодаря моим познаниям в медицине. Была мудрой и хитрой, любила загадки»; «Я родился в Твери и был купцом. На мой корабль напали татары и разграбили весь товар. Мне ничего не оставалось, как отправиться в Индию...»; «Я возжелал жену друга моего отца. Со мной подружился бес, который назвался моим братом. Я опомнился и стал монахом в Чудовом монастыре»; «Я корыстный человек, работаю судьей. Мною раскрыты: дело о пропавшем хвосте, дело о случайном убийстве младенца, дело об убийстве старика при попытке суицида»; «Я верующий человек, который стал мучеником за свои идеалы и стремления. 15 лет я провел в Пустозерской тюрьме. Был противником раскола церкви. Был настолько уверен в себе, что написал собственное житие».

Студенты с энтузиазмом выполняют данное задание. Им интересно отгадывать персонажей. Они с юмором описывают их. Подобная творческая работа облегчает для студентов восприятие древнерусских текстов и помогает подготовиться к зачету.

Литература

1. Бобров А. Г. Происхождение и судьба Мусин-Пушкинского сборника со «Словом о полку Игореве» / А. Г. Бобров // Труды Отдела древнерусской литературы. 2014. Т. 62. С. 528-553.

2. Бубнов С. А. Памятники древнерусской литературы в школьном изучении / С. А. Бубнов // Актуальные проблемы обучения русскому языку и литературе в школе и вузе. – 2018. – С. 33-36.

3. Захарова Л. В. Реализация творческого потенциала студентов в процессе изучения дисциплины «История русской литературы: фольклор и древнерусская литература» / Л. В. Захарова // Совершенствование организационной и методической работы университета для повышения качества подготовки по программам высшего образования. – 2017. – С. 141-144.

4. Слово о полку Игореве. – М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2023. – 128 с.

5. Толоконникова С. Ю. Проблемы изучения «Слова о полку Игореве» в школе и вузе / С. Ю. Толоконникова // Методология, теория и практика инновационного развития регионального образования. – 2019. – С. 340-344.

Некоторые особенности введения и преподавания русского как иностранного студентам в Ливане

Ж. Э. Аун

Ливанский государственный университет
Ливанская Республика, г. Бейрут

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые актуальные вопросы введения РКИ в вузах Ливана, проблематика преподавания русского в стране с учетом местной специфики, а также возможности преодоления трудностей в процессе выстра-

ивания системы преподавания РКИ для студентов местных вузов и взрослых ливанцев. В статье указаны некоторые проблемные аспекты, с которыми сталкиваются ливанские студенты в процессе изучения русского как иностранного. Автор статьи изложил структурированный подход к вопросу введения русского языка в вузах при отсутствии ранее применявшейся в этой сфере практики, описал поэтапно проведенную для этого работу.

Ключевые слова: *Ливанский университет, межвузовское сотрудничество, магистратура, фонетика, грамматика, лексика, интерес к русскому языку.*

Преподавание русского языка как иностранного за рубежом, в частности в Ливане, играет большую роль не только в развитии филологических компетенций у местного населения. Этот язык несет в себе богатое культурное наследие и имеет важное значение в мировых отношениях и межкультурном обмене. Во-первых, изучение русского языка открывает двери для культурного обогащения и межкультурного понимания. Ливан, как многонациональное и мультикультурное общество, обладает богатым культурным наследием. Преподавание русского языка дает возможность ливанцам погрузиться в культуру и историю России, обогатить свое мировоззрение и расширить свои горизонты.

Во-вторых, изучение русского языка способствует развитию международных связей и сотрудничества. Россия является важным партнером Ливана в таких областях, как образование, культура и наука. Знание русского языка облегчает коммуникацию и сотрудничество между двумя странами, способствует развитию культурных, научных и просто межличностных отношений.

Третье, изучение русского языка способствует развитию личности, потому что оно требует усилий и упорства, что способствует развитию самодисциплины и стратегического мышления у учащихся. Эти навыки оказывают положительное влияние на личное и профессиональное развитие учащихся вне зависимости от их дальнейших карьерных планов.

Один из примеров нашей, на мой взгляд, успешной инициативы в Ливанском университете можно назвать внедрение преподавания русского языка на различных факультетах Ливанского государственного университета. Этот процесс начался в 2015 году, когда я стал заведующим кафедрой на инженерном факультете. Руководство факультета поддержало идею введения русского как иностранного для студентов, и мы начали развивать научную деятельность назначил нашим университетом и российскими вузами. Были подписаны многочисленные соглашения о сотрудничестве с различными вузами России, такими как РУДН, РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, МВА имени К.И. Скрябина и МГТУ (г. Майкоп). Разрабатывались абсолютно различные образовательные программы в рамках нашего совместного сотрудничества. С 2016 года более двухсот ливанских студентов прошли летние курсы в этих российских вузах. Благодаря нашей инициативе и скрупулезной подготовке к этой работе, эти студенты прошли

интенсивный подготовительный курс по изучению русского языка перед отправкой на летние курсы.

Также с 2016 года мы начали преподавать русский язык в качестве дополнительного курса по выбору на различных факультетах: инженерном, филологическом, центре иностранных языков и перевода, а также и факультете туризма. Язык был введен именно как курс по выбору потому, что система образования в Ливане отличается от многих стран. При поступлении в университеты, ливанцы уже владеют тремя языками (арабским, английским, французским), поэтому изучение других иностранных языков в университетах считается факультативным.

Надо отметить, что одну из значительных ролей в процессе внедрения русского языка в нашем вузе сыграл Российский университет дружбы народов (РУДН). Нам были направлены два преподавателя русского языка для обучения наших студентов на филологическом факультете, в то время как я продолжал преподавать на инженерном факультете в Бейруте. За шесть лет такой работы было обучено более 500 студентов. Практические курсы русского языка для иностранных студентов проводились в группах по разным специальностям: «Ветеринария», «Ландшафтный дизайн», «Туризм», «История» и «Арабская литература».

К сожалению, в связи с пандемией COVID-19 и обострением экономической ситуации в Ливане, преподавание русского языка в университете было сокращено, и преподаватели РКИ из РУДН не смогли прилететь снова. Поэтому нам пришлось привлечь к работе местных преподавателей РКИ, чтобы того, чтобы обеспечить непрерывный процесс обучения русскому языку уже только на двух факультетах в Бейруте.

Как и во всех странах, где преподается русский язык как иностранный, есть свои особенности, которые стоит учитывать в начале учебного процесса. При изучении русского языка арабоязычными студентами можно выделить несколько наиболее, как нам кажется, проблемных аспектов: сложности с каллиграфией (рекомендуется обучение русскому письму с первых дней, не делая поблажек из-за различий в написании слов в разных языках), фонетические трудности, грамматические трудности (падежная система русского языка является наиболее сложной). Уделяя внимание этим различиям между русским и арабским языками, можно избежать многих ошибок при преподавании русского языка арабоязычной аудитории. Следует отметить, что практически отсутствуют, как было нами замечено, лексические. Вероятно, именно этому способствует указанная нами выше мультязычная особенность ливанцев в целом и ливанских студентов в частности.

Нами было неоднократно замечено, что наши студенты, как правило, обладают особым интересом и вниманием к языковым явлениям. В последнее десятилетие мы наблюдаем не только рост интереса к изучению русского языка, но и повышенный интерес к программам магистратуры и аспирантуры в российских вузах среди ливанских студентов. Вероятно, этим можно

объяснить и повышенный интерес к запущенной нашими усилиями образовательной программе магистратуры «Россия и Ближний Восток: основные направления взаимодействия и сотрудничества», реализуемой РУДН в дистанционном формате совместно с Ливанским университетом, предоставляющей студентам возможность получить 2 диплома. В рамках этой программы первый год магистратуры студенты из России учатся в Ливанском университете, а второй год студенты из Ливана уезжают учиться в РУДН.

В настоящее время в Ливанском университете и в Ассоциации выпускников советских и российских ВУЗов в Ливане нашими усилиями проводятся занятия по нескольким направлениям, среди которых можно выделить «Русский язык как иностранный: обучение письму, чтению и разговорной речи» (для начинающих) для нескольких групп; «Русский язык: повторение и углубление навыков письма и чтения», «Русский язык: введение в курс перевода по историко-дипломатическим вопросам», «Курс повторения и развития устной и письменной речи» (курс ориентирован на тех, кто ранее изучал русский язык), «Курс обучения письму» (рассчитан на тех студентов, кто говорит, но не умеет писать) и другие.

Важно отметить, что ливанская молодежь проявляет интерес к изучению русского языка, стремится узнать больше о России, русских людях и их культуре. Преподавание русского языка в Ливане играет важную роль в содействии культурному обмену, развитию международных связей и, смею надеяться, имеет практическую ценность для ливанцев. Когда люди изучают язык друг друга, они не только лучше понимают друг друга, но и уважают разнообразие культур и традиций. Это создает основу для долгосрочного сотрудничества и международного понимания.

Психолого-педагогические и лингвистические предпосылки применения наглядности при изучении русского языка как иностранного

А. И. Байрамукова

ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева»
Россия, г. Карачаевск

Аннотация. *В статье рассмотрена исключительная роль наглядности в процессе обучения русскому языку как иностранному. Применения наглядности поддерживается опорными установками общей психологии и психологии речи.*

Ключевые слова: *изобразительная наглядность, психолого-педагогические предпосылки, лингвистические предпосылки, речь, психология речи, образное мышление.*

Фундаментом наших знаний об окружающем объективном мире является наглядное восприятие этого мира. Наглядные пособия, применяемые на

занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории, должны разъяснить, уточнить изучаемые материал, способствовать полному восприятию изучаемого материала. Изобразительная наглядность призвана активизировать весь учебный процесс, концентрировать внимание обучающихся, оживлять и делать интересными занятия.

Некоторые учителя довольно узко понимают слово «наглядность», подразумевая под ним только показ на уроке картин, схем, таблиц и предметов, но к наглядности необходимо отнести все то, что создает конкретное, четкое представление об изучаемом. Например, опыты, экскурсии, практические работы, различные мультимедийные средства, помогающие лучшему усвоению изучаемого материала.

Современные исследователи отмечают: «Применение наглядности способствует возникновению у человека чувственного образа, который, как правило, связан с работой нескольких анализаторов – зрительного, слухового, моторного и т.д.» [2: 11]. Чем больше анализаторов принимает участие в процессе восприятия, «тем прочнее, – как отмечал К.Д. Ушинский, – ложатся... впечатления в нашу механическую, нервную память, вернее сохраняются ею и легче потом вспоминаются». [4: 251]. Обращение к средствам наглядности имеет большую объяснительную силу, так как «всякое наглядное изображение тех или иных ситуаций, содержащих в себе различные предметы, о которых можно думать и говорить, должно принести исключительно большую пользу» [1: 80].

В учебном процессе велика роль слова, так как учитель с помощью языка передает знания учащимся, но слово легче усваивается учащимися, если оно подкрепляется конкретным, вещественным представлением о предметах и явлениях. Наглядность подкрепляет слово учителя, а учащимся помогает легче усвоить ту или иную грамматическую категорию.

Средства изобразительного искусства, кино, телевидение помогают иностранным учащимся приблизиться к восприятию русского языка, русской культуры, к изучаемым языковым и неязыковым явлениям. Взаимодействие образного и аналитического мышления создает благоприятные возможности для постижения объективного смысла.

Существенную помощь для создания благоприятных условий с целью активизации иностранными обучающимися в процессе изучения отдельной темы могут оказать произведения изобразительного искусства, которые в силу своей уникальной сущности (запечатление одного момента и четкая «фиксация кадра» для углубленного лингвистического наблюдения) призваны поведать о главном для иностранных граждан, способствовать процессу понимания и долговременного запоминания.

Использование на уроках русского языка произведений живописи развивает обучающихся в эстетическом отношении, будит творческую мысль, приводит к аналитической работе, учит понимать и передавать словами содержание картин.

Картина в процессе обучения русскому языку может быть использована в различных целях. Так, при семантизации слов с конкретным значением целесообразно использовать картинный словарь. Рисунок при этом должен четко изображать предмет, его признак или действие, которые требуется объяснить.

Раскрытие значения слова, особенно если понятие, лежащее в его основе, не знакомо иностранным гражданам, способствуют произведения живописи. Работа по картине дает возможность развить языковое чутье учащихся, обогатить словарный запас.

Картина может быть использована и для составления предложений разных видов по цели высказывания и по интонации. Задавая вопросы по содержанию картины, можно побудить учащихся при ответе на них использовать изучаемые части речи или члены предложения, а также определенный тип предложения.

Для приготовления наглядных пособий необходимо привлекать и учащихся, которые с большой охотой и интересом относятся к изготовлению наглядных пособий.

Но не всякая таблица и схема принесет пользу, будет способствовать сознательному и прочному усвоению изучаемого. Каждая таблица, каждая схема, каждая картина, предлагаемая учащемуся на занятии, должна отвечать определенным требованиям, должна иллюстрировать важные грамматические признаки изучаемой категории и обеспечивать процесс понимания.

Таблицы и схемы должны быть простыми, доступными, незагруженными примерами и выводами, отличаться четкостью. Каждый преподаватель должен продумать как лучше ее преподнести учащимся.

Рисунок так же, как и схема, помогает быстро и правильно понять сущность изучаемых явлений языка, стимулирует учащихся к самостоятельности, развивает речь учащихся. Особенно велика роль изобразительной наглядности в развитии речи учащихся, в развитии общей их культуры, в приобщении иностранных граждан к культуре великого русского народа. Для того, чтобы учащиеся научились говорить живым образным языком, необходимо научить их смотреть и наблюдать.

Обычно не рекомендуется применять на уроках русского языка натюрморты. Но натюрморты удобны и эффективны при изучении однородных членов предложения.

При употреблении натюрмортов, как наглядного пособия, обогащается язык иностранных учащихся, развивается речь, т.к. создается широкое поле для преподавателя в проведении словарной работы.

Картину нужно и возможно использовать и при изучении той или иной грамматической категории, при конструировании предложений разных типов, составлении словосочетаний, распространении данного текста и др.

Использование картины приносит большую пользу, но педагог должен остерегаться увлечения картинами, тогда урок может превратиться в «малую

картинную галерею». Такое использование картины не принесет никакого результата, а только рассеет внимание обучающихся. Изобразительные материалы дают возможность обогатить свои познавательные интересы.

При привлечении в учебно-образовательный процесс неадаптированных видеоматериалов (в том числе современных художественных фильмов) следует использовать специально продуманные учебно-методические материалы, так как «работа с художественным кинофильмом должна преследовать конкретные цели и обладать чёткой структурой» [3: 43-52].

Развитию письменной речи, раскрытию речевореческого потенциала иностранных обучающихся могут способствовать такие лингвистические творческие задания: написание эссе, рецензии, съёмка собственного видеоролика по мотивам конкретного фильма, написание сюжета продолжения фильма и т. д.

Самое универсальное наглядное пособие представляет собой природа (например, природа Карачаево-Черкесской Республики) с ее живописным пейзажем. Великий художник – природа смогла создать такие условия, которые помогут преподавателю при изучении тем (например, при изучении синтаксиса простого предложения). Проведение экскурсий в горы, на реки Кубань и Теберда, на производственные предприятия, знакомство с культурой республики, знакомство с природными богатствами, с географическими названиями и т.д. обогащают знания учащихся, их словарный фонд, понимание действительности, вызывает интерес к жизни края, к желанию применить знания, полученные во время занятий, на практике.

В описываемой педагогической ситуации средства изобразительной наглядности являются весомой составной частью процесса обучения иностранных граждан русскому языку.

Литература

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 226 с.
2. Зимняя И.А. О слуховой и зрительной наглядности в обучении иностранному языку / И.А. Зимняя // Проблемы зрительной и слуховой наглядности / Материалы I научно-методической конференции кафедры русского языка. – М.: Университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, 1970. – С. 10-16.
3. Николенко Е.Ю. Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ / Е.Ю. Николенко, О.Б. Иванова // Русский язык за рубежом. 2013. № 4. С. 43-52.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 томах. / К.Д. Ушинский. – 1950. – Т. 8. – М.-Л. – 420 с.

Развитие социокультурных компетенций обучающихся при изучении русского как иностранного посредством использования технологии визуальных опор «Текстографика»

Н. Д. Вьюн

ГАОУ ВО «МГПУ»

ГБОУ «Школа № 734 «Школа самоопределения» имени А. Н. Тубельского»

Россия, г. Москва

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос развития социокультурных компетенций обучающихся при изучении русского как иностранного посредством использования технологии визуальных опор при работе с текстом «Текстографика». Текст, в данном случае, выступает как содержательный компонент о традициях русской культуры, национальных праздниках, национальной кухне, традиционной одежде, устройстве быта, общепринятых обрядах, культовых явлениях, религиозных взглядах носителей языка, т. е. раскрывает особенности национальной картины мира.*

***Ключевые слова:** социокультурные компетенции, визуализация, «Текстографика», русский язык как иностранный, текст*

Овладение русской речью и русским языком в школе – это не столько усвоение стандартных образцов, запоминание схем-моделей, произнесение зазубренных текстов, сколько умение использовать усвоенный языковой материал во всех сферах общения.

Важными условиями высокого уровня обучения является соответствие основным достижениям лингводидактики и лингвистики, педагогики и психологии, а также сознательное усвоение русского языка учащимися. При всех этих условиях коммуникативная направленность изучения иностранного языка, в том числе русского как иностранного (РКИ), в обучении должна поставлена на первый план. При этом общая лингвистическая компетенция неразрывно связана с формированием социокультурной компетенции, которая базируется на знании обучающимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка, включающих обычаи, этикет, социальные стереотипы, историю и культуру, а также выработкой умения пользоваться полученными знаниями в процессе общения [5].

Большинство лингвистов сходятся во мнении, что ментальный смысл представлен в языке:

- 1) готовыми лексемами и фразеосочетаниями из состава лексико-фразеологической системы языка;
- 2) свободными словосочетаниями;
- 3) синтаксическими конструкциями;
- 4) текстами и совокупностями текстов [6].

Именно поэтому можно говорить о том, что социокультурный компонент находит свое выражение на всех уровнях языковой системы. Однако наиболее информативным с этой точки зрения элементом становится текст,

поэтому в урочной деятельности ставится акцент на интенсивной работе с текстами, которые раскрывают особенности национальной картины мира. Они могут содержать информацию о традициях русской культуры, национальных праздниках, национальной кухне, традиционной одежде, устройстве быта, общепринятых обрядах, культовых явлениях, религиозных взглядах носителей языка и т.д. Большое значение для формирования социокультурной компетенции имеют также тексты краеведческого характера, имеющими региональный оттенок, в нашем случае – посвященные описанию достопримечательностей российских городов, истории регионов.

Помимо текстов информативного характера в учебном процессе педагог активно использует учебно- познавательные тексты, которые отражают особенности разговорной речи и содержащие общепринятые обращения, а также информацию о нормах этикета и поведения в определенных жизненных ситуациях (например, в магазине, в парке, в кассе кинотеатра, в университете и др.).

Обучение иностранным языкам, а в данном случае русского как иностранного, всегда основывалось на принципе наглядности. Применение наглядных средств обучения обусловлено дидактическим принципом наглядности, который раскрыл и обосновал Я. А. Коменский в труде «Великая дидактика». Педагог выдвинул «золотое правило дидактики»: «... Все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [7].

Опыт работы показывает, что средства наглядности для полилингвальной аудитории должны быть адаптированы с учетом контингента и соответствовать следующим критериям:

- мотивировать учащегося к общению в рамках полилога культур;
- помогать понять реалии страны изучаемого языка;
- помогать рассказать о своей культуре и родных реалиях.

Можно выделить следующие дидактические функции визуализации при обучении говорению:

1. Информативная – визуальная опора является наглядным источником информации об изучаемом языке и культуре, а также о других культурах, представителями которых являются сами обучающиеся.

2. Мотивирующая – использование визуальной опоры мотивирует к говорению и общению на изучаемом языке; побуждает анализировать и сравнивать различные языки и культуры.

3. Обучающая – использование визуальной опоры позволяет расширить языковые знания обучающихся в области фонетики и грамматики, обогатить словарь и запас грамматических моделей высказывания.

4. Развивающая – работа с визуальной опорой позволяет развивать языковую, коммуникативную, культуроведческую компетенции, моделировать различные ситуации для говорения, развивать и совершенствовать языковые умения, навыки говорения; расширить кругозор, вызвать интерес к иным культурам; работа с визуальной опорой позволяет развивать творческие способности, внимание и память.

5. Воспитательная – работа с визуальной опорой способствует воспитанию уважительного отношения, принятия и толерантности по отношению друг к другу и к другим культурам.

6. Организующая – визуальная опора позволяет использовать разные формы организации работы: индивидуальную, парную, групповую, а также проектную деятельность с учетом особенностей полилингвальной аудитории. [1].

Одним из возможных методических решений задачи развития обучающихся в нашем вопросе может служить использование авторской технологии Вьюн Н.Д., Тихоновецкой И. П. визуальных опор при работе с текстом «Текстографика».

Под технологией визуальных опор при работе с текстом «Текстографика» понимается организация учебного взаимодействия педагога, обучающихся с различными видами и формами текстов, связанных с преобразованием мыслительных операций, где изменяется представления познавательной информации, но сохраняется ее смысл, позволяющий ее использовать в различных жизненных ситуациях. [2]

Рассмотрим ключевые моменты технологии:

- Использование визуальных опор. Технология включает в себя прием визуализации, при котором происходит свертывание мыслительных операций в образно-графическую наглядность, что включает в себя различные визуальные элементы, например, графику, цветовую кодировку и интерактивные приемы.

- Цель технологии. Основная цель использования – точно и полно осмыслить содержание текста, уловить все детали и практически понять извлеченную информацию.

- Система текстологических единиц. Технология базируется на процессуально-деятельностной основе и представлена в виде системы текстологических единиц. Это означает, что она ориентирована на обучение с использованием различных видов и форм текстов, связанных с преобразованием мыслительных операций.

- Единой формой выступает шаблон-опора. Использование шаблон-опор при смысловой обработке текста является основой для краткой записи при понимании текста. Эти шаблоны представляют собой лаконичное изложение информации с использованием различных приемов, таких как смысловая переработка текста, краткая запись и выделение главных идей, включающие различные элементы

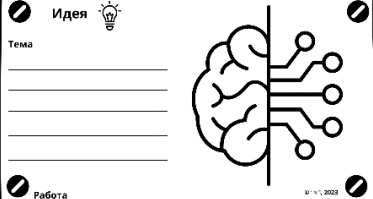



Технология визуальных опор «Текстографика» – эффективный способ совмещения традиционных методов обучения с современными технологическими решениями, направленными на развитие социокультурных компетенций обучающихся при изучении русского как иностранного.

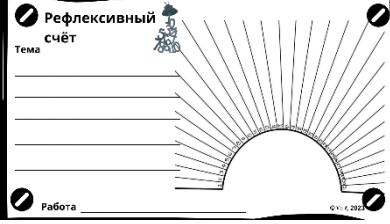

Приведем примеры работы с вариантами визуальных опор, как частью реализации технологии визуальных опор «Текстографика» (табл. 1).

Таблица 1

Приемы-опоры технологии визуальных опор «Текстографика»

Название	Характеристика	Визуализация приема
Айсберг	Приём «Айсберг» помогает в анализе текста и учит вычленять главное, делать выводы. 3 вершины – 3 вопроса «Почему?». Каждая вершина вопрос. Что скрывает айсберг? Какие три важных факта открыли для себя после прочтения текста?	
Мост	В левой части шаблона описываются действия, предшествующие основным событиям. В правой части- события, которые произошли/свершились. Использование шаблона направлено на отработку умения выделять главное и второстепенное.	
Микрофон	Прием «Микрофон» более детально проработать содержание текста и сделать выводы, которые «озвучиваются» с использованием микрофона. Прием помогает школьникам достаточно быстро ориентироваться в ситуации, фиксировать основные мысли, делать выводы.	
Перо	Важным этапом работы над произведением является – осмысление заголовка текста. Шаблон-опору рекомендуется использовать при создании обучающимися ассоциативных рядов, озвучивание которых поможет собрать, например, целый словарь синонимов. Важно отметить, что в процессе формулировки простых выводов на основе прослушанного/прочитанного текста, создания собственного речевого произведения, данный формат визуализации позволит учащимся избежать лексических и грамматических ошибок.	

Идея	<p>Составление интеллект-карт – еще один эффективный приём работы по представлению информации в нелинейном виде (автор приема – Тони Бьюзен). Составление интеллект-карты максимально эффективно включает в работу кору головного мозга. Она активизирует «целостное» мышление, задействуя как логическое левое, так и творческое правое полушария мозга.</p> <p>Отметим, что вопросы для составления интеллект-карт могут иметь разную степень определенности. Например, предельно определённый вопрос: определить по тексту, в какое время или в каком месте нечто происходит. Более трудными будут вопросы, ответ на которые содержится в тексте в синонимическом виде. Поиск такой информации требует навыков категоризации.</p>	 <p>Идея </p> <p>Тема _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Работа № 11, 2022</p>
Футбольный мяч	<p>Задача организации активного взаимодействия учащихся между собой, формирование таких метапредметных умений, как умение ориентироваться в ситуации общения, умение строить связные устные высказывания для передачи информации, умение активно слушать собеседника, проявлять терпимость к его точке зрения, отстаивать и аргументировать свою точку зрения, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности при моделировании предметных знаний решается на различных этапах урока.</p> <p>Работа обучающихся заключается в том, чтобы организовать шестиугольники по категориям, причем шестиугольники располагаются рядом друг с другом, чтобы выделить связи между описанными факторами. Каждый из шестиугольников в шаблоне соединяется с другим, благодаря определенным понятийным или событийным связям. Соединяя грани шестиугольников, выстраивая свою «композицию», учащиеся общаясь развивают не только коммуникативные навыки, но при этом учатся критически мыслить, классифицируя, доказывая свою точку зрения.</p>	 <p>Футбольный мяч </p> <p>Тема _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Работа № 11, 2022</p>

<p>Рефлек-сивный счет</p>	<p>Приём, который можно использовать на каждом уроке. В течение урока, учащиеся на каждую букву записывают слова, которые встречаются в теме. В конце урока, каждый подводит итог, называя слова и конкретизируя понятия.</p>	
<p>Саквояж</p>	<p>Модификация приёма «Песочные часы». «Саквояж» хорошо вписывается в работу над научно-познавательными текстами. Учащимся требуется, например вспомнить произведения и героев, с которыми знакомились ранее. В саквояж собрать положительные качества для себя, а на дне оставить все отрицательные.</p>	

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Визуализация является важным условием реализации принципа наглядности, роль которого усиливается в связи с возрастающей потребностью повышения эффективности обучения, а также в связи с поиском новых методов обучения русскому языку как иностранному в процессе формирования у обучающихся социокультурной компетенции.
2. Технология визуальных опор при работе с текстом «Текстографика» – средство обучения, обеспечивающее индивидуальную, парную и групповую работу обучающихся.
3. В учебном процессе визуальные опоры-шаблоны выполняют информативную, мотивирующую, обучающую, развивающую, воспитательную, организующую функции и тем самым является многофункциональным средством организации продуктивной речевой деятельности учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному.

Литература

1. Антипова Н. Б. Дидактические функции визуальной опоры в процессе обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе / Н.Б. Антипова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2 (30). – С. 228-236.
2. Вьюн Н. Д. Организационный аспект реализации технологии визуальных опор при работе с текстом «Текстографика» / Н. Д. Вьюн, И. П. Тихоновецкая // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве : Сборник научных трудов. – Тверь : Тверской государственной университет, 2023. – С. 111-116.
3. Вьюн Н.Д. Технология визуальных опор при работе с текстом «Текстографика»: научные и методические основы / Н.Д. Вьюн, И.П. Тихоновецкая // Интерактивное образование. – 2023. – №2. – С. 11-17.

4. Бароненко Е.А. Визуальные опоры как средство активизации речевых умений студентов вузов в межкультурном образовании / Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих, Т.В. Штыкова [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualnye-opory-kak-sredstvo-aktivizatsii-rechevyh-umeniy-studentov-vuzov-v-mezhkultumom-obrazovanii> (дата обращения: 17.07.2024).
5. Долгих А.Н. Взаимосвязь языка и культуры в методике преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Долгих // Лингвокультурологические и лингвострановедческие аспекты теории и методики преподавания русского языка : матер. междунар. науч.- практ. конф. – Тула, 2009.
6. Зиновьева Е.И. Понятие «концепт» в отечественном языкознании: основные подходы и направления исследования / Е.И. Зиновьева // Вестник СПбГУ. – 1993. – Сер. 2. – Вып. 2. № 10.
7. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. / Я.А. Коменский. – Москва: Книга по Требованию, 2012. – Том 1. – 665 с.
8. Курбанова М.Т. К вопросу об организации самостоятельной учебной деятельности по русскому языку / М.Т. Курбанова [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-organizatsii-samostoyatelnoy-uchebnoy-deyatelnosti-shkolnikov-po-russkomu-yazyku> (дата обращения: 17.07.2024).
9. Садикова Э.В. Лингвистические основы методики преподавания русского языка как неродного / Э.В. Садикова, Н.С. Джураева [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-osnovy-metodiki-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-nerodnogo> (дата обращения: 17.07.2024).
10. Юсупова Ф.М. Методика преподавания русского языка как неродного в национальной школе / Ф.М. Юсупова [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-nerodnogo-v-natsionalnoy-shkole> (дата обращения: 17.07.2024).
11. Халалов З.А. Методика преподавания русского языка как неродного / З.А. Халалов [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-nerodnogo> (дата обращения: 17.07.2024).

Форма обращения к преподавателю в условиях обучения РКИ

Е. В. Голубева, Б. В. Убушаева

ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет
им. Б. Б. Городовикова»
Россия, г. Элиста

***Аннотация.** В данной статье анализируется специфика использования обращений как части речевого этикета в условиях межкультурного общения, которое реализуется в рамках преподавания русского языка как иностранного. Преподаватель является своеобразным проводником русской культуры в вузовской аудитории, транслятором норм, принятых в русскоязычном обществе. Иностранцы в процессе обучения осваивают не только правила фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса, но и овладевают принципами поведения и эффективной коммуникации, основанной на взаимном уважении, знании традиций и обычаев страны изучаемого языка.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, иностранные слушатели, обращение, процесс преподавания, речевой этикет.*

В данной статье анализируются особенности использования обращений к преподавателю иностранными обучающимися. Материалом для написания статьи послужили наблюдения за речью иностранцев, которые проходят стажировку или являются слушателями подготовительных курсов РКИ на факультете довузовской подготовки и обучения иностранных граждан Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. Иностранные слушатели и стажеры приезжают в КалмГУ с начала 2000-х гг. Образовательный процесс реализует специально созданная в 2012 году кафедра русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин.

Актуальность анализа употребления обращений обусловлена трудностями с их выбором, с которыми сталкиваются не только иностранцы, изучающие русский язык как иностранный, но и сами носители русского языка.

Речевое поведение коммуникантов в определенной ситуации общения (официальной или неофициальной), которое соответствует социальному статусу, заданным социальным нормам, личностным отношениям, возрасту и полу, называется речевым этикетом. Формулы речевого этикета носителями языка усваиваются с детства, ощущаются как нечто естественное, глубоко интегрируются в характеристики языковой личности.

Эффективная коммуникация способствует взаимопониманию людей, так как основывается на соблюдении речевого этикета, который является отражением временного среза, принятых в данном этнокультурном сообществе норм, условий и ситуации общения, деловой или неформальной обстановки и т.д. Русский речевой этикет требует определенного обращения к преподавателю в аудитории, иностранные студенты должны усвоить его на начальных этапах обучения. Это представляет определенную сложность, так как русские обращения не только национально маркированы, но и сильно дифференцированы в зависимости от пола, возраста, социального статуса коммуникантов. Деловая коммуникация, к которой относится общение между преподавателем и студентами в условиях вузовской среды, накладывает определенные рамки в использовании языковых средств.

Устное общение предъявляет к говорящему определенные требования, которые отличаются от письменных. Одной из специфических черт устного общения является возможность использования обращений, которые выделяются интонационно, могут выражать эмоции и определенное отношение говорящего к адресату [1: 78-86].

Обращение – это название того, к кому говорящий адресует речь. В словаре дается следующее определение данного термина: «*Обращение* – это слово или сочетание слов, называющее лицо (реже предмет) которому адресована речь. Обращениями служат собственные имена людей, названия лиц по степени родства, по положению в обществе, по профессии, занятию, по национальному признаку, по взаимоотношениям людей и т.д.» [3: 149].

Если носители языка в определенной ситуации могут выбирать из ряда возможных обращений то, которое кажется уместным, то носители инокуль-

туры не имеют этой возможности. В такой ситуации при недостаточном владении языком происходит перенос, копирование допустимого обращения в общение на русском языке, отсюда и обращения «мадам» (независимо от возраста и семейного положения); «мадам Любовь»; «профессор»; «лаоши» от китайского 教师 [lǎoshī] «учитель»; «багш» от монгольского «учитель» и др. Данные обращения свидетельствуют о том, что иностранец обращается к преподавателю со всем уважением, и преподаватель РКИ понимает, чем обусловлено такое название, но не обращать на это внимания в процессе обучения не может, ведь в последующем слушатели будут транслировать русскую культуру и речевой этикет уже при других обстоятельствах и лучше стараться избегать неточностей.

Здесь нужно сказать, что стажеры-китайцы и стажеры-монголы проходят обучение в КалмГУ в течение одного или двух семестров. При этом они являются студентами 3-4 курсов гуманитарных специальностей в своих университетах. То есть уровень владения РКИ у приезжающих должен формально соответствовать ТРКИ-1. Однако практика показывает, что стажеры-китайцы (Университет Внутренней Монголии, г. Хух-Хото; Цюнтайский педагогический институт) очень хорошо могут знать грамматику, хорошо пишут, переводят, могут неплохо читать, но испытывают трудности при говорении, неподготовленные тексты продуцируют с трудом. Стажеры-монголы письменным русским языком владеют хуже, плохо пишут, плохо знают грамматику. Несмотря на это, устное общение с ними происходит легче, потому что они говорят, хоть и неправильно, они неплохо формулируют свое мнение, выражают согласие/несогласие, монголы хорошо читают. Из сказанного можно сделать вывод о том, что процесс подготовки специалистов в области РКИ за рубежом нуждается в обязательном включении в программу российской стажировки, участия носителей русского языка в преподавании.

Уровень владения РКИ, недостаточный для правильного использования обращений, приводит к нарушению правил речевого этикета, не осознаваемому иностранцем. Приведем пример из практики: «Голубева, повторите еще раз, пожалуйста»; «Евгения, сегодня будет третий урок?»; «Е-фу-гения, Катюша сегодня заболела»; «Молодая девушка, давайте познакомимся». При этом тонкости произнесения обращения не приводят к отсутствию понимания того, что говорит иностранец: «[Ифг'ен'аВлад'им'ирофна́], можно войти?»

Специфика обучения в национальном вузе, каким является Калмыцкий государственный университет, состоит в том, что преподаватели РКИ на кафедре русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин в основном являются калмыками по национальности. Как известно, калмыки – это представители монголоязычных народов, а калмыцкий язык входит в группу монгольских языков. Именно поэтому монголы произносят имена

некоторых преподавателей правильно и обращаются к ним без труда: [БарВладим'иравна], [ЦаганЧитыравна].

Обращение к преподавателю «мадам» свойственно для франкоговорящих слушателей, которые приезжают в КалмГУ из стран африканского континента, с острова Гаити, из Франции. Хотя данная форма не совсем привычна для российского преподавателя, она является более приемлемой, чем, например, обращения «преподавательница», «учительница», «Евгения», «Голубева».

В некоторых культурах упоминание своего имени связано с табуированием, ведь считается, что есть имя, которое можно называть людям, а есть тайное настоящее имя, которое известно лишь близким людям. Это связано с верой в то, что, зная скрытое имя человека, злые духи или силы, могут причинить вред, или высший покровитель человека разозлится и навредит. Так, женщины-калмычки пользовались эвфемизмами для называния мужа и его родственников: *Гэрэ – Нидэ; Цахан – Гилэн*. Мужа старались не называть по имени, говорили «мана кун» – «наш человек».

Также следует сказать о том, что у монголов и китайцев, как и у некоторых других народов, нет отчества, в русском его использовании. Может быть, поэтому иностранцы не всегда понимают, зачем нужно называть два имени, свое и отца.

Таким образом, использование обращения в образовательном дискурсе в аспекте РКИ сильно зависит от уровня владения языком, коррелирует с национальностью обучающихся. Выбор выбираемых обращений подвергается интерференции, как и любое использование языковых средств в условиях коммуникации на неродном языке. Задачей преподавателей РКИ является исправление возможных ошибок в речи иностранцев на начальном этапе обучения, обращение внимания на требования русского речевого этикета, также возможна отработка использования обращений в ролевых играх, упражнениях, лексико-грамматических заданиях.

Литература

1. Голубева Е.В., Ахмадова З.М., Расумов В.Ш. Типы обращений и их национально-культурная специфика / Е.В. Голубева, З.М. Ахмадова, В.Ш. Расумов // Вестник КалмГУ. – Элиста: Изд-во КалмГУ, 2020. – 140 с.

2. Голубева Е.В. Особенности преподавания синтаксиса у студентов-китайцев / Е.В. Голубева // Сборник материалов II Международного форум «Один пояс – один путь: образование, наука, культура». 15-18 октября 2019 г. – Элиста: Изд-во КалмГУ, 2019. – 215 с.

3. Ефремов В.А. Трансформации русского речевого этикета: обращения / В.А. Ефремов // Вестник Герценовского университета. Языковедение и литературоведение. – М., 2010. – С. 44-48.

4. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова // Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.

Формирование «мягких навыков» на занятиях по русскому языку как иностранному

Н. О. Ильина

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
Россия, г. Санкт-Петербург

***Аннотация.** В статье рассмотрена проблема формирования и развития навыков Soft Skills («мягких» или «гибких» навыков) на занятиях по русскому языку с иностранными студентами. В связи с тем, что в последнее время Soft Skills активно внедряется в процесс обучения на всех уровнях российского образования, возникает необходимость включать задания на развитие данных навыков в процесс обучения иностранных студентов тоже. Данное обстоятельство требует корректировки содержания обучения и разработки специальных заданий для тренировки мягких навыков, что позволяет удовлетворять коммуникативные потребности иностранных студентов, получающих высшее образование в России. В статье обращается внимание на некоторые эффективные приёмы развития Soft Skills, а именно на игровую технологию и аналитическое чтение текста, в котором идёт речь об актуальной и многовекторной проблеме.*

***Ключевые слова:** обучение Soft Skills, русский как иностранный, иностранные студенты, мягкие навыки.*

В последнее время в области российского образования заметна тенденция переориентации традиционных векторов обучения, развивающих знания и умения в предметной сфере, на совершенствование определённых современных компетенций и навыков, которые необходимы специалисту нового поколения. Научно-технический прогресс и цифровизация экономики корректируют требования, предъявляемые к будущим специалистам, а это, в свою очередь, диктует необходимость разработки новых образовательных программ, пересмотра перечня компетенций, которые должны быть сформированы в результате обучения. Согласно последним тенденциям в образовательной модели обучения важную роль начинает играть социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов, которое определяется и формируется с помощью традиционных и новых форм, методов и средств обучения. Социальный компонент, входящий в перечень необходимых компетенций современного специалиста-профессионала, включает в себя мотивацию к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации. В связи с этим особую актуальность приобретает задача формирования и развития особых навыков и умений, которые получили название «мягких» («гибких» или Soft Skills) [2, 3]. В российской и зарубежной педагогической литературе вопросы развития Soft Skills обсуждаются достаточно давно. Отмечается, что в настоящее время конкурентоспособному специалисту-профессионалу требуются не только навыки в сфере профессии, но и навыки межкультурной профессиональной коммуникации, стратегическое мышление и креативные способности [6]. Кроме того, актуализируется важность в

профессиональной деятельности человека таких дополнительных знаний и умений, как коммуникабельность, ответственность, креативность. Следует отметить, что основные программы ФГОС для среднего школьного образования включают компетенции, которые можно отнести к мягким навыкам: «развитие способности к саморазвитию и самосовершенствованию, формирование внутренней позиции личности, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий в жизненных ситуациях для решения задач общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся...»[4]. Примечательно, что во ФГОС высшего образования фактически выдвигается требование развития у студентов Soft Skills, но, по мнению некоторых экспертов, точного указания, как именно учащиеся должны освоить эти навыки, не существует [5].

Иностранные студенты, получающие образование в Российской Федерации, также вовлечены в процесс формирования гибких навыков, которые помогут им усовершенствовать профессиональные умения, а также повысить свою конкурентоспособность на рынке трудовых ресурсов. С учетом того, что развитие Soft Skills становится одной из задач для иностранных студентов, преподавателям русского языка как иностранного необходимо заниматься поисками эффективных методов и приёмов, ориентированных сугубо на иностранную аудиторию. Данное обстоятельство заставляет фокусировать внимание на содержании обучения, которое должно включать материалы и задания, направленные на формирование специальных языковых компетенций для развития мягких навыков, нужных в дальнейшей профессиональной деятельности. В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого обязательный курс Soft Skills введён с 2020 года. Иностранные студенты обычно выбирают программу, связанную с изучением русского языка как языка специальности. В результате изучения дисциплины «Русский язык как иностранный. Язык специальности (Soft Skills)» должны быть сформированы следующие компетенции, которые относятся к мягким навыкам:

- умение участвовать в устной и письменной формах коммуникации на русском языке в сфере профессионального общения, что включает в себя межличностное и межкультурное взаимодействие;
- способность анализировать получаемую информацию и выбирать образовательные концепции;
- умение использовать методы и средства познания для повышения интеллектуального и культурного уровней;
- умение использовать знание теории для разработки новых идей и проектов;
- умение вступать в дискуссию, выступать публично, аргументированно отстаивать своё мнение.

В методике преподавания РКИ накоплен определённый опыт, который связан с лексико-семантическим аспектом формирования мягких навыков [7,

8]. Однако потребность в дальнейших методических разработках сохраняется. Преподавателям, работающим с иностранными студентами в рамках вышеуказанной дисциплины, необходимо создавать учебные материалы, разрабатывать методы и приёмы, которые удовлетворяют коммуникативные потребности студентов в профессиональной сфере. Рассмотрим некоторые примеры заданий по развитию Soft Skills у иностранных студентов экономического профиля. Считаем, что одним из наиболее полезных методов работы, является использование игровых технологий в практике развития Soft Skills. Преимущества учебной игры состоят, прежде всего, в возможности создания социокультурного контекста, в котором присутствует виртуальная проблема. Студентам требуется приложить определённые интеллектуальные усилия по её разрешению. Студенты могут проигрывать разные сценарии поведения и решения, что способствует развитию языковых компетенций и стратегий общения, а также активизирует мышление и аналитические способности обучающихся. В качестве примера можно предложить задание для игры-симуляции «Придумай актуальный стартап». Студенты делятся на команды, затем, путём коллективного обсуждения внутри команды, необходимо предложить (в виде презентации) актуальный на данный момент экономический стартап. Далее каждая команда представляет свои предложения стартапов, другая команда должна также в результате коллективного обсуждения оценить предложенный стартап, отметив все положительные и отрицательные моменты. В результате проведения данной игры-симуляции достигаются определённые учебно-методические цели, а именно: совершенствование навыков в сфере учебно-профессионального общения (использование слов-терминов, профессиональных языковых конструкций), совершенствование навыков командной работы, умений высказывать и обосновывать свою позицию, действия и решения.

Для развития одного из компонентов Soft Skills, а именно, креативно-го мышления, предлагаем задания, основанные на работе с текстом. Данный вид заданий применяет аналитическое чтение как способ совершенствования не только Soft Skills, но и репродуктивных, а далее продуктивных видов речевой деятельности. Важно, чтобы тематика текстов содержала актуальную на современном этапе проблему, решение которой может иметь несколько вариантов, следовательно, у студентов есть возможность предложить свои варианты решения. Предлагаем задание: прочитать текст и выполнить задания.

«Такие станки, паровые машины, железные дороги стали движущей силой промышленной революции 18-19 веков. Эта революция изменила облик государств, породила мегаполисы, создала средний класс и заложила экономический фундамент для роста качества жизни. В середине прошлого века началась новая технологическая революция. Человечество вступило в цифровой век. Эту революцию ещё называют информационной. Революция высоких технологий погрузила нас в состояние непрерывного рассеянного

внимания, когда вы следите за всем сразу, но ни на чём не сосредотачиваетесь. Непрерывное рассеянное внимание отличается от многозадачности, когда у каждого задания есть ясная цель, и мы пытаемся улучшить собственную эффективность. Тут, напротив, ни одна мысль не занимает ваше сознание целиком. Всё происходит в области периферийного внимания. Мозг в режиме непрерывного рассеянного внимания испытывает постоянный стресс. Больше нет времени поразмышлять, оглядеться по сторонам и принять взвешенное решение. Термин «многозадачность» первое время применяли только к компьютерам: так называли заложенную в них возможность обрабатывать несколько заданий одновременно. Теперь мы свободно пользуемся этим словом в разговоре о людях, которые берутся одновременно за несколько дел, хотя, привычнее, конечно, так: закончил одно – переходи к следующему. Многозадачность позволяет подросткам – «цифровым от рождения» – откладывать на потом долгосрочные задачи. Если несколько задач одновременно борются за внимание одного человека, тот воспринимает новое задание поверхностно, вместо того чтобы сосредоточиться на нём. Иногда многозадачность смертельно опасна. Подростки – основная аудитория компьютерных игр. Их влияние на умственное развитие оценивается по-разному. Дилемму можно выразить так: правда ли, что выросло поколение молодых людей, не способных учиться, запоминать, чувствовать и управлять? Или, наоборот, «цифровые от рождения» развили в себе новые прогрессивные навыки, которые сулят им невероятные успехи в будущем?» [1: 69].

1. Ответьте на вопросы:

- 1) Как в тексте трактуется понятие «многозадачность»?
- 2) Чем, по мнению автора, обусловлено рассеянное внимание?
- 3) Чем, по мнению автора, многозначность отличается от непрерывного рассеянного внимания?
- 4) К каким негативным последствиям ведёт рассеянное внимание?
- 5) О каких двух видах революций идёт речь в тексте? Используя текст и свои знания в обществоведении, назовите любой признак революции, начавшейся в середине прошлого века.
- 6) Каковы негативные последствия многозадачности, которые указаны в тексте?

2. Подумайте и сформулируйте вашу позицию о проблемах многозадачности и рассеянного внимания, о которых говорят учёные, психологи в последнее время.

3. Приведите по два примера влияния многозадачности и рассеянного внимания на жизнь современного молодого человека.

4. Автор текста приводит две точки зрения по вопросу о влиянии компьютерных игр на умственное развитие подростков. Какова ваша точка зрения по данной проблеме?

5. Опираясь на собственный опыт, используя свои обществоведческие знания, а также материалы средств массовой информации, приведите три аргумента в поддержку или опровержения любой из позиций, указанных в тексте.

6. Используя свои знания и опыт спрогнозируйте возможные проблемы, с которыми столкнётся молодёжь через 50-100 лет.

В заключении ещё раз подчеркнём, что в современном обществе владение гибкими навыками необходимо для построения успешной профессиональной карьеры, профессионального роста, а также для участия в социальной сфере жизни.

Литература

1. Лабезникова А.Ю. ЕГЭ 2018. Обществознание. 40 вариантов. Типовые тестовые задания от разработчиков ЕГЭ. / А.Ю. Лабезникова, Е.Л. Рутковская, Т.В. Коваль. – М.: Экзамен, 2018. – 454 с.

2. Локтаева Н.Н. Понятие «мягкие навыки» как педагогическая категория: сущность и содержание / Н.Н. Локтаева [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-myagkie-navyki-kak-pedagogicheskaya-kategoriya-suschnost-i-soderzhanie> (дата обращения: 27.06.2024).

3. Малова М.М. Роль «мягких» навыков в современной профессиональной деятельности / М.М. Малова [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-myagkih-navykov-v-sovremennoy-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 27.06.2024).

4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: https://ksvu.mil.ru/upload/site19/document_file/Primernaya_osnovnaya_obrazovatel'naya_programma_osnovnogo_obshego_obrazovan_iyaot_ot_15.09.2022_compressed.pdf (дата обращения: 20.06.2024).

5. Пять вузов создали консорциум по развитию soft skills [Электронный ресурс]. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/pyat-vuzov-sozdali-konsortsium-po-razvitiyu-soft-skills/> (дата обращения: 20.06.2024).

6. Сырина Т. А. Методы и технологии формирования мягких навыков на занятиях по иностранному языку для специальных целей / Т. А. Сырина, Н. Г. Померанцева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 5.

7. Шабанова А.А. Возможности преподавания РКИ для формирования «мягких навыков» у иностранных студентов / А.А. Шабанова, С.О. Вальдес Альенде // Известия ВГПУ. – 2023. – № 2 (175). – С. 101-107.

8. Шамонина, Г. Н. «Навыки XXI века» в процессе обучения русскому языку как иностранному / Г. Н. Шамонина // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 1(290). – С. 27-31.

Видеосюжет как инструмент повышения эффективности уроков РКИ: исследование на базе сериала «Отель Элеон»

О. Н. Логутенкова

Русская школа Пафоса

Кипр, г. Пафос

***Аннотация.** В статье рассматривается методика использования видеоматериалов, в частности телесериала «Отель Элеон», в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Описаны основные этапы работы с видеосюжетами, включая предпросмотровый, просмотрный и послепросмотровый этапы. Рассмотрены примеры упражнений, направленных на развитие коммуникативной компетенции студентов, а также влияние видеоматериалов на мотивацию и вовлеченность учащихся. Приведенные результаты исследования демонстрируют эффективность данного подхода в повышении уровня владения русским языком.*

***Ключевые слова:** видеоматериалы, РКИ, коммуникативная компетенция, сериал, «Отель Элеон», методика преподавания.*

Одной из наиболее актуальных проблем, с которой сталкиваются преподаватели русского языка как иностранного (РКИ), является поиск эффективных методов развития коммуникативной компетенции учащихся. Освоение коммуникативной компетенции на русском языке вне языковой среды представляет собой серьёзную задачу, поскольку традиционные методики, основанные на механическом заучивании грамматических правил и лексики, часто оказываются недостаточно продуктивными. Они не всегда способны вызвать эмоциональный отклик и поддержать интерес студентов, что приводит к снижению мотивации и результатам обучения. Отсутствие эмоциональной вовлечённости также мешает запоминанию и применению новых языковых конструкций в реальной коммуникации.

Именно поэтому важно внедрять такие методы обучения, которые активируют как эмоциональную, так и когнитивную сферу учащихся. Одним из таких методов является использование сюжетной основы, которая делает учебный процесс более динамичным и интересным. Среди различных методов интеграции сюжетной основы в учебный процесс наиболее эффективными для уроков РКИ являются авторский сторителлинг, работа с художественной литературой и использование видеоматериалов. Однако, учитывая ограничения объема данной статьи, наше внимание будет уделено последнему методу – использованию видеосюжета, как наиболее яркому и действенному инструменту в обучении.

Цель данного исследования – разработать и оценить методику использования видеоматериалов, в частности телесериала «Отель Элеон», для повышения коммуникативной компетенции студентов, изучающих русский язык как иностранный. Исследование направлено на выявление того, как

интеграция видеосюжетов в учебный процесс влияет на мотивацию студентов, понимание и усвоение языкового материала.

Для достижения цели были применены теоретические и практические методы, такие как анализ литературы, анализ содержания видеоматериала, разработка учебных материалов, экспериментальная работа: организованы уроки с использованием разработанных учебных материалов, включающих различные этапы работы с видеосюжетами.

В современном мире, с его быстрыми технологическими изменениями, постоянно возникают новые возможности и методы для совершенствования процесса обучения и преподавания языков [6: 1]. В последние два десятилетия особое внимание уделяется интеграции аудиовизуальных материалов в учебный процесс, что способствует реализации коммуникативного подхода в обучении языкам [2], [10]. Исследования показывают, что использование художественных фильмов в учебных аудиториях может существенно улучшить языковые навыки студентов. Например, С. Тамминени доказал, что применение видеоклипов на занятиях значительно улучшает коммуникативные навыки студентов по сравнению с традиционными методиками обучения иностранному языку [9: 54], а П. Аллури показал, что фильмы помогают в изучении различных навыков в классе иностранного языка, включая словарный запас, грамматику, произношение и устную речь [3]. Дж. Сафрани обнаружил, что двойное воздействие аудио- и визуальных элементов фильма позволяет студентам лучше усваивать информацию, что в свою очередь способствует более глубокому восприятию языка [7: 170]. Некоторые ученые в своих исследованиях отмечали, что аудиовизуальные элементы повышают мотивацию студентов к обучению [4: 56].

Также вопросы учебного потенциала аудиовидеоматериалов затрагиваются в трудах многих отечественных ученых: Р.К. Боженковой, И.А. Гончар, Г.Ф. Жидковой, И.П. Лысаковой, С.В. Молокова, В.М. Шаклеина, Н.Г. Шоруновой, А.Н. Щукина и др. Однако, несмотря на признание потенциала фильмов в обучении языку многими исследователями и педагогами, упомянутыми ранее, на данный момент получено недостаточно эмпирических данных об их эффективности в контексте РКИ. Результаты этого исследования призваны внести вклад в растущее число работ по интеграции фильмов в преподавание языка и могут иметь значение для преподавателей РКИ, ищущих инновационные подходы к улучшению своих методик.

Очевидно, что для того, чтобы обеспечить успешное использование фильмов в учебном процессе, недостаточно просто запустить фильм и попросить студентов его посмотреть, важно применять структурированные методики, которые позволят учащимся максимально эффективно усваивать материал, погружаясь в языковую среду. Рассмотрим несколько ключевых стратегий, которые могут быть использованы для достижения этих целей.

1. Краткий последовательный подход (Short Sequence Approach)

Данный подход включает обучение студентов путем просмотра и анализа фильма сцена за сценой или фрагмент за фрагментом, что позволяет преподавателю сосредоточиться на конкретных языковых аспектах или культурных элементах. Такой подход особенно полезен для студентов с низким уровнем владения языком, так как позволяет «разбить сложные темы на более мелкие фрагменты, облегчая их восприятие и усвоение» [5: 512].

2. Подход с использованием одной сцены (Single-Scene Approach)

В этом методе используется одна выбранная сцена из фильма для глубокой проработки языкового материала, что позволяет студентам сосредоточиться на анализе диалогов, культурных особенностях или эмоциональных аспектов, которые передаются через язык. Как утверждает Ф. Столлер, использование одной сцены может быть «мощным инструментом для иллюстрации определенных языковых явлений, которые иначе могли бы остаться незамеченными» [8].

3. Селективный подход (Selective Approach)

Селективный подход предполагает выбор нескольких ключевых сцен из разных частей фильма, чтобы продемонстрировать разнообразие ситуаций, характеров и языковых конструкций.

4. Полный просмотр фильма (Whole Film Approach)

Полный просмотр фильма включает показ всего фильма за одно или два занятия. Этот подход позволяет студентам увидеть сюжет в его целостности и лучше понять не только языковые аспекты, но и эмоциональную силу и нарративную динамику, что «стимулирует их к дальнейшему изучению языка» [5: 510].

Разработка эффективного учебного плана для использования фильмов в преподавании РКИ требует четкого соблюдения ряда ключевых шагов. Нельзя не согласиться со словами А.В. Тряпельникова: «Прямое включение материалов художественного телефильма в учебный процесс без создания и разработки специальных учебных материалов и приемов их использования на практике оказывается малоэффективным» [1: 121]. Прежде всего, хорошо составленный учебный план должен ясно формулировать цели урока, а также включать следующие этапы: предпросмотровый или подготовительный, демонстративный, послепросмотровый. Рассмотрим опыт организации работы с видеоматериалами на уроках РКИ в рамках методики краткого последовательного подхода. В качестве материала используются фрагменты телесериала «Отель Элеон». Система разработанных заданий охватывает такие ситуативно-коммуникативные темы, как «Коммуникация в гостиничном бизнесе», «Речевой этикет в сфере услуг», «Профессиональные качества сотрудников отеля» и др.

Предпросмотровый или подготовительный этап. Основная цель этой фазы – подготовить студентов к просмотру фильма, обеспечив снятие лингвистических и экстралингвистических трудностей, которые могут возник-

нуть у них при просмотре. Это достигается путем активации их предыдущих знаний, предварительного ознакомления с релевантной лексикой и поощрения студентов к выдвижению предположений о содержании фильма. Так, допросмотровой этап фрагмента 2-й серии 1-го сезона включает знакомство с ключевой лексикой, которая встретится в эпизоде, особенностями употребления русских имен (например, Костик, Костян, Костя, Константин) и обсуждение проблемных вопросов, среди которых могут быть следующие: «Считаете ли вы, что личные отношения могут мешать профессиональной жизни?», «Как вы думаете, легко ли работать под руководством друга или родственника?», «Что, по вашему мнению, может заставить человека уволиться с работы, даже если у него хорошие отношения с коллегами?».

Демонстрационный этап или этап просмотра. На этом этапе студенты приступают к первичному просмотру фильма с целью понять общий сюжет и персонажей. Они должны быть мотивированы делать заметки и фокусироваться на конкретных деталях во время второго, более детализированного просмотра, во время которого выполняются следующие задания: заполнение пропусков в тексте, связанном с сюжетом видео; определение того, кто произнес ту или иную реплику; восстановление правильной последовательности событий и реплик (см. Приложение).

Послепросмотровый этап. После просмотра фильма студенты участвуют в обсуждении, где они могут поделиться своими мыслями и впечатлениями. Затем выполняются упражнения на понимание содержания и на закрепление и выведение в речь новой лексики и грамматических структур. Главной задачей этой группы упражнений является развитие навыков говорения и письма. Так, после выполнения лексико-грамматических заданий студентам предлагается разыграть ситуацию, аналогичную той, которая была показана в эпизоде сериала «Отель Элеон», где один из персонажей сообщает другому о своем решении уволиться. При этом студентам предоставляется опорная лексика и некоторое время на подготовку (5–7 минут).

Ситуация: Представьте, что вам нужно сообщить своему коллеге о том, что вы решили уволиться из компании. В ходе разговора ваш коллега пытается вас переубедить. Разыграйте этот диалог, стараясь использовать предложенные выражения: Я решил(а) уволиться; Ты уверен(а), что это правильное решение? Я больше не могу работать под руководством...; Может быть, стоит еще подумать?

В заключение следует отметить, что использование видеосюжетов на уроках русского языка как иностранного (РКИ) является эффективным инструментом для повышения коммуникативной компетенции студентов. Применение методики, основанной на кратком последовательном подходе, позволяет интегрировать культурные и языковые элементы, представленные в фильмах и сериалах, в учебный процесс, что способствует не только улучшению языковых навыков, но и повышению мотивации и вовлеченности учащихся. Исследование показало, что использование видеоматериалов на

занятиях РКИ дает студентам возможность погружаться в реалии русскоязычной культуры, что делает обучение более осмысленным и интересным.

Литература

1. Тряпельников А.В. Использование монтажного листа в работе над развитием речи студентов-иностранцев краткосрочного обучения / А.В. Тряпельникова. – М., 1992.
2. Akter R. Alternative pedagogy: Deploying short feature films to enhance teaching effectiveness in the ESL classroom / R. Akter // Journal of ELT and Education. – 2019. Т. 2, № 1. – С. 62-66.
3. Alluri P. Enhancing English Language Teaching through Films in General Foundation Programs / P. Alluri // Arab World English Journal (AWEJ) Proceedings of 1st MEC TESOL Conference. – 2018.
4. Chang C., & Liu H. A study on the effects of using movies for teaching English vocabulary / C. Chang & H. Liu // Educational Technology & Society. 2013. Т. 16, № 2. С. 53-66.
5. King Jane. Using DVD Feature Films in the EFL Classroom / Jane King // Computer Assisted Language Learning. – 2002. – Т. 15, №5. – С. 509-523.
6. Lertola J. Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages / J. Lertola // European Journal of Language Studies. – 2019. – Т. 6, №1. – С. 1-9.
7. Safran J. Advancing Listening Comprehension through Movies / J. Safran // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Т. 191. – С. 169-174.
8. Stoller F. L. Film as a Teaching Resource: Bringing Reality into the Classroom / F. L. Stoller // B Ruusunen, V. Using Movies in EFL Teaching: the point of view of teachers. The University of Jyväskylä. – 2011.
9. Tammineni S. Impact of Movie Clips on the Speaking and Listening Skills of Learners in an EFL Classroom / S. Tammineni // International Journal of Language and Linguistics. – 2016. – Т. 3, №5. – С. 50-57.
10. Walay A. Use of English Movies as a Pedagogical Tool in Learning English Language / A. Walay // International Journal of Arts, Sciences and Education. – 2022. Т. 3, № 2. С. 39-56.

Преподавание РКИ в свете особенностей коммуникации в испаноязычных странах

О. В. Пироженко
Университет Валенсии
Испания, г. Валенсия

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы преподавания РКИ вне языковой среды, включающие необходимость создания русской языковой картины мира во всем ее многообразии с целью приобретения и развития навыков, способствующих эффективной межкультурной коммуникации, выстроенной в рамках диалога, основанного на взаимопонимании, равенстве и взаимном уважении.*

***Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, РКИ, диалог, языковая картина мира, национальная языковая личность.*

Николай Бердяев в произведении «Душа России» очень точно замечает: «России все еще не знает мир, искаженно воспринимает ее образ и ложно и поверхностно о нем судит» [1: 84]. Данное высказывание в высшей степени актуально сегодня, когда международная ситуация характеризуется максимальной напряженностью, а дипломатические усилия не приносят позитивных результатов, договоренности не выполняются, стороны не в состоянии услышать друг друга для того, чтобы обменяться мнениями и, объединив усилия, попытаться совместно найти выход из тупиковых ситуаций.

Одной из основных миссий преподавателя иностранного языка является подготовка и воспитание специалистов, которые могли бы успешно выстраивать межкультурный диалог, подразумевающий не просто участие в нем, а, прежде всего, наличие способности, ведущей к достижению эффективного общения, основанного на равенстве, взаимном понимании и уважении сторон.

Как известно, культурно-языковая личность должна обладать целым рядом фоновых знаний, которые бы позволили эффективно взаимодействовать в межкультурной среде. Речь идет о владении знаниями в таких областях, как история, культура, социальные науки, обычаи и традиции, нормы и правила поведения, национальные праздники, государственные символы, особенности вербального и невербального общения страны изучаемого языка и т.д.

Именно разница картин мира, присущих представителям различных культур, выявляет глубинные черты национальной языковой личности.

Преподавание РКИ вне языковой среды учащимся, представляющим различные страны и национальности, предполагает постоянный поиск гармонии между культурой страны пребывания, культурой изучаемого языка и основами культур, являющихся родными для обучаемых.

Формирование социокультурной компетенции, позволяющей эффективно управлять большинство элементов коммуникационных контекстов, относится к одной из ведущих задач, стоящих перед преподавателем РКИ.

Вдумчивый и тщательный подбор материала о культуре изучаемого языка, используемого на занятиях, играет значимую роль в процессе ее восприятия, особенно на начальных этапах обучения. Информация должна быть достоверной, обладать воспитательной и общеобразовательной ценностью, помогающей расширить горизонты знаний обучаемых в различных областях, в том числе в умении выстраивать эффективный межкультурный диалог, основным вектором которого неизменно являются общечеловеческие ценности, присущие всем мировым культурам.

Русская культура и большинство культур испаноговорящих стран относятся к высококонтекстным, с преобладанием невербальной коммуникации, с помощью которой, как известно, передается порядка 60% информации в процессе общения. Данная классификация позволяет выявить

сходные черты форматов общения, способствующие возможности сближения народов наших стран в различных коммуникационных контекстах.

Что касается непосредственно России и Испании, находящихся на противоположных концах европейской оси, взаимный интерес двух народов друг к другу на протяжении веков можно характеризовать как искренний и неподдельный. Человеческая мудрость и глубинное чувство юмора, работоспособность и трудолюбие, смекалка, умение выносить жизненные тяготы и невзгоды с улыбкой, эмоциональная яркость национальных характеров, любовь к родной земле и дань исторической памяти присущи в равной степени русским и испанцам.

Преподавание РКИ вне языковой среды может дать качественные результаты при применении этноориентированной модели обучения русскому языку как иностранному. Речь идет о целом направлении академической деятельности, основной целью которого является воспроизведение русской языковой картины мира с воссозданием лингвоспецифических элементов русского языка в перспективе диалога культур. Достижению максимального эффекта в рамках вышеуказанного проекта способствует введение учащихся в основы лингвистического, культурологического, семиотического и т.д. аспектов русского языка на полях этноориентированной модели обучения.

Интерес к подобным методикам и их разработкам, а также пристальное внимание к ним со стороны специалистов в области РКИ наблюдается в последние годы. На сегодня уже существуют и активно применяются материалы, созданные на базе вышеуказанных методик для учащихся из Китая, Кореи, Вьетнама, стран ЛА, арабских стран и т.д. Интересно, что на сегодня имеется понимание того факта, что отсутствие научно обоснованной системы обучения РКИ вне языкового пространства, базирующегося на сопоставлении культур, вдумчиво отраженном в изучаемом языке через качественно подготовленные учебные материалы, ведет к поэтапной потере интереса к изучению РКИ в перспективе.

Этноориентированные дидактические инструменты являются отличным помощником преподавателя РКИ в процессе развития языковых и речевых навыков обучаемых. Они позволяют улучшить качество получаемых ими знаний, сделать учебный процесс в высшей степени интерактивным и мотивированным, улучшить успеваемость и результативность при освоении материалов преподаваемого курса.

Разработка этноориентированной модели обучения РКИ в испаноязычной среде должна быть основана на рассмотрении научных исследований, ранее достигнутых в данной области, на актуальных инновационных подходах, на использовании самых современных технологий. Необходимо учитывать традиции и базовые основы национальных систем образования обучаемых, а также принятые в их рамках форматы организации учебных процессов. Важно уделить внимание этноспецифическим

особенностям учащихся, представляющих различные культуры, учитывая при этом их навыки, полученные в процессе обучения первому иностранному языку.

Стратегически значимым вектором этноориентированной модели обучения РКИ является освоение базового механизма эффективного функционирования межкультурного диалога, основанного на мотивированном интересе к изучаемому языку и его культуре, а также подготовка и формирование целостной языковой личности, обладающей профессиональными навыками осуществления межкультурного диалога, в том числе на русском языке.

Обучение РКИ в испаноговорящих странах в условиях отсутствия языковой среды может быть наиболее эффективным при учете ряда факторов, к которым относятся как когнитивные особенности учащихся, так и специфика их дидактических школ, а также принятых национальных академических форматов.

Комфортная среда, проецируемая на занятиях преподавателем, хороший человеческий контакт с обучаемыми, основанный на позитивном педагогическом опыте, активной жизненной позиции, постоянном повышении профессиональной коммуникации, применение как вербальной, так и невербальной коммуникации на фоне владения знаниями, касающимися особенностей национального характера учащихся, а также возможностях интерферирующего влияния родного языка помогают добиваться качественных результатов в процессе освоения РКИ в рамках вдумчиво созданной и успешно применяемой этноориентируемой модели.

Интенсивные процессы глобализации мира, создание новых форматов экономического развития общества, личного роста и развития его членов неизменно приводит к возвращению человечества к своим истокам, к поискам своей идентичности и самобытности, к бережному отношению к исторической памяти, сохранению национальных обычаев и традиций, их передаче будущим поколениям.

В сегодняшние непростые времена, характеризующиеся острыми геополитическими процессами, как никогда, встает задача воспитания профессионалов в области межкультурной коммуникации, обладающих способностью слушать и слышать друг друга, совместно искать пути дальнейшего существования, которые бы дали надежду на светлое и счастливое будущее народов мира, объединившихся в своем стремлении к созиданию во имя развития в рамках бесценного многообразия культур с учетом национальных интересов каждого.

Духовность русской культуры, в основе которой лежат вера, совесть, сострадание, добро, восприятие мира через сердце, а не через разум, веками дарит миру безусловную любовь, «красота» которой, как завещал Ф.М. Достоевский, неизбежно «спасет мир» [2: 398].

Литература

1. Бердяев Н. А. Душа России / Н. А. Бердяев. М.: Т8RUGRAM, 2018. 140 с.
2. Достоевский Ф. М. Идиот / Ф. М. Достоевский. М.: АСТ, 2020. 398 с.

Трудности использования аутентичных аудиовизуальных материалов профессионально ориентированной направленности при изучении русского языка как иностранного студентами технического вуза

Т. В. Потемкина

Университет науки и технологий МИСИС
Россия, г. Москва

***Аннотация.** Актуальность рассматриваемого научно-методического вопроса связана с усилением внимания к проблемам интенсификации процесса обучения РКИ студентов технических специальностей. Использование аутентичных аудиовизуальных материалов, отражающих контекст будущей профессии, позволяет студентам быстрее осваивать навыки речевой деятельности. Однако использование данных материалов сопряжено со сложностями: терминологической насыщенностью, лексико-грамматическими трудностями академической речи, неподготовленностью объема информации для учебного прослушивания.*

***Ключевые слова:** аудиовизуальные средства обучения, русский язык как иностранный*

Использование аудиовизуальных средств при изучении иностранных языков имеет многолетнюю историю и связано с позитивным влиянием заложенного в данных средствах комбинированного воздействия на разные каналы восприятия иноязычной речи. Вместе с тем интерес к данной теме не ослабевает, поскольку все время совершенствуются технические свойства цифровых аудиовизуальных способов фиксации, переработки и воспроизведения информации, обладающей образовательным потенциалом [5].

Особый интерес для преподавателей технических университетов представляют аутентичные аудиовизуальные материалы, отражающие содержание профессионально ориентированного контекста деятельности студентов [3]. К таким аутентичным аудиовизуальным материалам относят записи лекции [2], научно-популярных фильмов [4], интервью с техническими специалистами [6].

Необходимо отметить, что несмотря на разработанность в методике преподавания русского языка как иностранного вопроса отбора и использования аутентичных аудиоматериалов в целях развития языковой личности будущего инженера, «овладении иностранцами конкретными когнитивными, прагматическими и вербально-семантическими составляющими инженерной коммуникации» [1:16], недостаточно изученной остается проблема

дидактического потенциал цифровых аутентичных аудиовизуальных средств учебно-профессиональной направленности.

Цель статьи – проанализировать трудности использования аутентичных аудиовизуальных средств профессионально ориентированной направленности при изучении русского языка как иностранного студентами технического вуза.

Прежде всего необходимо отметить, что в отличие от целей изучения иностранных языков русскоговорящими студентами в российских вузах, которые концентрируются на развитии прежде всего межкультурной компетенции, освоение русского языка для иностранных студентов-инженеров нацелено на расширение спектра применения языковых и коммуникативных умений будущих специалистов непосредственно при решении специальных профессиональных задач. Это связано с тем, что данная категория студентов получает образование на русском языке, а это требует погружения в академическую среду и освоение коммуникативных навыков, предполагающих ежедневное взаимодействие с преподавателями и студентами – носителями языка, чтение специальной и учебной литературы, участие в учебных занятиях и мероприятиях т.д.

Опыт показывает, что научная и специальная информация, которая представлена в учебной и научной литературе, и является тем языковым академическим контекстом, который определяет необходимость студентов изучать русский язык.

Изучение научного специального текста как дидактической единицы традиционно включено во все образовательные программы технических вузов [1]. Вместе с тем недостаточное внимание уделяется аутентичным аудиовизуальным материалам, обладающим тем же потенциалом, кроме того, создающим реальные условия научной коммуникации (видеолекции, выступления на конференции, интервью и т.д.). Причиной являются языковые особенности данных материалов, которые требуют специальной обработки для использования их в образовательных целях (фоновый шум, терминологическая насыщенность, характеристика речи говорящего – темп речи, артикуляция, дикция и т.п.), а также трудозатратность подготовки аудиовизуальных материалов для учебной аудитории.

В настоящее время можно говорить о том, что сложилась практика работы с аудиовизуальными материалами на учебном занятии, которая обычно реализуется в три этапа: подготовительный (формирование видеофрагмента, анализ языковых средств, соотнесение выбранного материала с учебными целями), демонстрационный (непосредственное воспроизведение аудиовизуальных материалов и включение в речевую деятельность студентов), последемонстрационный (активизация видов речевой деятельности обучающихся – анализ и обсуждение).

На каждом этапе работы с аутентичным аудиовизуальным материалом возникает целый ряд трудностей, анализ и проработка которых позволит преподавателю эффективно применять данное обучающее средство.

Рассмотрим, с какими проблемами сталкивается преподаватель, который принял решение использовать такой аутентичный аудиовизуальный материал на занятии.

На подготовительном этапе осуществляется тематический поиск, который сопряжен с проблемой учета контекста выбранной специальности студента. Для этого целесообразно привлекать видеозаписи выступлений ученых и студентов на научных конференциях, видеолекции специалистов, интервью, беседы т.п. Источниками поиска могут являться официальные сайты университетов, где размещены медиатеки, выборочные лекции преподавателей, записи конференций.

В НИТУ МИСИС на официальном сайте организовано медиапространство, где размещены записи видеолекций и семинаров, реализовано несколько медиапроектов: цикл лекций «На плечах гигантов», лекториум «История. Техника. Производство», «Интервью», «Новации глазами создателей». В центре внимания данных медиаресурсов – научная и научно-популярная информация в области тех научных направлений, которые разрабатываются в стенах университета.

Однако предложенный на университетском сайте материал, несмотря на его актуальность и образовательную ценность, не может быть в полной мере использован на занятии РКИ и требует методической обработки: необходимо ограничить период просмотра (не более 3 мин), обеспечить связность информационного контента, ясность для понимания студентами, воспроизводимость текста для обучающихся. Главное – предложенный материал не должен быть трудным для студентов. Таким образом, при подготовке материалов преподавателю необходимо обладать цифровыми компетенциями в области редактирования и методической доработки видеоматериалов для учебных целей.

На предварительной подготовке аудиовизуальных материалов для учебного просмотра необходимо выявить круг возможных лексических и грамматических затруднений студентов при просмотре видеоконтента, сконцентрироваться на новой для студентов лексике (специальной терминологии, словосочетаниях), определить список вопросов для обсуждения и т.д. [1].

Работа с аутентичными аудиовизуальными средствами на занятиях осложняется тем, что предложенный для просмотра языковой материал может содержать значительное количество неизвестных для студентов лексем и грамматических конструкций, которые ранее не были включены в учебное содержание. Традиционно преподаватели опираются на языковую догадку студентов, однако научная информация при отсутствии иллюстрирования может не обеспечивать применения таких способностей обучающимися для

понимания видео. В связи с этим предложенные на занятии фрагменты целесообразно предложить студентам к предварительному самостоятельному просмотру. Можно также рекомендовать сопроводить информацию презентационными слайдами или комментариями (о чем сообщается, кто выступает, что нового узнали и т.п.).

Обращение к аутентичному аудиовизуальному материалу научной проблематики требует также включение в объем формируемых в рамках изучения РКИ у студентов речевых стратегий для преодоления дефицита языковых средств, что критически важно в условиях ограниченного владения языком. Целесообразно в этом случае обращаться к методике формирования различных компенсаторных умений (умение быстро заменять незнакомое слово, опираясь на контекст, применять перефразирование, использовать невербальные средства и т.д.).

В настоящее время разработаны методические рекомендации по использованию аудиовизуальных материалов на занятии для активизации разных видов слушания, стимулирования говорения в контексте обсуждения. Однако практика показывает, что в качестве источника для проведения такой работы выступают чаще всего художественные фильмы и тексты СМИ.

Использование аутентичных аудиовизуальных материалов научного, научно-популярного характера носит несистематический характер, поскольку разработка дидактического сопровождения сопряжена с определенными сложностями, требует учитывать терминологическую насыщенность информации, лексико-грамматические трудности академической речи, неподготовленность объема информации для учебного прослушивания.

Литература

1. Авдеева И. Б. Инженер говорящий, пишущий, читающий, слушающий и думающий: формирование языковой личности / И. Б. Авдеева // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного. – 2019. – С. 14-18.
2. Ибрагимова Л.А. Видеолекция на иностранном языке как инструмент профессиональных компетенций в образовательном процессе вуза / Л.А. Ибрагимова, А.Е. Сарапулова [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/videolektsiya-na-inostrannom-yazyke-kak-instrument-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-v-obrazovatelnom-protseesse-vuza> (дата обращения: 14.08.2024).
3. Кузьмина А. В. Критерии отбора аутентичного рекламного видеоматериала для формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов / А. В. Кузьмина // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2020. – № 3. – С. 2834-2834.
4. Кондрашова Н.В. Использование веб-сервисов в преподавании русского языка для специальных целей и научного стиля русской речи иностранными учащимися технического вуза / Н.В. Кондрашова// Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2022. – №7. – С.1292-1297.
5. Стаценко А. Н., Самохина О. В. Роль аудиовизуальных средств обучения в формировании знаний на продвинутом уровне при преподавании русского языка как иностранного/ А. Н. Стаценко, О. В. Самохина //Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2020. – Т. 11. – №. 1. – С. 30-30.

6. Чечик И.В. Актуальность использования аудиовизуальных средств обучения на занятиях по русскому языку для иностранных студентов инженерно-технического профиля / И.В. Чечик. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-ispolzovaniya-audiovizualnyh-sredstv-obucheniya-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-dlya-inostrannyh-studentov-inzhenerno> (дата обращения: 14.08.2024).

Формирование коммуникативных и речевых компетенций учащихся при использовании приемов технологии визуальных опор «Текстографика» на уроках литературного чтения

И. П. Тихоновецкая

ГУО «Средняя школа № 111 имени Михаила Каснерика г. Минска»
Республика Беларусь, г. Минск

***Аннотация.** В статье рассматривается использование технологии «Текстографика» в обучении русскому языку на уроках литературного чтения. Автор подробно описывает, как применение приемов «Текстографики» способствует формированию навыков чтения и понимания текста. Детально рассматриваются этапы работы с текстом. Затрагивается вопрос выбора шаблонов относительно градации метафорических ассоциаций. Статья демонстрирует, что использование технологии «Текстографика» создает благоприятные условия для всестороннего развития коммуникативных и речевых компетенций учащихся в билингвальной образовательной среде, делая процесс обучения более эффективным и увлекательным.*

***Ключевые слова:** текстографика, билингвальная ситуация, русский язык, текст, шаблон-опора, коммуникативная и речевая деятельность.*

Современные технологии развиваются семимильными шагами и указывают на необходимость изменения образовательной ситуации. В свете этих изменений учителю становится важно применять разные стратегии обучения, включая комбинацию традиционных подходов с новыми образовательными технологиями. Одной из таких технологий, которая может быть эффективно интегрирована в процесс обучения русскому языку и литературному чтению, является «Текстографика». Данная технология позволяет визуализировать учебный материал, активизировать различные виды коммуникативной и речевой деятельности учащихся [11:10].

В статье анализируется, каким образом применение приемов технологии визуальных опор «Текстографика» (далее «Текстографики») способствует формированию коммуникативных и речевых компетенций учащихся.

Русский язык и белорусский язык являются государственными языками в Республике Беларусь. Однако существует проблема, вызванная билингвальной ситуацией, где одновременно идет обучение на двух языках.

В современной науке билингвизму посвящен широкий круг исследований. Как описывает известный ученый в области контактной лингвистики У. Вайнрайх «сравнительная степень владения двумя языками вообще не может

быть точно сформулирована в чисто лингвистических терминах. Это один из тех многочисленных аспектов двуязычия, для исследования которых лингвистике необходимо сотрудничество с психологией и общественными науками» [2: 28].

Исходя из аспектов изучения, сам термин билингвизм имеет множество трактовок. Например, согласно словарю социолингвистических терминов, билингвизм это – владение, наряду со своим родным языком, еще одним языком в пределах, обеспечивающих общение с представителями другого этноса в одной или более сферах коммуникации, а также практика использования двух языков в одном языковом сообществе [5: 31].

Билингвальная образовательная среда ставит перед учителями ряд методических и дидактических задач. Необходимо найти эффективные способы организации учебного процесса, которые бы способствовали полноценному формированию коммуникативных и речевых компетенций учащихся.

Одним из подходов, позволяющих гармонизировать обучение в билингвальной среде, может стать использование технологии «Текстографика». Данная технология позволяет визуализировать и структурировать учебный материал, где «визуализация данных направлена на вовлечение в процесс научного познания» [1:38], что может положительно сказаться на развитии коммуникативных и речевых компетенций учащихся при изучении предметов на двух государственных языках.

Особый интерес представляет технология «Текстографика», которая направлена на обучение чтению и анализу различной информации. Ее основные черты:

1. Интеграция текста и графики, что помогает структурировать информацию и делает ее более наглядной.
2. Повышение эффективности обучения чтению за счет использования визуальных компонентов.
3. Создание эффективных средств обучения, таких как шаблоны-опоры и комплексные шаблоны, которые вовлекают учащихся в активную работу с информацией.

Преимущества использования шаблонов заключается в том, что идет смысловая переработка текста, делается краткая и рациональная запись, происходит выделение в материале исходных, главных идей и т.п.

Шаблоны-опоры направлены на применение своеобразной «типографики» для улучшения восприятия текста, при этом учащиеся структурируют текст и наглядно визуализируют данные. Отметим, что использование визуальных шаблонов-опор как наглядно-дидактического материала, дает возможность учащимся зафиксировать языковые единицы, а если учащиеся сталкиваются с открытой проблемой, то у него есть возможность зафиксировать свои предположения и в дальнейшем сравнить с мнением одноклассников или автора.

Рассмотрим этапы работы с текстом более детально.

I. Восприятие текста.

II. Структурно-функциональный анализ.

III. Реконструкция смысловых структур. На этом этапе мы глубже проникаем в содержание текста, осмысливаем его смысловые связи и подтексты.

- Выстраиваем своеобразную реорганизацию информации и строим собственные смысловые модели.

Педагог при подготовке к уроку и выборе шаблона-опоры ориентируется именно на этот III этап.

Так как шаблон-опора рассматривается как метафорическая ассоциация в контексте работы с текстом и информацией, то мы понимаем, что метафорическая ассоциация представляет собой некий «образец», «форму» или «структуру», которую можно применять к тексту или информации. Используя шаблон, мы проводим метафорическую аналогию между **лаконичной визуализацией** информации [3:42] (своеобразные визуальные тематические якоря), т.е. «формой» и содержательным наполнением текста. Шаблон позволяет нам увидеть текст через призму определенной структуры, что помогает выявить скрытые взаимосвязи, смыслы и закономерности.

Отмечу, работая на постоянной основе с шаблонами, необходимо провести градацию относительно метафорических ассоциаций.

Так, например, шаблон **«проблема-решение»** предполагает, что в тексте можно выделить некую проблему и способы ее разрешения. Это метафорическая ассоциация, которая направляет наше восприятие и анализ текста.

Другие примеры метафорических шаблонов:

- шаблон **«причина-следствие»** направлен на выявление причинно-следственных связей в тексте;
- шаблон **«сравнение»** позволяет организовать поиск элементов сравнения, аналогий, контрастов;
- шаблон **«цель-средства»** поможет в определении целей автора и используемых им средств.

Шаблоны-опоры позволяют нам использовать определенные мыслительные модели и ассоциации для более глубокого понимания и структурирования информации в тексте. Этот метафорический подход, естественно, дополняет другие этапы работы с текстом. Предлагаю рассмотреть фрагмент методического пособия для педагогов, где даются рекомендации по работе шаблонами-опорами. Шаблон **«Алфавитный мармелад»** (рис. 1), вы можете использовать при чтении литературных произведений для углубленного понимания содержания и закрепления ключевых понятий.

В течение чтения вашей задачей будет выписывать слова, начинающиеся с определенной буквы алфавита. А в конце чтения вы будете подводить итог, называя слова и вспоминая содержание.



Рисунок 1. Шаблон-опора «Алфавитный мармелад»

Этот прием позволит вам с ассоциациями с разноцветными и ароматными мармеладными конфетами закрепить знания и понимание учебной темы. Так можно использовать прием «Алфавитный мармелад» на уроке:

1. В течение урока обратите внимание на ключевые слова и понятия, которые упоминаются вашим учителем или которые вы находите в учебном тексте. Записывайте эти слова.

2. Ассоциации с мармеладными конфетами. Попробуйте связать каждое слово с ассоциациями, которые вызывает у вас мармеладная конфета.

3. В конце урока, когда вы подводите итог, называйте слова, которые записали, и делайте ассоциации с каждым из них, как будто вы наслаждаетесь вкусом мармеладных конфет.

4. Вы выписываете слова, начинающиеся с одной из букв алфавита и в секциях фиксируете пиктограммы, которые помогут вам в пересказе текста.

5. В каждую из секций впиши положительные качества героя литературного произведения. Например, слова: поразительный, принципиальный, проворный, преданный, просветленный, пунктуальный, порядочный, прозорливый, прилежный, переживающий, понимающий, приятный, патриотичный, преуспевающий, правдивый, пламенный, пылливый, помогающий, привлекательный, предусмотрительный.

Для учащихся использование шаблона-приема позволит более ярко запомнить и ассоциировать понятия и ключевые слова с мармеладными конфетами.

IV. Смысловая компрессия. Такой поэтапный подход к работе с текстом является важным элементом методики применения «Текстографии». Проводя комплексную работу, учащиеся не просто знакомятся с содер-

жанием текста, но и учатся глубоко его анализировать, реконструировать смыслы, формируют целостное понимание прочитанного [10: 38].

Итак, использование технологии «Текстографика» в обучении русскому языку способствует развитию различных видов коммуникативной и речевой деятельности у учащихся:

1. Сочетание вербальных и визуальных элементов в «Текстографике» делает работу с текстом более наглядной и запоминающейся, помогая учащимся лучше понимать и усваивать содержание.

2. Приемы-опоры технологии «Текстографика» учат учащихся искать закономерности, рассуждать по аналогии, что развивает их аналитические и критические способности.

Таким образом, использование технологии «Текстографика» в обучении русскому языку способствует всестороннему развитию коммуникативных и речевых компетенций учащихся, делая процесс обучения более эффективным и увлекательным.

Литература

1. Блинов Д. М. Инфографика как средство решения проблемы клипового мышления / Д. М. Блинов // Информатика в шк. – 2020. – № 2. – С. 35-40.

2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – Вып. 6., Языковые контакты. – М., 1972. – С. 25-60.

3. Кузьмич К. В. Мастер-класс «Искусство запоминать, или Как визуализировать информацию» / К. В. Кузьмич // Нар. асвета. – 2020. – № 10. – С. 40-43.

4. Мурашов А. А. Визуализация в педагогическом общении / А. А. Мурашов // Нар. образование. – 2020. – № 5. – С. 178-185.

5. Словарь социолингвистических терминов. Под ред. В.Ю. Михальченко. – М.: Институт языкознания РАН, Институт иностранных языков, 2006. – 312 с.

6. Тихоновецкая И. П. Интерактивное общение / И. П. Тихоновецкая // Пачатковае школа. – 2014. – № 5. – С. 11-12.

7. Тихоновецкая, И. П. Использование приема шестиугольного обучения в образовательном процессе / И. П. Тихоновецкая // Пачатковае школа. 2019. № 9. С. 17-19.

8. Тихоновецкая, И. П. Итоговый контроль. Литературное чтение / И. П. Тихоновецкая – Текст : непосредственный // Пачатковае школа. – 2020. – № 3. – С. 16-20.

9. Тихоновецкая, И. П. Технология лэпбук и её практическое применение на I ступени общего среднего образования / И. П. Тихоновецкая // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа: Университет педагогического самообразования. – 2019. – № 6. – С. 1-8.

10. Тихоновецкая, И. П. Урок внеклассного чтения «Весёлые и мудрые рассказы Н. Носова» / И. П. Тихоновецкая // Грани авторского урока: сб. сценарных разработок уроков городского конкурса профессионального мастерства «Панорама инновационных образовательных практик «Академия урока» 2019». Минск : МГИРО, 2019.

11. Тихоновецкая, И. П. Формирование читательской грамотности у младших школьников с использованием ИКТ / И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьон – Текст : непосредственный // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. Сер., «У дапамогу педагогу»: навукова-метадычны часопіс. – 2021. – № 4. – С. 1-16.

Инфографика в обучении русскому языку как иностранному (на примере темы «Россия – моя вторая родина»)

Н. Б. Шибаета, М. А. Борцова

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова»
Россия, г. Нижний Новгород

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию роли инфографики как наглядного дидактического материала в формировании ценностно-нормативной системы иностранных студентов, владеющих русским языком в объеме Первого сертификационного уровня. В статье рассматриваются основные этапы работы с инфографикой на уроке русского языка как иностранного. Авторы обосновывают положение о том, что инфографика является действенным инструментом развития коммуникативной компетенции обучающихся, средством их приобщения к ценностным ориентирам русского этноса.*

***Ключевые слова:** технология визуализации, инфографика, коммуникативная компетенция, ценности, интерактивность.*

Современное образовательное пространство характеризуется широким использованием разнообразных педагогических технологий, направленных на эффективное овладение учебным материалом. Одной из самых востребованных оказывается технология визуализации, к числу которых относят инфографику.

Инфографика есть «визуализация данных или понятий, цель которой – представить аудитории сложную информацию так, чтобы она могла быть быстро воспринята и легко понята» [5: 13].

В инфографике удачно соединяются разные виды информации: текстовая, графическая. Именно графическая форма подачи информации воспринимается и усваивается нашим мозгом быстрее.

Включение инфографики в учебный процесс, как отмечают педагоги-практики, достаточно продуктивно. Инфографика обладает рядом преимуществ: с ее помощью легко создать систему упражнений, направленных на развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов и формирование лингвокультурологической, в которой учитываются ценностные основания национальных культур.

Как отмечает В.В. Воробьев, понятие «ценность» «охватывает широкий круг материальных и духовных явлений, представляющих собой «знаменатель личности» и служащих условием ее формирования» [1: 160]. В.И. Карасик относит ценности к «наиболее фундаментальным характеристикам культуры, высшим ориентирам поведения» [3: 116].

Инфографику, стимулирующую познавательную активность обучающихся, широко используют на любом этапе урока: для определения темы занятия, в работе над биографией поэта или писателя, при решении про-

блемных ситуаций, требующих четкого структурирования материала, на этапе рефлексии.

В процессе обучения русскому языку как иностранному используются разные виды инфографики как средства представления информации (статичная, динамичная). Обучающиеся работают с аутентичным материалом, представленным в виде таблиц, графиков, схем, изображений. Данный формат работы оказывается привлекательным и для педагогов, и для студентов, готовых давать оценку явлению или факту, открыто делиться своим мнением, анализировать, спорить, обобщать.

Предлагаем фрагмент методической разработки урока с использованием инфографики для иностранных студентов уровня В1. Тема – «Россия – моя вторая родина».

В начале урока, используя технологию игрового обучения, знакомим аудиторию с ребусом, который необходимо расшифровать, чтобы определить тему занятия. Ребус (рис. 1) создан при помощи сервиса «Квестодел» (<http://kvestodel.ru/generator-rebusov>). Выигрывает команда, которая быстрее всех даст правильный ответ.



Рисунок 1. Ребус

Просим студентов назвать свои ассоциации к слову «родина» и переходим к работе над словарной статьей: полученные субъективные данные (ассоциации) ищем в лексическом значении слова, закрепленном в словаре.

Родина – «родимая земля, чье место рождения; земля, государство, где кто родился; город, деревня» [2: 11].

Родина – »1. Отечество, родная страна. 2. Место рождения, происхождения кого-чего-н., возникновения чего-н. **Вторая родина** – место, давшее кому-н. приют, ставшее родным» [4: 681].

Представляем облако ассоциаций носителей русского языка к слову «родина» (рис. 2) и предлагаем аудитории ответить на следующие вопросы:

- Какие ассоциации у вас совпали?
- Какие символы страны вы знаете?
- Какие ответы вас удивили?
- Как вы можете объяснить слово «ценности» в данном опросе?
- Что значит для вас Россия?

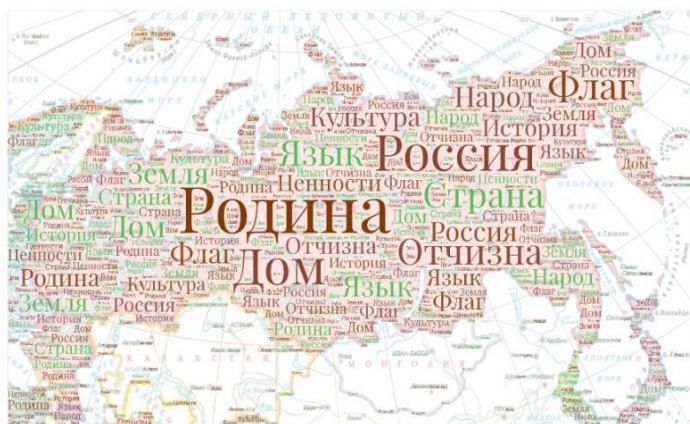


Рисунок 2. Облако ассоциаций носителей русского языка

Можно использовать иной вариант работы с облаком слов. Студенты изучают информацию в облаке, сравнивают свои ответы с вариантами респондентов и, используя прием «Кольца Венна», выявляют общие и отличительные признаки.

Как известно, любой текст, рассматриваемый на уроке РКИ, должен иметь воспитательное значение, обладать культуроведческой ценностью, быть интересным и доступным для аудитории.

Предлагаемая инфографика, информирующая о том, что жители России ценят в своей стране (рис. 3), отвечает данным требованиям.

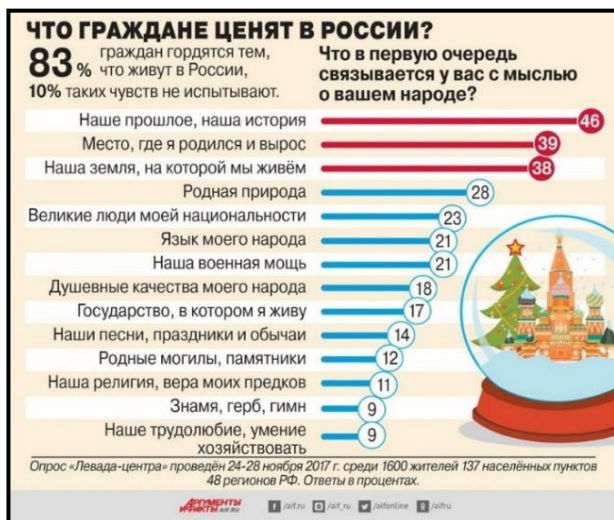


Рисунок 3. Инфографика-опрос

Первый этап работы с инфографикой предполагает обращение к фактуальной информации: теме, количеству респондентов, месту и времени проведения опроса. Студенты также знакомятся с вариантами респондентов.

На втором этапе обучающиеся анализируют содержание опроса, устанавливая при этом логические связи, оценивая мнения участников:

- Чем граждане России дорожат больше всего?
- Какие варианты самые популярные / менее популярные? Почему?
- Сколько респондентов испытывают гордость? и т.д.

Студенты имеют возможность добавить свои варианты ответов и объяснить преподавателю свой выбор.

Работа с инфографикой может включать в себя и обращение к пословицам, развивающим у студентов языковую и контекстуальную догадку, а также чувство языка, помогающим студентам ближе познакомиться с русской культурой, ее традициями и обычаями.

Так, в задании (рис. 4) сначала требуется соединить части пословиц, опираясь на знание средств связи в тексте, а затем соотнести пословицы с ценностями из опроса.

1. С соседями жить -	А. сердцу рай.
2. Родной край -	Б. свое поверье.
3. Во всяком подворье	В. всему свету краса.
4. Прошлого не догонишь,	Г. а от завтра не уйдешь.
5. Рощи да леса -	Д. дружбу водить.

Рисунок 4. Работа с пословицами

Для закрепления материала преподаватель организует дискуссию о том, что такое культурные ценности и какую роль они играют в жизни нации.

На третьем этапе работы с инфографикой перед студентами поставлена задача выявить наиболее важные культурные ценности, объяснить свою позицию и ответить на ряд вопросов:

- Какие пункты студенты бы включили, если бы опрос проводился в их родной стране?
- Поддерживают ли студенты приоритеты жителей России, представленные в опросе?
- С каким вариантом ответа жителей России трудно согласиться? Почему?

В конце урока считаем целесообразным применение метода синквейна: студенты работают по группам с такими лексемами, как «Россия», «родина», «ценности».

В качестве домашнего задания предлагаем создать связное высказывание на основе рассматриваемой инфографики или написать сочинение о том, чем гордятся жители страны, откуда приехали иностранные студенты.

Таким образом, инфографика, являясь эффективным инструментом преподавателя, помогает в решении задач воспитания, образования и развития. На основе инфографики можно разработать систему интерактивных заданий, которые сделают процесс обучения русскому языку как иностранному увлекательным, полезным и полным новых открытий.

Литература

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология: Монография / В.В. Воробьев – М.: РУДН, 2008. – 336 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / Даль В.И. – СПб.: ООО «Диамант», ООО «Золотой век», 1999. – 688 с.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. / В.И. Карасик Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. / С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
5. Смикиклас М. Инфографика. Коммуникация и влияние при помощи изображений / М. Смикиклас – СПб.: Питер, 2014. – 152 с.

РАЗДЕЛ II

АСПЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ / ИНОСТРАННОМУ: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ, ГРАММАТИКИ

Приемы запоминания русской лексики: из опыта работы с иностранными студентами-медиками

Е. А. Волкова, А. Гунален

ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет»
Россия, г. Нижний Новгород

***Аннотация.** В статье говорится о необходимости на начальном этапе знакомить иностранных студентов с различными приемами запоминания лексических единиц русского языка. В зависимости от индивидуальных особенностей памяти учащиеся выберут наиболее эффективный для себя прием. В статье предлагаются следующие приемы запоминания новой иноязычной лексики: ведение словаря, использование карточек, многократное прописывание и проговаривание слов, мнемотехника, использование современных приложений (Anki, Repetico, Reword, Cram, Quizlet) и т.д. Приводятся данные опроса иностранных студентов второго курса Приволжского исследовательского медицинского университета (всего 40 человек) об эффективных для них способах запоминания.*

***Ключевые слова:** лексическая компетенция; русский язык как иностранный (РКИ); кратковременная память; долговременная память; запоминание.*

Формирование лексической компетенции иностранных обучающихся является одной из важнейших задач преподавателя РКИ на каждом этапе обучения. Иностранцы должны овладеть навыками понимания и правильного использования в речи русских слов.

На занятиях по РКИ необходимо уделять должное внимание расширению активного и пассивного словаря иностранных обучающихся. Для этого нужно развивать память студентов, а также знакомить их с эффективными способами самостоятельной работы с иноязычной лексикой. Студентам приходится запоминать большой объем лексики самостоятельно, т. к. работать с лексикой только на практическом занятии в аудитории недостаточно.

При изучении новой лексики прежде всего активизируется кратковременная память. Ее возможности сильно ограничены. По мнению А.Р. Лурии, объем кратковременной памяти варьируется в зависимости от способа предъявления материала. Люди с преобладанием слуховой памяти удерживают больше слов, если слова им читаются; если у обучающегося преобладает зрительная память, то он удержит больше единиц, прочитав их [1: 213]. Следовательно, знакомя иностранных студентов с новыми лексическими

единицами на занятии, необходимо предъявлять их как в устной, так и письменной форме.

На начальном этапе обучения РКИ, на наш взгляд, необходимо знакомить иностранных обучающихся с приемами запоминания лексических единиц. Это поможет им при изучении не только русского языка, но и профильных предметов.

Под запоминанием мы понимаем «процесс запечатления воспринятой информации» [2: 263]. А.Н. Шамов предлагает следующие принципы организации запоминания лексических единиц: а) дозировка лексического материала по объему (лучше предлагать для одновременного заучивания не более 10 слов); б) распределение заучивания во времени; г) использование разных приемов для запоминания лексических единиц: сравнение, анализ, повторение, наблюдение, выявление, выделение, подстановка, группировка [3: 91].

Существуют разнообразные приемы запоминания иностранной лексики. Опишем некоторые из них.

1. Ведение лексического словаря. Предлагаем студентам вести тетрадь для записи новой лексики. Страницу делим на три колонки (слово – транскрипция – перевод). Слова вносятся в словарь тематически. Студенты читают записи дома или на занятии во время фронтального опроса студентов преподавателем.

2. Использование карточек. Предлагаем студентам записывать новые слова на карточки: с одной стороны русское слово, с другой – перевод. Карточки должны регулярно просматриваться. На слова, которые плохо запоминаются, обращать особое внимание, возвращаться к ним несколько раз.

3. Прописывание новых слов. Студенты многократно прописывают русское слово, проговаривая его. Метод прописывания хорошо подходит студентам из юго-восточной Азии, у которых со школы сформировалось умение запоминать большой объем материала, делая записи в тетради, прописывая его. Таким образом они лучше запоминают новые слова.

4. Прием запоминания «этикетки». Этот прием довольно эффективен, когда иностранцам необходимо освоить лексику по темам, подкрепляемым большой визуальной наглядностью, например, «Аудитория», «Комната», «Общежитие», «Канцелярские принадлежности» и т.д. Студентам предлагается прикреплять бумажки-этикетки на предметы, которые они обозначают. Каждый раз, когда студент видит определенный предмет и его этикетку, он повторяет слово, спонтанно запоминая его.

5. Группировка слов. Психологами доказано, что запоминаются лучше слова, сгруппированные по какому-то признаку. Слова могут быть сгруппированы по различным признакам как преподавателем, так и самим студентом.

- семантическая группировка: тематическая (*мебель (стол, стул, шкаф и т.д.)*), овощи (*капуста, морковь, лук и т.д.*); антонимы (*хорошо – плохо*,

быстро – медленно), синонимы (*хороший – прекрасный – отличный – великолепный – классный и т.д.*);

- грамматическая группировка слов: студенты заучивают определенные группы глаголов, существительных, прилагательных и т.п.;

- группировка по однокоренным словам: *писать – письмо – письменный – письменно*;

- группировка по схожести словообразовательной модели: *читать – читатель, писать – писатель, водить – водитель, строить – строитель* и т.п.

6. Применение этимологического контекста. Преподаватель объясняет происхождение слова только в том случае, когда такое описание яркое, понятное и способствует запоминанию слова.

7. Составление микротекстов из слов. Предлагаем студентам запоминать слова, путем составления микротекстов, в которых необходимо использовать новые лексические единицы.

8. Использование специальных приложений (на телефонах, планшетах, компьютерах), которые помогают запомнить большой объем слов:

- приложения, направленные на интервальное повторение (воспроизводят изучаемые лексические единицы с возрастающими временными интервалами) (Anki, Repetico, Reword, Cram). Подобные приложения отличаются друг от друга набором функций. В основе их работы – автоматическое воспроизведение на экран заданных лексических единиц. Часто они позволяют использовать в процессе запоминания изображения, аудио и видеоматериалы.

- приложения, направленные на создание карточек по теме. Одно из самых популярных – quizlet.com; оно дает возможность студентам не только просматривать карточки для запоминания (слово – перевод – картинка) и прослушивать слова, но и выполнять различные задания с изученными лексическими единицами (решение тестов, составление слов по буквам, выбор правильного варианта и т.п.)

- приложения, направленные на регулярное прослушивание слов (например, Forvo.com). Хорошо подходит студентам, которые быстрее запоминают информацию на слух.

9. Мнемотехника – студенту необходимо придумать смешную или абсурдную ассоциацию к слову, которая поможет его запомнить. Ассоциативный ряд должен быть ярким, и способствовать быстрому запоминанию слова.

10. Многократный повтор слова и использование его в предложении. Многократный повтор слова способствует его запоминанию. Повторив несколько раз слово, студенту необходимо придумать предложение с ним.

Возможно использование нескольких приемов запоминания одновременно. Каждому студенту нужно выбрать или выработать оптимальный способ запоминания новой лексики на русском языке.

Нами был проведен опрос 40 иностранных обучающихся второго курса, которые ранее познакомились с различными приемами запоминания русских слов. В ходе опроса студентам нужно было ответить на следующие вопросы: 1) сколько времени они уделяют заучиванию новой лексики; 2) каким приемом они чаще всего пользуются (можно было назвать несколько).

Результаты опроса показали, что студенты, в целом, мало времени уделяют самостоятельной работе с новой лексикой. В среднем, студенты проводят ежедневно 15-20 минут, есть и такие студенты, которые не работают дома самостоятельно (см. табл. 1).

Таблица 1

Время, отводимое студентами на запоминание новой лексики

Время на запоминание слов	0 минут	5-10 минут	15-20 минут	20-30 минут
Количество студентов (в %)	2 чел. (5 %)	6 чел. (15%)	23 чел. (57%)	9 чел. (23%)

Далее приведем данные ответов студентов на второй вопрос (см. табл. 2).

Таблица 2

Приемы, которыми пользуются иностранные студенты при заучивании новых слов

Прием	Количество студентов, которые активно пользуются им (в %)
Ведение словаря	4 чел. (10 %)
Карточки	16 чел. (40 %)
Прописывание слов	13 чел. (32 %)
Этикетки	-
Группировка слов	5 чел. (12 %)
Этимологический контекст	-
Составление микротекстов	4 чел. (10 %)
Использование приложений	17 чел. (42 %)
Мнемотехника	4 чел. (10 %)
Многократный повтор слова	11 чел. (27 %)

Нужно отметить, что в основном студенты писали о комбинированном использовании различных приемов. Можно сделать вывод о том, что электронные приложения и карточки с переводом и транскрипцией являются наиболее популярными способами запомнить большой объем новой лексики. Наряду с ними иностранцы часто пользуются многократным прописыванием и проговариванием слов. Лишь 10 % обучающихся используют приемы мнемотехники или ведут словарь.

Литература

1. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с.
2. Маклаков А.Г. Общая психология: учеб. пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2000. – 592 с.

3. Шамов А.Н. Психолого-дидактические основы организации познавательной деятельности учащихся в процессе овладения лексической стороной речи: монография / А.Н. Шамов. – Н.Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, 2003. – 239 с.

Важность фонетических навыков в гетерогенной образовательной среде

Н. Н. Дзида

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
Россия, г. Тюмень

***Аннотация.** В статье рассмотрена взаимосвязь степени гетерогенности образовательной среды и уровня фонетических навыков на примере иностранных обучающихся подготовительного отделения. Выявлена прямая закономерность: чем выше степень гетерогенности в учебных группах, тем выше должен быть уровень владения фонетикой изучаемого языка. Продемонстрированы фонетические различия между русским, арабским, вьетнамским, китайским, испанским и французским языками, а также указаны фонетические единицы, наиболее сложные для освоения иностранными обучающимися.*

***Ключевые слова:** фонетика, гетерогенная образовательная среда, русский как иностранный.*

Тюменский государственный университет стал одним из первых вузов России, где ввели новую модель обучения, при которой студенты индивидуально определяют траекторию своего образования. Характерной особенностью такой модели является то, что студенты работают в учебных командах, состав которых постоянно меняется, в зависимости от выбранных ядерных и элективных дисциплин. Преподавательский состав тоже довольно изменчив, так как элективные дисциплины выбираются каждый семестр.

Данная модель, модель индивидуальных образовательных траекторий, базируется на гуманистических установках, когда во главу угла ставятся интересы и цели индивидуума, т.е. студента. Однако эта модель привносит высокую степень гетерогенности на разных уровнях, начиная с разнообразия доступного образовательного контента и заканчивая большим количеством локаций, в которых организован процесс обучения.

Гетерогенность современной модели обучения представляет собой определенную трудность для адаптации даже для российских студентов, не говоря об иностранных гражданах, которые встречаются с намного большим количеством вызовов в новой среде обитания – недружелюбный социум, холодный климат, непривычная еда, отсутствие друзей и родственников, непонятная образовательная система и т.п.

Выпускники подготовительного отделения для иностранных граждан попадают в гетерогенную среду, что становится для них дополнительным

затруднением не только на вышеназванных уровнях, но и на уровне взаимопонимания между студентами, на фонетическом уровне. В процессе обучения на подготовительном отделении к произношению иностранных обучающихся зачастую предъявляют заниженные требования, отдавая предпочтение грамматической правильности и лексическому соответствию, оставляя в тени произносительные навыки. На первый план выходит коммуникативный подход, при котором целью является достижение понимания вне зависимости от ошибок в орфоэпии или интонации.

При таком утилитарном подходе, иностранные обучающиеся оказываются в заведомо невыгодном положении: отклонения от произносительной нормы не просто отвлекают слушающих от содержания высказывания, но и могут привести к искажению его смысла. В условиях часто изменяющегося состава учебных групп, при отсутствии необходимого понимания и поддержки со стороны одноклассников, иностранные студенты могут подвергаться стрессу и оказаться выключенными из процесса обучения по причине боязни говорить по-русски неправильно.

Таким образом, модель индивидуальных образовательных траекторий, направленная на развитие личности и решение задач социальной инклюзии, выкристаллизовывает проблему обучения фонетике русского языка и ставит эту задачу на одно из первых мест в иерархии целей предвузовской подготовки.

Тюменский государственный университет является многопрофильным вузом, поэтому на подготовительное отделение принимаются иностранные обучающиеся разных специальностей со всех континентов планеты. Учебные группы, как правило, представляют собой мультиязычную аудиторию, представители которой зачастую говорят на неродственных языках. Поэтому и без того трудная задача вводно-фонетического курса – научить корректно артикулировать русские фонемы, обозначить подвижность русского ударения, показать разницу между русскими и родными интонационными конструкциями – становится ещё более сложной ввиду того, что носители разных языков обладают различными фонетическими системами родного языка, которые по-разному влияют на фонетическую систему изучаемого языка.

Несоответствие фонетических систем различных языков довольно подробно описано в научной литературе, поэтому несложно обозначить и причины возникновения этих несоответствий, и самые проблемные места в обучении. Например, русский, испанский и арабский языки являются представителями консонантного строя. Французский считается вокалическим языком. Китайскому языку также присущи черты вокалического типа несмотря на большое количество согласных фонем. В русском языке большинство слогов закрытые, во французском и вьетнамском – открытые. В русском слове слог может состоять из любого количества звуков, и последовательность этих звуков может быть разной. Во вьетнамском и китайском языках слог имеет строгую структуру: количество звуков, их порядок и сочетае-

мость нормированы. Максимальное количество звуков в китайском и вьетнамском слоге – четыре [5: 174].

В испанском и французском языках ударение фиксированное, в русском языке – подвижное, в китайском и вьетнамском – ударение не играет смысловоразличительную роль или отсутствует вовсе [4: 1301], так как это языки тоновые.

В вокализме и консонантизме разных языков имеются важнейшее различия. Например, французскому вокализму присуща однородность. Во вьетнамском, китайском и испанском языках также полностью отсутствует редукция гласных в слабых позициях. В русском, наоборот, гласные звуки подвержены количественному и качественному изменению в зависимости об ударной или безударной позиции. Для русского языка является характерным оглушение звонких парных согласных в абсолютном конце слова, в то время как во вьетнамском и французском – оглушение не происходит [5: 184].

Система русских согласных характеризуется четырьмя дифференциальными признаками: местом образования, способом образования, твердостью / мягкостью, глухостью / звонкостью. В арабском, испанском, вьетнамском и французском отсутствует категория палатализации, в китайском нет дифференциации и по глухости / звонкости, но есть другие различительные категории, например, наличие / отсутствие фарингализации в арабском или наличие / отсутствие придыхания в китайском [1: 86].

Помимо системных различий, существует значительная разница в фонетическом инвентаре русского и иностранных языков. Звук /ы/ не имеет аналогов в других языках. В системе арабского консонантизма не имеют соответствия русские согласные /п/, /п'/, /в/, /в'/, /ц/, /ч'/, /ж/, /х/, /х'/, /г/, /г' / [1: 87]. Также в литературном арабском языке отсутствует звук /о/. Во французском языке отсутствуют аффрикаты /ц/ и /ч/, так же как звуки /т'/, /щ/, /х/ и /х'/. Звуки /т'/, /щ/, /ч/ и /в/ отсутствуют в китайском языке. В обоих, китайском и французском, нет дрожащих звуков /р/ и /р' / [5: 177-178]. Во вьетнамском языке нет согласных /ж/, /ц/, /щ/, в испанском – /в/ /ц/ [3 :109].

Масштабные различия между фонетическими системами языков ведут к многочисленным ошибкам, которые делают иностранные обучающиеся в процессе изучения русского языка. Среди них можно выделить наиболее типичные:

- невыполнение позиционных чередований;
- неразличение мягких и твердых согласных;
- замена русских звуков похожими звуками родного языка [4: 1302-1303];
- замена или пропуск русских звуков в начале, середине или на конце слова;
- добавление призвуков перед стечением двух и более согласных звуков;
- замена ударения тоном;

- использование ударения, типичного для родного языка;
- искажение интонационных конструкций.

Исходя из сложности поставленной задачи следует, что работа над произносительными и интонационными навыками, которая начинается в рамках вводно-фонетического курса, должна иметь продолжение на протяжении всего курса предвузовской подготовки. Эффективности можно достичь только ценой длительных целенаправленных усилий, особенно для представителей Вьетнама и Китая.

Во-первых, представляется необходимым отход от имитационного метода в обучении фонетике. Имитируя русские звуки бессознательно, иностранные обучающиеся часто не понимают, почему результат не соответствует ожиданию. Сознательный метод требует предварительного осознания, что и как правильно произносить. Поэтому в работе на этом этапе будут незаменимы схемы, наглядно изображающие положение органов речи в момент произнесения того или иного звука.

Особое внимание нужно уделять развитию артикуляционной базы. Иностранцы обучающиеся должны различать элементы артикуляционного аппарата, усвоить артикуляционные движения, научиться управлять своими речевыми органами.

Во-вторых, в силу того, что хоровые упражнения не позволяют полностью контролировать произносительные навыки, следует отдавать предпочтение индивидуальным заданиям с учетом фонетических особенностей родного языка обучающихся [6: 81].

В-третьих, работа над произношением конкретных звуков русского языка должна проходить в определенной последовательности: гласные от общеупотребимого звука /а/ до безаналогового /ы/; согласные – от простых губно-губных /б/, /м/ до аффрикат /ц/, /ч/, сначала вводить оппозицию по глухости / звонкости, после – нетипичную оппозицию по твердости / мягкости и т.д. [2]

В-четвертых, неотъемлемой частью комплексной работы над произношением является чтение чисто- и скороговорок в качестве фонетической разминки в начале каждого урока. В дополнение к этому можно устраивать конкурсы чтецов стихов, пословиц и поговорок, что позволит не только автоматизировать приобретенные навыки, но и приобщить иностранных обучающихся к русскому творчеству, а также пополнит их базу фоностилистических средств для быстрой и выразительной коммуникации.

Таким образом, резонно считать, что гетерогенная образовательная среда представляет собой дополнительную трудность для иностранных обучающихся. Фонетические навыки, приобретаемые в ходе предвузовской подготовки, выходят на первый план и становятся жизненно важными. На преподавателей русского языка как иностранного гетерогенность в учебных группах также накладывает дополнительную ответственность. Перед ними стоит задача подбора специальных методов и разнообразных форм отработ-

ки фонетических навыков, а также такого языкового материала, который учитывал бы интерференцию из разных иностранных языков одновременно.

Литература

1. Александрова А.Ю. Сопоставительный анализ систем консонантизма русского и арабского языков в контексте обучения арабов русской звучащей речи / А.Ю. Александрова // Вестник Вятского государственного университета. Вопросы частных методик. – 2008. – Том 3. – вып. 3. – С.85-89.
2. Давыдова Э.В. Обучение иностранных студентов фонетике русского языка: постановка гласных и согласных звуков / Э.В. Давыдова [Электронный ресурс]. – URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/252.html> (обращения 15.08.2024).
3. Климова Ю.А. Сопоставительный анализ фонологических систем русского и испанского языков (в целях обучения испаноговорящих студентов русскому произношению) / Ю.А. Климова, Н.В. Юрченко, О.М. Черкашина // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 108-111.
4. Новоспасская Н. В. Фонетическая интерференция в речи вьетнамцев, изучающих русский язык / Н. В.Новоспасская, Фан Нгуен Хань // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – Том 16. – вып. 4. – С. 1299-1304.
5. Трубач О.К. Сравнительный анализ фонетических систем русского, французского и китайского языков / О.К. Трубач, Д.И. Горшкова, Л.Н. Скляр // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия: Теория Языка. Семиотика. Семантика. – 2023. – Том 14. – № 1. – С. 171-188.
6. Щербатюк Э.Е. Проблемы обучения русской фонетике иностранных студентов / Э.Е. Щербатюк // Нефилология. – 2019. – Том 5, № 17. – С. 80-83.

Особенности изучения словообразовательных неологизмов с экспрессивно-оценочной семантикой на занятиях с иностранными слушателями

В. Е. Замальдинов

ФГКОУ ВО «Нижегородская академия
Министерства внутренних дел Российской Федерации»
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина»
Россия, г. Нижний Новгород

Н. Г. Ерошкин

ФГКОУ ВО «Нижегородская академия
Министерства внутренних дел Российской Федерации»
Россия, г. Нижний Новгород

***Аннотация.** Статья посвящена особенностям изучения словообразовательных неологизмов с экспрессивно-оценочной семантикой на занятиях с иностранными слушателями. Рассмотрены новые лексические единицы, созданные с помощью узальных (префиксация, суффиксация, сложение) и неузальных способов словообразования (тмезис, междусловное наложение). Представлены примеры заданий по усвое-*

нию словообразовательных неологизмов. Делается вывод, что медийные новообразования способствуют пополнению словарного запаса инофонов, развивают языковую догадку обучающихся.

Ключевые слова: словообразовательные неологизмы, оценочность, русский язык как иностранный, способы словообразования, иностранные слушатели.

Словообразование занимает особое место в системе обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Знания и умения в области дериватологии способствуют расширению активного и пассивного словарного запаса обучающихся, дают представления о структуре слова, формируют языковое чутьё, позволяют понять специфику своего родного языка.

Результатом словообразовательных процессов является появление новообразований – словообразовательных неологизмов узуального и незуального характера. Новые лексические единицы обладают эстетической выразительностью, привлекают внимание адресата, демонстрируют деривационные возможности языка. Однако преподавателю необходимо помнить о том, что работа со словообразовательными неологизмами может осуществляться только на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному. Это связано с тем, что инофоны должны уже знать определённый запас словообразовательных формантов, уметь определять коннотативное значение слова.

Цель исследования – рассмотреть особенности изучения новых лексических единиц с экспрессивно-оценочной семантикой на занятиях с инофонами.

О важности и значимости изучения словообразовательных неологизмов свидетельствуют многочисленные публикации последних десятилетий (см., например: [1; 2; 3]).

Преподавателю РКИ можно обратить внимание иностранных слушателей на новообразования, созданные с помощью узуальных способов. При образовании данных словообразовательных неологизмов журналисты не нарушают нормы языка. Так, встречаются в медийных текстах новые лексические единицы с приставками *анти-* с семантикой отрицания, *псевдо-* со значением неистинности, *экс-* с семой ‘бывший’. Проиллюстрируем сказанное: **АнтиЗеленский** (заголовок). *Активнее всего критикуют Зеленского и ранее не поддерживавшие его пропагандисты-блогеры* («Наша версия». 27.05.24); **Антирекорд**: *убытки создателей Dying Light превысили \$22,7 млн* (заголовок) («VK Play». 05.07.24); **Астраханка доверилась псевдо-работнику** *Центробанка и перевела почти 2,5 миллиона рублей* (заголовок) («Московский комсомолец в Астрахани». 01.08.24); **Честно говоря, я удивлён, что кто-то вообще захотел смотреть эти псевдо-Олимпийские игры** («Повестка дня». 03.08.24); **Силовики задержали экс-мэра Астрахани Полумордвинова** (заголовок) («УтроNews». 09.08.24); **Экс-актер арестован в Японии за вторжение в квартиру ради нижнего белья** (заголовок) («Карл

Маркс». 12.08.24). Преподавателю следует обратить внимание иностранных слушателей на то, что данные префиксальные новообразования обладают негативной оценочностью, которая создаётся словообразовательным средством и поддерживается контекстуальным окружением.

На продвинутом этапе обучения РКИ можно предложить инофонам рассмотреть суффиксальные новообразования. Активны в медийных текстах новые лексические единицы с суффиксом *-цин(а)* с оттенком неодобрения: **Порошенковщина**: «*Партия войны*» *стремится к реваншу* (заголовок) («Украина.ру». 22.05.19); *Процай, Париж. «Макроновицина» похоронит отношения с Россией?* (заголовок) («Аргументы и факты». 24.10.22); *Тут байденовицина уже какая-то, откровенно говоря. Шапка на воре горит, пятая точка в кресле шкворчит* («Газета.Ру». 08.03.24). Основой для новообразований с суффиксом *-цин(а)* достаточно часто выступают фамилии общественно-политических лидеров. Подобные номинации свидетельствуют о резко отрицательном отношении адресанта или определённой части социума к данным лицам.

Востребованы в медийных текстах новые лексические единицы с безоценочным суффиксом *-ист* со значением лица: *Уволенный трампилист станет «занозой» для Fox* (заголовок) («Инвест-Форсайт». 25.04.23); «**Макропилист**» премьер-министр Габриэль Атталль всё-таки вынужден уйти в отставку, а в новом правительстве будут представители трёх политических сил, две из которых выступают против отправки войск на Украину («Rb.Irtnews.ru». 13.07.24); *Саратовский навалынист признан иностранным агентом* (заголовок). *Дмитрий Цибирев «наговорил на три пожизненных»* («Четвёртая власть». 20.07.24). Негативный характер экспрессии новых лексических единиц с суффиксом *-ист* обусловлен авторским отношением к тому лицу, которое названо мотивирующим словом.

На занятии преподаватель может продемонстрировать инофонам словообразовательные неологизмы, образованные путём сложения (композиции). В медийных текстах востребована такая разновидность данного способа, как чистое сложение. Приведём примеры: **Трампо-дебилизм** (заголовок). *Трамп извергает новые откровения* («LiveJournal». 25.04.20); **Байдено-бандеровский** *угар над Европой* (заголовок). *Гролом гремели воинственные речи Байдена в Киеве и в Варшаве. Его слова огненными молниями летели в сторону России со скоростью снарядов хаймеров с ядерными боеголовками* («Аргументы недели». 01.03.23). Негативная оценочность данных новообразований обусловлена семантикой мотивирующих слов и контекстуальным окружением.

Активизировать речемыслительную деятельность иностранных слушателей помогают новообразования неузуальной структуры. Подобные номинации создаются с нарушением словообразовательных законов. Проиллюстрируем сказанное: **ПроБОРовавшиеся** (заголовок). *Сможет ли губернатор Игорь Руденя навести порядок с границами заповедного Клетинского*

бора? («Наша версия». 13.06.23); *НеумЭРенный аппетит* (заголовок). *Почему так много градоначальников попадает за решётку?* («Наша версия». 05.02.24); *БПЛАН атаки* (заголовок). *Количество налётов беспилотников растёт* («Наша версия». 27.05.24). Данные невузальные новообразования обладают большим потенциалом негативной экспрессии, вносят в контекст эпатажно-игровое начало, способствуют разнообразию учебного процесса.

Для закрепления изученного материала иностранным слушателям можно предложить выполнить следующие задания: «Выпишите из текста новообразования. Определите способы их образования», «Распределите словообразовательные неологизмы по графам в соответствии со способом образования», «Найдите новые лексические единицы, образованные префиксальным способом. Обоснуйте свой ответ» и др. Подобные упражнения активизируют речемыслительную деятельность иностранных слушателей, пополняют их словарный запас новыми лексическими единицами, повышают мотивацию инофонов к изучению русского языка.

Таким образом, изучение словообразовательных неологизмов с экспрессивно-оценочной семантикой на занятиях по РКИ способствует расширению коммуникативной компетенции обучающихся, развивает языковую догадку инофонов, даёт представление о мощном деривационном потенциале русского языка.

Литература

1. Бударagina Е. И. Дериваты лексемы «ковид» в современной речи / Е. И. Бударagina // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения: сборник материалов Международной научной конференции, посвященной памяти профессора Л. А. Аравой, Москва, 03–04 февраля 2022 года. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 82–87.

2. Замальдинов В. Е., Хоригути Д. «Коронавирусные» новообразования в языке СМИ и интернет-коммуникации / В. Е. Замальдинов, Д. Хоригути // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2021. – Т. 20. – № 5. – С. 141–152.

3. Рацибурская Л. В., Замальдинов В. Е. Особенности новообразований с экспрессивно-оценочной семантикой в региональной нижегородской прессе / Л. В. Рацибурская, В. Е. Замальдинов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – 2017. – № 4. – С. 34–41.

Использование приемов семантизации русских пословиц как основа для многоаспектного изучения русского языка как иностранного с опорой на культурный компонент

А. Р. Нурутдинова

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «“Эмиссар” Международный институт языков и культур»
Россия, г. Казань

***Аннотация.** В данной научной статье пословицы и поговорки рассматриваются педагогическим инструментом в процессе изучения иностранного языка для развития целого ряда навыков и умений, а также для понимания специфики русской культуры, тем самым способствуют устранению языковых барьеров и развитию межкультурной коммуникации. В процессе обучения любому иностранному языку, паремиологические единицы представляют фрагмент языковой картины мира, феномен культуры, имеющий личностное или коллективное культурное значение, а также, являются эффективным материалом для понимания фоновой культуры и совершенствования иноязычной компетенции. Основная цель статьи – раскрыть алгоритм интерпретации паремиологических единиц с их эквивалентами в иностранной лингвокультуре студента. Обучение русскому языку как иностранному языку в поликультурном обществе, позволят приобщиться к нравственным ценностям, а освоение лексического и грамматического материала и функционала паремий облегчает и расширяет горизонты возможностей обучающегося.*

***Ключевые слова:** пословичный менталитет, методика преподавания, языковой символ, паремии, лингвокультурологическая компетенция, лингвокультурология.*

Паремиологический фонд любого языка, характеризуется ярко выраженным национально-культурным содержанием, представляя собой богатейший источник лингвистических и культурных знаний. Изучение паремий как средство выражения мировоззрения народа способствует не только эффективному расширению лексического запаса обучающихся, но и обладает значительным образовательным, развивающим и воспитательным потенциалом. Активное использование паремиологических единиц на практических занятиях предоставляет ценную возможность для решения значимых лингводидактических задач и развития лингвокультурологической компетенции.

Включение пословиц является актуальным педагогическим подходом, требующим детального лингвистического и дидактического анализа. Что представляет собой оптимальная методика включения пословиц в программу обучения русскому языку как иностранного?

Пословицы и поговорки отражают национальное мировоззрение и оценивают реалии жизни народа. В языковой картине мира наблюдаются сходства и различия в культурных контекстах, а в отдельных случаях тот или иной образ может отсутствовать в одном из сравниваемых языков. Недоста-

точная теоретическая и практическая разработанность проблемы изучения пословиц в методике преподавания русского языка как иностранного проявляется в ограниченном количестве пословиц, включенных в курсы для иностранных граждан, изучающих русский язык.

В паремиологических языковых единицах проявляется лингвокреативный потенциал человеческого мышления и отражается субъективный человеческий фактор [4]. Пословицы, являясь хранилищем народной мудрости, содержат богатый материал для изучения культурных стереотипов, символов и представлений, связанных с русским народом, таким образом, иностранцы могут глубже понять русскую культуру, традиции и ценности. По мнению Владимира Даля, «пословица – это краткое изречение, урок, большею частью в виде притчи, аллегории или в виде житейского предложения; пословица... не сочиняется, а рождается сама собою; она есть ходячий ум народа» [7].

Паремии – это образы реальных жизненных ситуаций, где каждое выражение фиксирует представления о лингвокультурах [12]. Паремии не означают явления действительности, а отражают региональные и национально-культурные концепты, не совпадающие с аналогичными явлениями в других лингвокультурах [9].

Преподавание русского языка как иностранного должно быть интегрировано в систему, которая позволит постепенно развивать способность к саморегуляции и для этого необходимо систематизировать языковые явления на основе языковых знаков, которые правильно идентифицируются.

В теоретическом и практическом плане паремиологические единицы представляют один из самых сложных аспектов преподавания РКИ [2]. При работе со словом важно не давать его значение в отрыве от контекстуальных нюансов, а важно представить его значение в контексте широкого лингвистического ландшафта [11], таким образом, можно не только избежать неправильного толкования слов, но и способствовать их запоминанию; а также определение критериев отбора паремиологических единиц. Основная особенность паремиологических единиц заключается в том, что заложенное значение не равно сумме значений всех компонентов паремий [13]. Так же, как и слова, они подвержены историческим изменениям, могут вступать в синонимические и антонимические отношения, и быть полисемантическими.

Паремиологические единицы – это своеобразный микрофольклор народа. Паремиологические единицы в разноструктурных языках обладают общими ментальными чертами и дидактическими значениями, но различными грамматическими категориями, семантическими характеристиками, ассоциативно-семантическими оценками, характерными для национальной культуры [14]. Обращение к пословицам способствует наглядности обучению и является смысловой доминантой выраженной мысли в тексте [1]. В процессе обучения важнейшее значение имеет внедрение основных принципов развития речи: (1) Активность управления; (2) Единство языка и мышления; (3)

Комплексность и взаимосвязанность; (4) Непрерывность и последовательность; (5) Системность [15].

Процесс преподавания РКИ имеет особенности, направленные на овладение языком как средством общения. Методика преподавания РКИ представляет оптимизированный учебный процесс [5]. В качестве термина в рамках преподавания РКИ используется выражение культурологической компонент как «многообразие специфики национальной цивилизации» [10].

Процесс обучения РКИ должен быть организован в соответствии с требованиями коммуникативно-ориентированного образовательного процесса [8, 7]. Процесс изучения паремиологических единиц на занятиях РКИ превращается в культурный диалог, сопоставляя образы разных лингвокультур [15]. Таким образом, эффективно организованный процесс изучения и постепенного введения паремий, используя синонимический и/ или ассоциативный ряд, способствует положительной интерференции.

Паремиологические единицы связаны с культурой народа и формируются путем когнитивных и культурно-значимых интерпретаций коллективного мировоззрения и при соотнесении со знаками культуры, где знаки культуры должны быть предметом отдельного объяснения.

Метод сопоставительного анализа паремий одновременно соединяет несколько разных языковых материалов, способствуя решению лингвистических и экстралингвистических задач: расширение представлений о мире, и формирование культуры толерантности у иностранных студентов, и уважение к особенностям психологии и философии разных народов. Это также уважение к их духовной самобытности, общечеловеческим эстетическим и нравственным ценностям. При объяснении языкового материала мы придерживаемся плана обучения, а именно: (1) Слово; (2) Отдельное значение слова; (3) Данное слово в паремиологической единице с соответствующим значением; (4) Возможный эквивалент в родном языке, но паремиологический аналог из родного языка не всегда может быть использован в русском. Первоочередной задачей мы считаем возможным организовать классификацию паремий таким образом, чтобы сначала давалось объяснение значений отдельных компонентов паремиологических единиц, что поможет понять и предупредить неправильное толкование. Смысл паремиологических единиц в целом может привести иностранного студента в состояние культурного шока поэтому интерпретация культурной коннотации паремиологических единиц важна и необходима. Немаловажное значение имеет культурологический и лингвокультурный подходы для правильного понимания смысла паремиологических единиц [3].

При изучении русского языка как иностранного на начальном уровне рассмотрим использование пословиц в контексте практических занятий для развития фонетических способностей в работы над трудными звуками. Ряд пословиц построен на основе ударений и рифм с разнородной фонетической структурой, таким образом, можно облегчить дифференциацию, идентифи-

кацию, артикуляцию, и закрепить систему звуков на разных этапах обучения, например:

- лексические единицы с трудными для артикуляции звуками русского языка, включая фонемы [п], [л], [в], [с], [ц], [ш] и др.
- лексические единицы, характеризующиеся наличием редуцированных гласных, в частности звуков [о] и [е];
- лексические единицы, характеризующиеся наличием звуков, подвергшихся ассимиляции по звонкости или глухости: [б] и [п], [в] и [ф], [с] и [ш], [р] и [в], [ш] и [в], [д] и [т];
- лексические единицы, содержащие непронизносимые согласные и сочетание нескольких согласных [стн], [стнв], [здн], [стр], [ж];
- лексические единицы, способствующие развитию ритмико-интонационных навыков и интонационных структур.

В качестве педагогического инструмента, способствующего развитию техники чтения, можно также использовать пословицы, которые содержат звуки, трудные для произношения. Например, подбор пословиц, относящиеся к теме приобретения знаний с аналогичными значениями в родном языке.

При комплексном подходе к возможностям использования пословиц в процессе изучения русского языка для иностранной аудитории в статье представлено комплексное описание пословичного материала. Содержательная наполненность коротких высказываний способствует развитию критического мышления. Свойственные пословицам и поговоркам образность и ритмический рисунок способствуют их запоминаемости и могут быть использованы в качестве иллюстрации различных языковых явлений. Таким образом, правильная методическая и методологическая организация учебного процесса РКИ при работе с паремиологическими единицами является актуальной задачей.

Литература

1. Авдышева Е.Г. Фразеологизм как вербально-ментальное средство концептуализации мира: этнокогнитивный аспект *Культурная жизнь Юга России* / Е.Г. Авдышева, Л.Ю. Буянова [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizm-kak-verbalno-mentalnoe-sredstvo-kontseptualizatsii-mira-etnokognitivnyy-aspekt> (дата обращения: 02.09.2024).

2. Баско Н.В. Русские пословицы и поговорки о родине как отражение национальной ментальности (лингвистический и методический аспекты) / Н.В. Баско [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkie-poslovitsy-i-pogovorki-o-rodine-kak-otrazhenie-natsionalnoy-mentalnosti-lingvisticheskiy-i-metodicheskiy-aspektu> (дата обращения: 02.09.2024).

3. Борисенко Н.Ю. Словарь образных сравнений как лингвокультурологический проект будущих преподавателей русского языка как иностранного / Н.Ю. Борисенко [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slovar-obraznyh-sravnений-kak-lingvokulturograficheskiy-proekt-buduschih-prepodavateley-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 02.09.2024).

4. Буянова, Л.Ю. Ментально-семиотическая репрезентация русского этнокультурного пространства / Л. Ю. Буянова // Язык. Дискурс. Ментальность : коллективная монография, посвященная 80-летию Адыгейского государственного университета. – 2-е изд., доп. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "ФЛИНТА", 2020. – С. 21-45.

5. Василюк И.П. Прикладная лингвокультурология: проблемы отбора и анализа языкового материала для практики обучения русскому языку как иностранному / И.П. Василюк [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prikladnaya-lingvokulturologiya-problemy-otbora-i-analiza-yazykovogo-materiala-dlya-praktiki-obucheniya-russkomu-yazyku-kak> (дата обращения: 02.09.2024).

6. Галактионова Н.А. Паремия на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе: методические техники и приемы / Н.А. Галактионова [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paremiya-na-zanyatiyah-porusskomu-yazyku-kak-inostrannomu-v-voennom-vuze-metodicheskie-tehniki-i-priemy> (дата обращения: 02.09.2024).

7. Даль В.И. Толковый словарь русского языка современная версия / В.И. Даль. Москва: Эксмо-Пресс, 2001. – 521 с.

8. Ильина К.Е. Формирование лингвокультурологической компетенции при изучении пословиц и поговорок (на материале паремий, репрезентирующих концепт «предостережение») / К.Е. Ильина [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lingvokulturologicheskoy-kompetentsii-pri-izuchenii-poslovits-i-pogovorok-na-materiale-paremiy-reprezentiruyuschih> (дата обращения: 02.09.2024).

9. Мурашова Н.В. Русские пословицы и их современные трансформации в репрезентации иностранным студентам / Н.В. Мурашова [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkie-poslovitsy-i-ih-sovremennye-transformatsii-v-reprezentatsii-inostrannym-studentam> (дата обращения: 02.09.2024).

10. Самусенко О.Н. Паремнологические единицы в практике обучения русскому языку как иностранному / О.Н. Самусенко, М.В. Шевченко [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paremiologicheskie-edinitcy-v-praktike-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 02.09.2024).

11. Телия В.Н. О лингвокультурологических аспектах исследования семантики фраземных знаков / В.Н. Телия. – Тула: Фразеология-2000, 2000. – С. 90-93.

12. Хохлова Н.В. Особенности лингвокультурного комментария региональных фразеологизмов и паремий / Н.В. Хохлова [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-lingvokulturnogo-kommentariya-regionalnyh-frazeologizmov-i-paremiy> (дата обращения: 02.09.2024).

13. Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Филология, 1998. – Вып. 3. – 120 с.

14. Čermák František Proverbs: Linguistic and Lexicographic Approaches versus Ethnographic, Logical, Onomasiological and Other / František Čermák [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.2307/jj.3643619.7> (Accessed 28 Aug. 2024).

15. Čermák, František Text Introducers of Proverbs and Other Idioms / František Čermák [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.2307/jj.3643619.9> (Accessed 28 Aug. 2024).

16. Čermák, František Lexical and Semantic Aspects of Proverbs / František Čermák [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.2307/jj.3643619> (Accessed 28 Aug. 2024).

Изучение сложносочинённого предложения студентами-таджиками на материале текста художественного произведения

И. Н. Самадова

Российско-Таджикский (Славянский) университет
Республика Таджикистан, г. Душанбе

***Аннотация.** В статье рассматривается сложносочинённое предложение и средство связи между его частями. С целью лучшего усвоения и понимания теоретической части изучаемой темы студентам-таджикам отделения «Педагогическое образование» предлагается практический материал из произведений художественной литературы.*

***Ключевые слова:** структурно-семантическая единица синтаксиса; интонационное единство; коммуникативная цельность; предикативная единица; сложносочинённое предложение; средства связи; сочинительные союзы; соединительные, противительные, разделительные союзы.*

В статье д.п.н., профессора кафедры современного русского языка Российско-Таджикского (Славянского) университета Гусейновой Т.В. «Структура компетентностного урока русского языка в таджикской школе» [4] говорится, что «в системе образования Республики Таджикистан, в частности в области преподавания русского языка, существует множество проблем, которые имеют перетекающий характер. Далеко не все дети посещают детские сады, где их готовят к обучению в школе; в школе основной состав учащихся не имеет представления о том, как надо учиться, и не испытывает никакого желания учиться; в средние специальные и высшие учебные заведения поступают взрослые (совершеннолетние) люди, которые думают, что не они должны учиться, прилагая интеллектуальные усилия, а их должны научить. В итоге филологическое образование в бакалавриате и магистратуре превращается в языковые курсы, а эффективность профессиональной подготовки учителя русского языка неуклонно снижается, профессионально непригодные учителя приходят в среднюю школу, чтобы выпускать из школы таких же не владеющих русским языком будущих учителей» [4, с. 6]. Да, на самом деле проблем множество, и надо как-то их решать...

К сожалению, в средних общеобразовательных учреждениях Таджикистана изучается только предмет – «Русский язык», а «Литература», как отдельная дисциплина, не изучается. А как можно изучать язык без литературы? Литература при изучении русского языка в таджикской школе (если так можно сказать) даётся как вкрапление, то есть интегрированно. Это приводит к тому, что у обучающихся сужается объёмное восприятие изучаемого языка. Предполагается, что студент во время обучения в вузе получает полноценные знания как по языку, так и по литературе, но всё это он в таджикской школе реализовать не может.

Во время изучения синтаксиса современного русского языка студентам отделения «Педагогическое образование» предлагается работать на основе художественного текста. Получив теоретические сведения и отработав этот материал практически, они рассматривают его на основе художественного произведения (это можно будет реализовать и в школе во время проведения внеклассной или факультативной работы). Всем известно, что «Синтаксис сложного предложения» – один из наиболее трудных разделов синтаксиса современного русского языка. Студенты-выпускники отделения «Педагогическое образование» факультета русской филологии, журналистики и медиа-технологий приступают к изучению этого материала на старших курсах.

Следует остановиться на природе сложного предложения, прежде чем выяснять специфику изучения синтаксиса сложносочинённого предложения студентами филологического факультета отделения «Педагогическое образование». Сложное предложение – это особая структурно-семантическая единица синтаксиса. В своём составе она имеет два и более компонента, которые образуют *смысловое, структурное и интонационное единство*. Если посмотреть слово «сложный» в Словаре русского языка С.И. Ожегова, можно прочесть одно из толкований – «*состоящий из нескольких частей, многообразный по составу входящих частей и связей между ними*» [2, с. 515]. Ключевым, на наш взгляд, в этом определении является сочетание *связей между ними*, то есть *частями*. На этом в дальнейшем будем рассматривать специфику изучения ССП.

«От простого предложения сложное отличается количеством грамматических основ или предикативных центров, а именно в сложном предложении две или более грамматических основ, а в простом – одна грамматическая основа. Объединяет же простое и сложное предложения их коммуникативная цельность. Это коммуникативные единицы, имеющие единое интонационное и словопорядковое оформление» [1, с. 719]. Различие между СП и ПП в коммуникативном плане только в объёме информации: в СП объём информации больше, чем в ПП.

Части сложного предложения имеют грамматическую основу, формирующую предикативность, строятся по моделям простого предложения, бывают односоставные и двусоставные, распространённые и нераспространённые, полные и неполные, осложнённые и неосложнённые.

Мы знаем, что «простое предложение характеризуется смысловой и интонационной завершенностью, тогда как части сложного предложения не обладают ни тем, ни другим. Они имеют специфические структурные элементы, не свойственные самостоятельному простому предложению» [5, с. 113].

Изучение сложного предложения как синтаксической единицы предполагает комплексный, многоаспектный подход к его анализу. В зависимости от того, какие формальные *средства* связывают предикативные части в еди-

ное целое, имеются *сложносочинённые, сложноподчинённые и бессоюзные* сложные предложения, а также предложения *усложнённого типа*.

Следует отметить, что части сложносочинённого предложения являются относительно самостоятельными и относительно равноправными, образуют открытый или закрытый ряд, основными средствами связи являются интонация и сочинительные союзы.

«Вопросы, связанные с типологией сложносочинённого предложения, ещё далеки от своего окончательного решения. На данный момент учёные пришли к выводу, что анализ сложносочинённых предложений целесообразно производить с учётом структурного и семантического аспектов. Именно поэтому популярной классификацией сложносочинённых предложений, которая представлена в большинстве учебных пособий для вузов, а также в научных работах фундаментального характера, является структурно-семантическая» [5, с. 118].

Сочинительные союзы являются основными *средствами связи* предикативных частей в ССП: *соединительные* (*и, да, и...и..., ни...ни..., тоже, также*); *разделительные* (*или, либо, то...то..., не то...не то..., то ли... то ли...*); *противительные* (*но, да, а, зато, однако*); *присоединительные* (*да и, причем, также*); *пояснительные* (*а именно, то есть*); *градационные* (*не только...но и, не то чтобы...но (а), не что...а (но)*).

Студентам даётся информация, что в школьной программе рассматриваются только три типа союзов – соединительные, разделительные и противительные. Студентов-филологов знакомят с шестью типами сочинительных союзов (выше перечисленных). По поводу градационных союзов имеются споры. «В частности, Н.С. Валгина рассматривает предложения с градационными союзами как отдельную группу сложносочинённых конструкций, а П.А. Лекант относит подобные конструкции к соединительным сложносочинённым предложениям» [5, с. 119].

Грамматическая и относительная самостоятельность ССП допускает свободный порядок их расположения, но бывает и фиксированный порядок. Порядок следования частей является не только связывающим элементом, но и средством выражения между ними.

Смысловые отношения между частями ССП в целом соответствуют выделяемым группам сочинительных союзов: *соединительные, разделительные, противительные, пояснительные, присоединительные и градационные*.

Среди сочинительных союзов, выражающих *соединительные отношения*, наиболее употребительным является союз *и*. Такие предложения выражают: 1) *временные значения* – одновременность или последовательность; 2) *причинно-следственные*; 3) *условно-следственные*; 4) *результативные*; 5) *контрастные или противительно-уступительные*. Сложносочинённые предложения с перечислительными значениями соотносятся со сложнопод-

чинёнными с придаточными определительными, условия, причины, следствия, уступки.

В предложениях с союзами *тоже, также* выражается *соединительно-отождествительное* значение; предложения с *разделительными* отношениями выражают значения: *взаимоисключения* и *чередования*; предложения с *противительными отношениями* выражают значения: *сопоставления*, основанное на сравнении предметов, явлений, ситуаций;

ограничения, называющие действие или ситуацию, ограничивающие возможность проявления действия, ситуации, о которых идёт речь в первой части; *возмещения*; предложения с *пояснительными отношениями* (основная информация содержится в первой части, а вторая конкретизирует, раскрывает её; предложения с *присоединительными отношениями* (вторая часть содержит сообщение, которое даётся как добавочное по отношению к информации первой части, предложения с *градационными отношениями* (выражают нарастание или ослабление интенсивности процесса).

Итак, студенты-таджики делают вывод, что «*сложносочинённое предложение* – это *полипредикативная синтаксическая единица*, части которой относительно равноправны, образуют открытый или закрытый (двучленный) ряд, основными *средствами связи* является интонация и сочинительные союзы» [5, с. 127].

Теперь предлагаем студентам познакомиться с произведениями замечательного, выдающегося русского писателя Ивана Алексеевича Бунина, имя которого ставят рядом с именами таких известных писателей как Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, М. Горький и др. Великие писатели, чьим младшим современником был И.А. Бунин, единодушно признавали его огромный талант.

Рассмотрим и проанализируем ряд сложносочинённых предложений, взятых из рассказов русского поэта и прозаика И.А. Бунина. Практическую часть нашей работы со студентами-таджиками начнём с его рассказа «Антоновские яблоки»:

1. «*В праздничные дни около шалаша – целая ярмарка, и за деревьями поминутно мелькают красные уборы*» [2, с. 49]. Схема – [¹ярмарка], и [²мелькают уборы] – ССП: 1) *В праздничные дни около шалаша – целая ярмарка* – первая часть сложного предложения; 2) *за деревьями поминутно мелькают красные уборы* – вторая часть ССП. Средством связи между двумя частями является сочинительный союз, указывающий на соединительные отношения (части относительно самостоятельные и равноправные, перечисление событий).

2. «*То по всему дереву ляжет чёрная рука в несколько аршин, то чётко нарисуются две ноги – два чёрных столба*» [2, с. 49]. Схема – *то* [¹ляжет рука], *то* [²нарисуются две ноги] – ССП: 1) *То по всему дереву ляжет чёрная рука в несколько аршин* – первая часть ССП; 2) *то чётко нарисуются две ноги – два чёрных столба* – вторая часть предложения. Средством связи

является повторяющийся союз то...то, который указывает на последовательную смену событий, выражает значение чередования.

3. «И вдруг всё это скользнет с яблони – и тьень упадёт по всей аллее, от шалаша до самой калитки...» [2, с. 50]. Схема – [¹всё это скользнет] – и [²тьень упадёт] – ССП: 1) И вдруг всё это скользнет с яблони – первая часть ССП; 2) тьень упадёт по всей аллее, от шалаша до самой калитки – вторая часть ССП осложнена уточнением. Сочинительный союз и является средством связи между частями предложения, отношения соединительно-перечислительные.

4. «Там на полянке немного светлее, а над головой белеет Млечный Путь» [2, с. 50]. Схема – [¹светлее], а [²белеет Млечный Путь] – ССП: 1) Там на полянке немного светлее – первая часть ССП; 2) над головой белеет Млечный Путь. Между частями сложного предложения средством связи является противительный союз а, который указывает на сопоставление различных в каком-то отношении явлений.

5. «Багровое пламя с оглушительным треском блеснет к небу, ослепнут на миг и погасит звёзды, а бодрое эхо кольцом грянет и раскатится по горизонту, далеко-далеко замирая в чистом и чутком воздухе» [2, с. 50].

Схема – [¹пламя блеснет, ослепнут и погасит], а [²эхо грянет и раскатится] – ССП: 1) Багровое пламя с оглушительным треском блеснет к небу ослепнут на миг и погасит звёзды – первая часть ССП осложнена однородными сказуемыми, которые показывают на динамичность развивающихся событий; 2) бодрое эхо кольцом грянет и раскатится по горизонту, далеко-далеко замирая в чистом и чутком воздухе – вторая часть ССП, которая осложнена однородными сказуемыми и обособленным обстоятельством, выраженным деепричастным оборотом. Между частями сложного предложения средством связи является противительный союз а, который указывает на сопоставление различных явлений.

6. «Мелкая листва почти вся облетела с прибрежных лозин, и сучья сквозят на бирюзовом небе» [2, с. 50]. Схема – [¹листва облетела], и [²сучья сквозят] – ССП: 1) Мелкая листва почти вся облетела с прибрежных лозин – первая часть ССП; 2) сучья сквозят на бирюзовом небе – вторая часть ССП. Средством связи между частями является сочинительный соединительный союз. Отношения между частями предложения причинные: почему? сучья торчат, потому что листва облетела.

7. «Она мгновенно прогоняет ночную лень, и, умывшись и позавтракав в людской с работниками горячими картошками и чёрным хлебом с крупной сырой солью, с наслаждением чувствуешь под собой скользкую кожу седла, проезжая по Выселкам на охоту» [2, с. 50-51]. Схема – [¹Она прогоняет], и [²чувствуешь] – ССП: 1) Она мгновенно прогоняет ночную лень – первая часть ССП; 2) умывшись и позавтракав в людской с работниками горячими картошками и чёрным хлебом с крупной сырой солью, с наслаждением чувствуешь под собой скользкую кожу седла, проезжая по Выселкам на охоту

– вторая часть ССП, осложнённая двумя обособленными обстоятельствами, выраженными деепричастными оборотами. Средством связи между частями является сочинительный соединительный союз **и**. вторая часть предложение как следствие первой части.

8. «Старики и старухи жили в Выселках очень подолгу, – первый признак богатой деревни, – **и были все высокие, большие и белые**, как лунь» [2, с. 51]. Схема – [¹Старики и старухи жили], – [²были все высокие, большие и белые]- ССП: 1) Старики и старухи жили в Выселках очень подолгу, – первый признак богатой деревни – первая часть сложного предложения; 2) были все высокие, большие и белые, как лунь – вторая часть ССП указывает на следственные отношения. Средством связи между частями является сочинительный соединительный союз.

9. «Солнце сверкает сбоку, **и дорога**, укатанная после дождей телегами, замаслилась и блестит, как рельсы» [2, с. 52]. Схема – [¹Солнце сверкает], и [²дорога замаслилась и блестит] – ССП: 1) Солнце сверкает сбоку – первая часть предложения; 2) дорога, укатанная после дождей телегами, замаслилась и блестит, как рельсы – вторая часть предложения, которая осложнена обособленным обстоятельством, выраженным деепричастным оборотом, однородными простыми глагольными сказуемыми и сравнительным оборотом. Средством связи между частями является сочинительный соединительный союз, указывающий на перечисление действий.

10. «Крепостного права я не знал и не видел, **но, помню**, у тётки Анны Герасимовны чувствовал его» [2, с. 52]. Схема – [¹я не знал и не видел], **но** [помню, чувствовал] – ССП: 1) Крепостного права я не знал и не видел – первая часть сложного предложения, которая осложнена однородными простыми глагольными сказуемыми; 2) помню, у тётки Анны Герасимовны чувствовал его – вторая часть ССП. Части предложения соединены сочинительным противительным союзом **но**, который указывает на сопоставление событий.

11. «Сад у тётки славился своею запущенностью, соловьями, горlinkами и яблоками, **а дом – крышей**» [2, с. 52]. Схема – [¹Сад славился], **а** [²дом – крышей] – ССП: 1) Сад у тётки славился своею запущенностью, соловьями, горlinkами и яблоками – первая часть ССП; 2) дом – крышей – вторая часть ССП. Обе части соединены сочинительным союзом **и**, где он выполняет функцию соединения и перечисления.

12. «Окна в сад подняты, **и оттуда вест** бодрой осенней прохладой» [2, с. 52]. Схема – [¹Окна подняты], **и** [²вест] – ССП: 1) Окна в сад подняты – первая часть ССП; 2) оттуда вест бодрой осенней прохладой – вторая часть сложного предложения. Союз **и** соединяет две части данного предложения, отношения между частями причинно-следственные.

13. «Холодно и ярко сияло на севере над тяжёлыми свинцовыми тучами жидкое голубое небо, **а из-за этих туч медленно выплывали хребты снеговых гор-облаков**» [2, с. 54]. Схема – [¹сияло небо], **а** [²выплывали хребты] –

ССП: 1) *Холодно и ярко сияло на севере над тяжёлыми свинцовыми тучами жидкое голубое небо* – первая часть ССП; 2) *из-за этих туч медленно выплывали хребты снеговых гор-облаков* – вторая часть ССП. Связь между частями предложения противительная, сопоставительная.

14. «*Они бежали низко и быстро – и скоро, точно дым, они затуманивали солнце*» [2, с. 54]. Схема – [¹*Они бежали*] – и [²*они затуманивали*] – ССП с сочинительным соединительным союзом: 1) *Они бежали низко и быстро* – первая часть предложения; 2) *скоро, точно дым, они затуманивали солнце* – вторая часть ССП. Средство связи указывает на соединительные отношения.

15. «*Только что очень сытно пообедали, раскраснелись и возбуждены шумными разговорами о предстоящей охоте, но не забывают допивать водку и после обеда*» [2, с. 54]. Схема – [¹*пообедали, раскраснелись и возбуждены*], но [²*не забывают допивать*] – ССП: 1) *Только что очень сытно пообедали, раскраснелись и возбуждены шумными разговорами о предстоящей охоте* – первая часть ССП, осложнена однородными сказуемыми, которые говорят об односоставном неопределённо-личном предложении; 2) *не забывают допивать водку и после обеда* – вторая часть ССП, соединённая противительным союзом *но*. Отношения между частями противительные.

16. «*Зала ещё более наполняется дымом, а Арсений Семёныч стоит и смеётся*» [2, с. 54]. Схема – [¹*Зала наполняется*], а [*Арсений Семёныч стоит и смеётся*] – ССП: 1) *Зала ещё более наполняется дымом* – первая часть ССП; 2) *Арсений Семёныч стоит и смеётся* – вторая часть ССП. Отношения между частями противительно-сопоставительные.

17. «*Он высок ростом, худощав, но широкоплеч и строен, а лицом – красавец цыган*» [2, с. 54]. Схема – [¹*Он высок ростом, худощав, но широкоплеч и строен*], а [²*красавец цыган*] – ССП: 1) *Он высок ростом, худощав, но широкоплеч и строен* – первая часть ССП; 2) *лицом – красавец цыган* – вторая часть ССП. Средством связи между частями является сочинительный противительный союз, показывающий сопоставительные отношения.

18. «*Он фыркает, просится на рысь, шумно шуршит копытами по глубоким и лёгким коврам чёрной осыпавшейся листвы, и каждый звук гулко раздаётся в пустом, сыром и свежем лесу*» [2, с. 55]. Схема – [¹*Он фыркает, просится на рысь, шуршит*], и [¹*звук раздаётся*] – ССП: 1) *Он фыркает, просится на рысь, шумно шуршит копытами по глубоким и лёгким коврам чёрной осыпавшейся листвы* – первая часть ССП; 2) *каждый звук гулко раздаётся в пустом, сыром и свежем лесу* – вторая часть ССП. Связывает обе части сочинительный соединительный союз, указывающий на перечисление.

19. «*Крепко грянул среди этого гама выстрел – и всё «заварилось» и покатилоь куда-то вдаль*» [2, с. 55]. Схема – [¹*грянул выстрел*], и [²*всё «заварилось» и покатилоь*] – ССП: 1) *Крепко грянул среди этого гама выстрел* – первая часть ССП; 2) *всё «заварилось» и покатилоь куда-то вдаль* – вторая часть ССП. Средством связи является сочинительный соединительный

союз, который объединяет две относительно равноправные и самостоятельные части.

20. «Вдали замирают крики охотников и лай собак, а вокруг тебя – мёртвая тишина» [2, с. 55]. Схема – [¹замирают крики и лай], а [²тишина] – ССП: 1) Вдали замирают крики охотников и лай собак – первая часть ССП; 2) вокруг тебя – мёртвая тишина – вторая часть сложного предложения. союз **а** является средством связи, указывает на противопоставление.

21. «Не спеша оденешься, побродишь по саду, найдёшь в мокрой листве случайно забытое холодное и мокрое яблоко, и почему-то оно покажется необыкновенно вкусным, совсем не таким, как другие» [2, с. 56]. Схема – [¹оденешься, побродишь, найдёшь], и [²оно покажется вкусным] – ССП: 1) Не спеша оденешься, побродишь по саду, найдёшь в мокрой листве случайно забытое холодное и мокрое яблоко – первая часть предложения односоставное определённо-личное с однородными сказуемыми; 2) почему-то оно покажется необыкновенно вкусным, совсем не таким, как другие – вторая часть сложного предложения. отношения между частями причинные.

22. «Солнце сверкает сбоку, и дорога, укатанная после дождей телегами, замазлась и блестит, как рельсы» [2, с. 52]. Схема – [¹Солнце сверкает], и [²дорога замазлась и блестит] – ССП: 1) Солнце сверкает сбоку – первая часть ССП; 2) дорога, укатанная после дождей телегами, замазлась и блестит, как рельсы – вторая часть предложения, связь между ними соединительная.

23. «Крепостного права я не знал и не видел, но, помню, у тётки Анны Герасимовны чувствовал его» [2, с. 52]. Схема – [¹я не знал], но [²помню] – ССП: 1) Крепостного права я не знал и не видел – первая часть; 2) помню, у тётки Анны Герасимовны чувствовал его – вторая часть. Между частями противительный союз **но**.

24. «Войдя в дом, я нахожу зимние рамы уже вставленными, и это еще более настораживает меня на мирный зимний лад» [2, с. 57]. Схема – [¹я нахожу вставленными], и [²это настораживает] – ССП: 1) Войдя в дом, я нахожу зимние рамы уже вставленными – эта часть осложнена обособленным обстоятельством, выраженным деепричастным оборотом; 2) это еще более настораживает меня на мирный зимний лад – вторая часть предложения. отношения соединительные.

25. «Бледный свет раннего ноябрьского утра озаряет простой, с голыми стенами кабинет, жёлтые и заскорузлые шкурки лисиц над кроватью и коренастую фигуру в шароварах и распоясанной косоворотке, а в зеркале отражается заспанное лицо татарского склада» [2, с. 58].

Схема – [¹свет озаряет], а [²отражается лицо] – ССП: 1) Бледный свет раннего ноябрьского утра озаряет простой, с голыми стенами кабинет, жёлтые и заскорузлые шкурки лисиц над кроватью и коренастую фигуру в шароварах и распоясанной косоворотке – одна из частей ССП, осложнена уточнением; 2) в зеркале отражается заспанное лицо татарского

склада – вторая часть ССП. Связь между частями сочинительная, противительная.

При анализе только одного рассказа И.А. Бунина «Антоновские яблоки» нами было найдено и проанализировано **25** *сложносочинённых* предложений. Из них с сочинительным соединительным союзом *и* – **13** предложений; с сочинительным разделительным союзом *то...то* – **1** предложение; с противительным союзом *а* – **8** предложений; с противительным союзом *но* – **3** предложения. Это говорит о том, что наиболее употребительным является сочинительный соединительный союз *и*.

Далее обучающимся предлагается познакомиться с рассказами И.А. Бунина «Осенью», «Лирик Родион» и другими, провести подобную работу, остановиться не только на синтаксисе сложносочинённого предложения, но и показать красоту языка на основе художественного произведения.

Безусловно, в пределах одной статьи невозможно остановиться на всех параметрах *сложносочинённого* предложения и его практического применения. Наша задача заключалась в том, чтобы показать специфику изучения сложносочинённого предложения студентами-таджиками. Эта тема интересная в плане исследования и требует работы над ней.

Литература

1. Белошапкова В.А. Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. ун-тов / В.А. Белошапкова, Е.А. Брызгунова, В.А. Земская. – М.: Высш. шк., 1989. – 800 с.
2. Бунин И.А. Поэзия и проза / И.А. Бунин. – М.: Просвещение, 1986. – 384 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и образование», 2008. – 640 с.
4. Гусейнова Т.В. Структура компетентностного урока русского языка в таджикской школе / Т.В. Гусейнова // Душанбе: РТСУ. – 2024. – С. 6-13.
5. Колесникова С.М. Современный русский язык / С. М. Колесникова, Н. А. Николина, В. А. Лаврентьев. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 241 с.
6. Лекант П.А. Современный русский язык: [учебник для вузов] / П.А. Лекант. – М.: Дрофа, 2007. – 620 с.

Изучение прилагательных со значением цвета на уроках РКИ в музее (из опыта работы)

Е. С. Седова

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
Россия, г. Челябинск

Аннотация. В статье обобщается методический опыт проведения музейного урока при изучении прилагательных, обозначающих цвет, со студентами-иностранцами подготовительного отделения, только начинавшими свое обучение в России. Представлена характеристика каждого этапа музейного урока с описанием

хода работы и возможных заданий. Сделан вывод об эффективности выбранной формы проведения занятия РКИ вне учебной аудитории с точки зрения учебно-методической, лингвокультурологической, воспитательной, эстетической.

Ключевые слова: музейный урок, музей, искусство, РКИ, цветообозначение, имя прилагательное, коммуникативные навыки.

А – черно, бело – Е, У – зелено, О – сине,
И – красно... Я хочу открыть рождение гласных.
А – траурный корсет под стаяй мух ужасных,
Роящихся вокруг как в падали иль в тине,

Мир мрака; Е – покой тумана над пустыней,
Дрожание цветов, взлет ледников опасных.
И – пурпур, сгустком кровь, улыбка губ прекрасных
В их ярости иль в их безумье пред святыней.

У – дивные круги морей зеленоватых,
Луг, пестрый от зверья, покой морщин, измятых
Алхимией на лбах задумчивых людей.

О – звона медного глухое окончанье,
Кометой, ангелом пронзенное молчанье,
Омега, луч ее сиреневых очей.

А. Рембо «Гласные» (пер. Н. Гумилева)

В изучении любого иностранного языка (и русский язык как иностранный не является исключением) эффективными являются творческие формы работы с аудиторией. Музей – это культурно-информационное, эстетическое, творческое, интеллектуальное, педагогическое пространство и интересная площадка для урока РКИ. О подобном опыте проведения занятий вне стен университета (экскурсии по городу, посещение библиотек, галерей и т.д.) уже было изложено в ряде работ автора данной статьи [7], [8], [9]. Подчеркнем, что любой выход в свет позволяет педагогу одновременно решить несколько задач учебно-методического, лингвокультурологического, воспитательного, эстетического планов [10]. Общение студентов и преподавателя вне учебной аудитории развивает коммуникативные навыки обучающихся – они чувствуют себя свободнее в неформальной обстановке, благодаря которой не фокусируются на потенциальных ошибках.

В рамках данной статьи речь пойдет об изучении прилагательных со значением цвета со слушателями подготовительного отделения – студентами-иностранцами из Судана, которые только начали изучать русский язык. Время пребывания обучающихся в стране изучаемого языка составляет всего 2,5 месяца. Мы не будем отвлекаться на концепции цветообозначения в разных культурах и языках (это отдельная обширная область знания), однако процитируем некоторые интересные суждения исследователей. Так, по мне-

нию А.М. Прохоровой, «цвет является важной частью любой культуры. Каждый народ по-своему интерпретирует тот или иной оттенок цвета, соответственно, разные языки по-разному описывают различные цвета и их оттенки, а также обладают собственной символикой с компонентом «цвет», отражающие определенные понятия, чувства и эмоции» [6: 252]. Более того, цвет – это знак, символ, аллегория, метафора. Как отмечает Н.А. Мартынова, «цветовой символ в языке / речи реализуется через цветовую лексику (цветообозначения), имеющую символическое значение <...> Символическое значение цветообозначений проявляется в том, что первичное содержание цветового слова становится условным обозначением для иного, более абстрактного содержания» [4]. Таким примером текста, в котором цвет приобретает символическое значение, является цветной сонет А. Рембо «Гласные», выбранный нами в качестве эпиграфа к данной статье. Поэт визуализирует каждую гласную и окрашивает ее в определенный цвет. Восприятие цвета тесно связано с картиной мира, о чем более подробно пишет Е. Н. Белая в своем учебном пособии (Глава 4, п. 4.4.) [3]. Отдельно об истории цветообозначений в русском языке можно прочитать в книге Н. Б. Бахилиной [2].

Формой работы со студентами при изучении прилагательных со значением цвета не случайно был выбран музей – место творчества и вдохновения. Площадкой для проведения музейного урока стал выставочный зал МАУ «Челябинский центр искусств». Важной составляющей в обучении лексики является отбор новых слов для изучения. Некоторые прилагательные со значением цвета уже были известны студентам, но многие слова оказались для слушателей новыми. Учитывая, что в русском языке различают основные хроматические цвета (красный, желтый, зеленый, оранжевый, синий, голубой, фиолетовый) и ахроматические (белый, черный, серый), именно эти прилагательные и были выбраны в качестве новых слов, обозначающих цвет.

Экскурсоводом выступила кандидат исторических наук, лектор-искусствовед Ю. В. Леоньчева. Основная информация была представлена на русском языке, преподавателем (мной – прим. Е. С.) осуществлялся перевод на английский язык. Использование языка-посредника было необходимым, т.к. студенты еще плохо владеют русским языком. Ю.В. Леоньчева учла специфику группы, создала максимально комфортные условия для иностранцев. Рассказ экскурсовода прерывался преподавателем не только на перевод, но и с целью проговорить новую для студентов информацию на русском языке, учитывая их уровень, а также многократно повторить новые слова, обозначающие цвет, используя наглядность (произведения искусств). Также преподаватель задавал вопросы иностранцам с целью усвоения материала, запоминания новых слов. Обратимся к основным этапам работы.

Предэкскурсионный (подготовительный) этап включал знакомство с самим выставочным залом, экскурсоводом. Иностранные студенты расска-

зали о себе (кто они, откуда приехали, где они живут в России, что изучают, в каком учебном заведении учатся). Это базовые знания, которые слушатели приобретают на первой неделе обучения. Более того, экскурсовод подготовила студентов к восприятию выставки «От Питиримова до Питирима», посвященной Году семьи. Уникальность выставки заключалась в том, что в ней принимали участие большие и маленькие художники этой семьи, не получившие профессионального художественного образования. Рассматривая семейное древо династии Питиримовых, обучающиеся повторили слова по темам «Семья» и «Профессии», отработали употребление притяжательных местоимений, ответили на вопросы преподавателя по всем членам художественной династии (например: *чья это дочь? Как ее зовут? Чей это сын? Чья это мама? Кто инженер? Кто дизайнер? Кто она по профессии?* и т.д.). По словам Виктории Питиримовой, *«искусство как образ жизни присутствует в любом человеке: и в маленьком, и в большом, и в профессионалах, и в непрофессионалах. И те члены семьи, которые у нас не занимались изобразительным искусством, они всё равно предпочитают говорить визуальным языком. Визуальное – это просто особый язык, там тоже есть свои диалекты, есть и разные языки, но всегда это способ общения с собой, с миром, с высшими силами и прочее»* [5]. Музейный урок, безусловно, тоже является формой общения и с собой, с произведениями искусства, поиском новых знаний и впечатлений.

Экскурсионный этап включал знакомство с экспозицией, на которой были представлены не только картины, но и фотографии, цифровая, стекляннно-металлическая графика, детские рисунки и прочее, что создавало эффект переключки разных работ разных авторов, «систему отражений», спор, о чем пишет в своей книге Ф. Барб-Галль [1: 20].

Стоит отметить, что *«в пределах этой выставки можно наблюдать, насколько у художников, даже воспитывающихся в одной семье, разный изобразительный язык, насколько по-разному они воспринимают мир – и в этом особая ценность. Если у Владимира Николаевича тяготение к академической живописи, у Виктории Мухаметовны больше знаковый язык, она любит эксперименты с формой, фактурой, доверяет материалу, Анна уже выходит на новый виток, профессионально занимаясь компьютерной графикой. Конечно, всё это важно, ценно и за этим интересно наблюдать»* (Ю.В. Леоничева) [1]. Разнообразие представленных шедевров заметили и студенты.

Выучить прилагательные, обозначающие цвет, помогло обращение к работам, представленным на выставке. Так, серия «парковых работ» Виктории Питиримовой является хорошим примером для запоминания таких прилагательных со значением цвет, как зеленый («Аллея», 2013; «Прыжок», 2020; «Кипарис», 2014; «Тюльпаны», 2014), красный («Стога», 2018), белый («Тюльпаны», 2014), серый и черный («Тюильри», 2023) и т.д. Интересно, что на картинах можно увидеть разные оттенки зеленого, поэтому много-

кратное повторение слова преподавателем и студентами эффективно с точки зрения запоминания. Использование новых выученных слов в контексте является хорошей отработкой их употребления. Вариантом задания может быть «Посмотри по сторонам» – что еще здесь зеленое, белое, красное...? Студенты могут обращать внимание на предметы, изображенные на других картинах, или то, что им бросается в глаза – окно, лампа, стул и т.д.

Передвигаясь дальше по экспозиции, мы обратились к живописи Владимира Пителимова – сюжетным композициям и этюдам. Важно подчеркнуть и региональный компонент, поскольку на полотнах мастера представлена обширная пейзажная география – это красивейшие места Южного Урала: озеро Тургояк («Тургоякский залив», 2019), село Сыростан («Сыростан. Вечерет», 2006), город Миньяр («Миньярский мотив», 2023; «Окрестности Миньяра. Лыжная база», 2016) и т.д. Через картины иностранцы больше узнали о городах Южного Урала (а также о других российских городах) и выучили новые слова – деревня, село, церковь, гора, камни и т.д. Параллельно проводилась работа по отработке новых слов, связанных с цветообозначением, и беседа об образах на картинах (выход в речь): *какая это церковь? Какие это деревья? Какого цвета дом? Какое небо?* и т.д.

Также на этапе закрепления нового материала преподавателем намеренно была создана экстремальная коммуникативная ситуация для студентов, которые еще недостаточно владеют русским языком, но вполне могут назвать образы, которые они видят. Это импровизированная игра «Стань экскурсоводом», когда студент и экскурсовод-профессионал меняются местами. Иностранному обучающемуся нужно было рассказать, что он видит на картине. Элемент неожиданности вызывает у студента самые разные эмоции, но всегда положительные, поскольку это игра. Более того, снижается психологическое напряжение, когда новоиспеченный экскурсовод видит заинтересованность в глазах собеседников, понимает вопросы, которые ему задают, слышит приободряющие слова преподавателя и экскурсовода-профессионала. Для студентов более высокого уровня преподаватель может выбрать любую сюжетную картину и использовать прием сторителлинга.

Пример рассказа о картине В. Пителимовой «Гюильри» (сильный студент):

«Студент: Смотри» Это парк, деревья, красивый. Вы сидите на столе, стуле (исправляет свою ошибку) и смотреть, отдыхаете.

Преподаватель: Деревья какие?

Студент. Деревья зеленые, красивые» (материал из видеoarхива автора статьи).

В данном монологическом высказывании студента мы видим правильное употребление существительных в единственном (парк, стул) и множественном числе (деревья), а также правильное употребление прилагательных в форме множественного числа (что еще не было изучено на уроках!). На

стуле или столе – пример корректного использования предложного падежа. На ошибках мы не будем сейчас сосредоточивать внимание.

Другой пример – рассказ о картине В. Питиримова «Миньярский мотив» через вопросно-ответную форму:

«Студент. Это village. Деревня.

Преподаватель. Какая это деревня? (вопрос задан в надежде получить ответ – большая или маленькая)

Студент. Poor.

Преподаватель. Бедная.

Студент. Это бедная деревня.

Преподаватель. Какое это время года, когда все зеленое?

Студент. Summer. Лето» (материал из видеоархива автора статьи).

Вопросы помогают студенту снять эмоциональное напряжение (этот студент не такой эмоциональный и открытый, как предыдущий) и сконцентрироваться. С задачей студент справился.

Аналогичная работа была частично проведена по фотографиям, представленным на выставке. После экскурсии студентам была предложена самостоятельная работа по закреплению изученного материала по теме «Цвет».

Знакомство с графическим обликом новых слов, обозначающим цвет (которые пока только произносились), было представлено в раздаточном материале. Рабочие листы по теме «Цвета» можно сделать самостоятельно или найти на islcollective.com. Например, это могут быть нарисованные карандаши (или другие предметы) с написанным внутри словом, обозначающим цвет. Нужно раскрасить каждый карандаш (предмет). Повторяя параллельно цифры, можно предложить раскрасить их определенным цветом («Раскрась цифры»): 2 – розовый, 5 – синий, 8 – красный и т.д. Также интересно проходит работа с анаграммами: К ы с а р н й (красный), ы Ч й ё р н (черный) и т.д.

Для закрепления нового материала в классе и/или в качестве домашнего задания можно использовать игры с сайта wordwall.net, ролики с YouTube и других ресурсов. Среди других упражнений могут быть и более сложные задания: нарисуй 2 желтых мяча, 3 коричневых дома, 5 красных цветков и т.д. Этот вид работы требует концентрации.

Завершился музейный урок игрой в магазин. Желающие могли купить фломастеры нужного цвета. Эта игра позволяет отработать этикетно-речевые формулы приветствия, прощания, просьбы («дайте, пожалуйста», «покажите, пожалуйста») и т.д.).

Итак, выбранная форма музейного урока доказала свою эффективность. Это не только приобретение новых знаний, но и расширение кругозора студентов. Это общение друг с другом, новыми людьми вне аудитории. Взаимодействие слушателей не только с преподавателем, но и другими носителями языка также очень продуктивно в плане совершенствования коммуни-

кативных навыков иностранных обучающихся, поскольку они могут слышать разные интонации, темп речи и т.д.

Музейная среда, безусловно, создает атмосферу творчества, вдохновляет на самостоятельный поиск информации и, наконец, общение с Прекрасным мотивирует студентов на изучение русского языка.

Литература

1. Барб-Галль Ф. Как говорить с детьми об искусстве XX века? От модернизма к современному искусству / Ф. Барб-Галль. – Санкт-Петербург: Арка, 2022. 180 с.

2. Бахилина Н. Б. История цветообозначений в русском языке / Н. Б. Бахилина. – Москва : Наука, 1975. – 288 с.

3. Белая Е. Н. Теория и практика межкультурной коммуникации: учеб. пособие / Е. Н. Белая. – Москва : Форум, 2011. – 208 с.

4. Мартынова Н.А. Символическое цветообозначений в русской лингвокультуре / Н.А. Мартынова [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolicheskoe-tsветоoboznacheni-y-v-russkoy-lingvokulture> (дата обращения: 20.08.2024).

5. Панин А. На встрече с челябинскими художниками искусство раскрылось как образ жизни / А. Панин [Электронный ресурс]. – URL: <https://uralpress.ru/news/navstreche-s-chelyabinskimi-khudozhnikami-iskusstvo-raskrylos-kak-obraz-zhizni> (дата обращения: 20.08.2024).

6. Прохорова А.М. Цветовая символика в английских и русских устойчивых словосочетаниях / А.М. Прохорова [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetovaya-simvolika-v-anglijskih-i-russkih-ustoychivyh-slovosochetaniyah> (дата обращения: 20.08.2024).

7. Седова Е. С. Экскурсия в музей и подготовка к ней в работе с иностранными студентами (на примере выставки «Три эпохи Марка Шагала») / Е.С. Седова // Русский язык как иностранный: история, современность и будущее : сб. науч. ст. Международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию кафедры русского языка как иностранного и 45-летию преподавания РКИ в Казанском университете (в рамках Международного форума «Русский язык и литература как средство формирования российской идентичности и международной интеграции»). – Казань : Издательство Казанского университета, 2023. – С. 307–311.

8. Седова Е.С. Экскурсии в практике преподавания РКИ: некоторые направления / Е.С. Седова // Актуальные проблемы преподавания русского языка как неродного/иностранного: российские и зарубежные практики : Материалы II Международной научно-практической конференции. – Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2023. – С. 110–115.

9. Седова Е.С. Учим русский язык как иностранный в библиотеке / Е.С. Седова // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие : XXIII Кирилло- Мефодиевские чтения (24 мая 2022 г., Москва). – Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2022. – С. 1020–1025.

10. Седова Е.С. Внеаудиторная работа с иностранными студентами из смешанных групп / Е.С. Седова // Преподавание русского языка за рубежом в эпоху коронавируса: международный сборник научно-методических статей // Санкт-Петербург: Златоуст, 2021. – Вып. 4. – С. 336–349.

Русское деепричастие в научном дискурсе: лингвометодический аспект практики преподавания иностранным студентам

Н. В. Семёнова, Би Нань

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ)»
Россия, г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье рассматриваются особенности функционирования деепричастий в русском научном дискурсе. Авторы обращают внимание на то, что деепричастные конструкции в научной письменной речи используются для актуализации различных логико-смысловых отношений, таких, как операция вывода промежуточного или итогового знания, установление тождества и подобия, порядка осуществления обозначаемых действий и др., а также как метатекстовые показатели. Учитывая это обстоятельство, авторы дают методические рекомендации по обучению иностранных студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, деепричастие, научный дискурс

В методической литературе неоднократно отмечалось, что русское деепричастие – одна из самых сложных грамматических тем для иностранцев. Являясь неличной формой глагола, оно обладает такими грамматическими категориями, как вид и время, обозначает побочное или обстоятельственно-характеризующее действие. Основная функция деепричастия – это выражение второстепенного действия, которое может быть одновременным или разновременным по отношению к действию, выраженному глаголом. Важно отметить, что выражаемое деепричастием действие может быть либо отдельным «акциональным квантом», как, например, в предложении *Изучив данную проблему, мы можем сделать следующий вывод*, либо являться смысловой частью более широкого «акционального действия», как, например, в предложении *Ежедневно наблюдая за опытным образцом и описывая его поведение, мы приближаемся к его научному пониманию*. Первый пример представляет нам два отдельных, разновременно выполняемых, действия, которые могут быть заменены синтаксической конструкцией с однородными сказуемыми *изучили и можем сделать вывод*. Второй пример демонстрирует нам обстоятельственно-характеризующую функцию деепричастной формы, что сближает ее с наречием. Здесь не может быть произведена замена по типу первого случая, уместной будет конструкция со словосочетанием *тем самым* в функции союза: *Мы ежедневно наблюдаем за опытным образцом и описываем его поведение, тем самым приближаемся к его научному пониманию*. В самом широком смысле деепричастный оборот в этом примере, конечно же, указывает на обстоятельства того, «как мы приближаемся к научному пониманию объекта», и создается иллюзия, что второстепенные и основное действия одновременны, однако на самом деле это «псевдоодно-

временность», поскольку обозначаемые действия относятся к разным планам: второстепенные – к реальной действительности, основное – к ментальной сфере умозаключения.

Совершенно очевидно, что это два типа разных случаев, которые часто встречаются в русском научном дискурсе. Инофоны порогового и продвинутых уровней владения русским языком к концу обучения в бакалавриате все чаще сталкиваются с этим дискурсом, читая научные статьи, монографии, диссертации, готовясь к докладам, выступая и общаясь на конференциях, а также продуцируя свои собственные научные сочинения. Цель нашей статьи – продемонстрировать специфику использования русского деепричастия в научном дискурсе, акцентируя лингвометодический аспект проблематики. Как известно, научный дискурс имеет устную и письменную форму. В центре внимания нашей статьи находится письменная форма.

Итак, приведенные выше примеры имеют разное толкование потому, что они демонстрируют разные пропозициональные рамки высказывания. Нам наиболее близко определение пропозиции в трактовке В. А. Белошапковой, согласно которому «пропозиция понимается как модель называемого предложением «положения дел», как объективное содержание предложения, рассмотренное в отвлечении от всех сопровождающих его субъективных значений и от тех особенностей, какие придает ему та или иная формальная организация предложения» [4: 686]. В одном предложении могут быть репрезентированы сразу несколько пропозиций, в том числе и второстепенных, что находит отражение в семантико-синтаксическом типе предложения, грамматической характеристике его компонентов и др. [5]. Основная пропозиция выражается, как правило, глаголом, второстепенная – деепричастием причастием, инфинитивом.

В семантическом синтаксисе пропозиция эквивалентна диктуму, который и составляет объективную основу любого предложения. Например, в указанных выше примерах диктум передается такими частями предложения, как *изучили и можем делать вывод; наблюдали объект и описывали его поведение*. Однако русское предложение очень часто осложняется выражением отношения говорящего к передаваемой информации, различными модальными значениями. Это модус, который и осуществляет «базовую коммуникативную функцию» [2: 52]. Это то, что мы представляем, думаем, считаем и т.д., то, что в реальности не имеет выражения, связи с чем говорят о модусе допущения, сомнения, полагания, истинности/неистинности, знания / незнания и т.д. [3]. В научном дискурсе модусные значения будут проявляться во всевозможных логических операциях импликации, тождества и др., способствующих выводу нового знания, как в нашем втором случае: *приближаемся к его научному пониманию*.

Мы полагаем, что обучение научному дискурсу иностранных студентов должно во многом опираться на логический анализ языка, ведь суть научного дискурса состоит в «речемыслительной деятельности, нормативную осно-

ву которого составляет исторически сформировавшийся комплекс *регулятивных принципов*, следование которым оптимизирует процесс создания, трансляции и использования знаний. В этот комплекс входят: объективность, установка на поиск истины, концептуальность (теоретичность), эмпиричность, логичность, методологичность, обоснованность, критицизм и креативность» (Научный дискурс [1: 138]).

Наши методические рекомендации по обучению иностранных студентов использованию русским деепричастий в научном дискурсе заключаются в следующем:

1. Прежде всего следует обратить внимание на специфику временных характеристик деепричастия. Время деепричастия – это относительное время. Оно всегда будет зависеть от времени основного глагола. Даже если студенты встречают в учебной литературе определения «деепричастие настоящего времени» или «деепричастие прошедшего времени», основной функцией деепричастий остается таксисная: актуализация одновременности или разновременности второстепенного и основного действия. Зависит эта актуализация от аспектуальных свойств деепричастия и основного глагола. Например, в предложении *Восстановившись от потрясений, экономика вновь показывает рост по многим показателям* несмотря на то, что деепричастие имеет суффикс прошедшего времени, образовано от глагола СВ, выражаются отношения частичной одновременности, а точнее – «аспектуально-таксисная ситуация одновременности второстепенного состояния и основного целостного факта», но никак не разновременность («экономика восстановилась и в таком состоянии показывает рост»). И наоборот. В предложении *Прийдя к неутешительным выводам, мы были вынуждены прервать наш эксперимент*, где использовано деепричастие с суффиксом настоящего времени, но образованное от глагола СВ, выражаются отношения разновременности: сначала мы пришли к неутешительным выводам, а потом прервали эксперимент.

Подобные примеры указывают на то, что при объяснении деепричастий приоритетным является анализ не только «от формы к значению», но и «от значения к форме», т.е. функционально-семантический.

2. В многочисленных учебных пособиях по русскому языку как иностранному, ориентированным на научный дискурс, часто даются для запоминания клишированные деепричастные конструкции типа *анализируя/проанализировав, обобщая/обобщив, рассматривая/рассмотрев + что? + можно, мы можем, нам удалось, удалось сделать вывод(ы), заключение + о том, что ...* Такие конструкции используются при написании аннотаций, научных работ, реферировании и конспектировании. Следует акцентировать внимание студентов на том, что данные конструкции выполняют функцию логической импликации, т.е. вывода нового знания. При этом деепричастия НСВ сигнализируют о выводе промежуточного знания, а деепричастия СВ – итогового. Например, в предложении *Анализируя приемы перевода, исполь-*

зованные переводчиком при передаче сложных слов, мы приходим к выводу, что основным является калькирование речь может идти о получении промежуточного знания: ‘мы и дальше можем анализировать, этот вывод сделан нами в процессе анализа’, а в предложении *Проанализировав приемы перевода, использованные переводчиком при передаче сложных слов, мы приходим к выводу, что основным является калькирование* – об итоговом: ‘мы провели анализ и делаем такой вывод’.

3. В научных текстах распространены деепричастные формы, образованные от возвратных глаголов. Все они обозначают некоторое результативное состояние, а потому выступают во многом как конкурирующие формы. При этом происходит нейтрализация видовых значений. Мы имеем в виду деепричастия типа *воспользовавшись, опираясь (на), ознакомившись (с), основываясь (на)* и др. Их основная функция – подведение фактического основания под дальнейший вывод. Грамматическое значение таких деепричастий практически одинаково, они различаются только лексическим значением, поэтому их можно давать студентам для простого заучивания.

4. Разные лексические группы деепричастий способствуют актуализации разных типов логико-семантических связей в осложняемых ими предложениях. Например, такие деепричастия и деепричастные конструкции, как *сравнивая/сравнив, отождествляя/отождествив, находя/найдя сходство* актуализируют логическую операцию установления тождества и подобия; *определяя/определив, классифицируя/классифицировав, квалифицируя/квалифицировав, проводя/проведа классификацию* – логическую операцию квалификации объекта и др. На наш взгляд, студентам-иностранцам легче будет запомнить конкретные русские лексические единицы, если они будут четко понимать логику их использования в данном предложении.

5. Один из самых распространенных случаев употребления деепричастия в научном дискурсе – установление порядка обозначаемых действий. Имеются в виду случаи типа *начиная/начав с (чего?), переходя/перейдя, продолжая/продолжив, заканчивая/закончив (чем?)* Это исключительно логическая операция, она часто используется в различных инструкциях и правилах, выполняя тем самым регулирующую функцию в научном дискурсе. Но эти же деепричастия часто выступают и как *метатекстовые показатели*, на что необходимо обратить внимание студентов.

6. Деепричастие в функции метатекстового показателя является модусным элементом предложения. Это означает, что оно используется исключительно для передачи отношения говорящего к передаваемой информации. Такое деепричастие выполняет функцию уточнения, смягчения категоричности или указания на речевое действие автора, выполняя в то же время прагматическую функцию текстовой скрепы. Например: уточнение – *Уточняя / учитывая данный тезис, следует отметить*; смягчение категоричности указания на речевое действие автора – *И это предположение, мягко говоря, не кажется нам целесообразным*. Иногда метатекстовое деепричастие

может выступать в роли персуазивного элемента: *Обращая особое внимание на этот факт, следует подчеркнуть* и т.д. Мы полагаем, что данная группа деепричастий заслуживает методического внимания, поскольку метатекстовые показатели придают научному тексту пластичность, мы даже сказали бы, «читабельность».

Таковы некоторые методические рекомендации, скорее даже, замечания, которые мы хотели бы дать преподавателям русского языка, работающим с инофонами. Как показывает наша практика, иностранцы очень часто при изучении темы «Деепричастие» основное внимание обращают на формальную сторону: правильное использование суффикса, согласование в предложении с основным глаголом по видовременным параметрам и под. Однако русское деепричастие выполняет в научном дискурсе совершенно, как мы пытались показать, функции, обусловленные его ролью в организации сложного смыслового пространства. Поэтому наиболее оптимальным подходом к обучению научной речи иностранных студентов мы считаем функционально-семантический в сочетании с логическим анализом научного текста.

Литература

1. Кротков, Е. А. Научный дискурс / Е. А. Кротков, Е. А. Кожемякин // Дискурс-Пи. – 2013. – № 3(13). – С. 138-139.
2. Седых А. П. Пропозиция, модус, диктум в национальных языках / А. П. Седых // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 15(55). – С. 51-56.
3. Скубиева, Е. Н. Категории модуса как единицы описания модусного уровня в структуре диалогической языковой личности / Е. Н. Скубиева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 3-3(117). – С. 205-208.
4. Современный русский язык / Под ред. Белошапковой В. А. – Изд. 2-ое. – Москва: Высшая школа, 1989. – 800 с.
5. Шмелева Т. В Семантический синтаксис / Т.В. Шмелева. – Красноярск: Изд-во КрасГУ, 1994. – 46 с.

Языковая модель как эффективный метод изучения предложно-падежной системы на занятиях РКИ

М. В. Токарева

ФГБОУ ВО «Пермский государственный медицинский университет
имени академика Е.А. Вагнера» Минздрава РФ
Россия, г. Пермь

Аннотация. В данной статье рассматривается обучающая модель, в которой система предложно-падежных окончаний иллюстрируется грамматическими моделями. Знание моделей позволяет довести навыки использования падежных окончаний в устной и письменной речи учащихся до автоматизма в кратчайшие сроки.

Ключевые слова: русский как иностранный (РКИ), падеж, предложно-падежная система, языковая модель, синтаксическая конструкция.

В методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) преподавание падежной системы остается одним из наиболее актуальных и трудных вопросов. Несмотря на разнообразие методических подходов, приемов, использование самых различных педагогических технологий, которые помогают доступно и красочно представить падежную систему, обучающиеся испытывают множество проблем при определении падежа и использовании падежных окончаний в именах существительных и прилагательных. Вместе с тем без знания грамматики невозможно освоить язык. Грамматика, не являясь конечной целью обучения, является базой для формирования навыков говорения, аудирования, чтения и письма, то есть всех видов речевой деятельности [3, с.120]. Все вышесказанное указывает на то, что для иностранных студентов усвоение падежных окончаний является трудным процессом и неотъемлемой частью освоения языка.

Изучение падежной системы играет важную роль в овладении РКИ, что отмечается многими учеными и языковедами, такими как Аркадьева О.М., Зимняя И.А., Уфимцева Н.А. и др. В русском языке шесть падежей, каждый из которых имеет свое окончание, при этом оно зависит от рода и числа имени существительного. Запоминание окончания представляет для учащихся огромную трудность также в силу наличия многочисленных исключений, которые необходимо запомнить. Для изучения падежной системы русского языка традиционно учебники предлагают таблицы, в которых представлены варианты предложных окончаний (см., например: [Гаспарян и др. 2022; Кузьмина 2019]). На наш взгляд, такие таблицы являются необходимым наглядным материалом на занятиях РКИ. Сводная падежная таблица имеет ряд преимуществ: систематизирует изученный грамматический материал, дает обучающимся увидеть целостную картину всего многообразия окончаний, служит справочным материалом. Но в то же время она не мотивирует студента выучить окончания. Как правило, учащийся постоянно пользуется ей для выбора правильного окончания, а без таблицы в речи появляется множество грамматических ошибок. Стоит добавить, что даже если у студентов в процессе изучения падежных форм имен существительных формируется устойчивый навык их употребления в учебно-речевых ситуациях, то в процессе расширения структуры предложения возникают проблемы. При введении в предложение имен прилагательных (прилагательное + существительное) учащимся нужно думать одновременно о двух правильных формах и, соответственно, о двух правильных окончаниях.

В современной методике преподавания РКИ применяется принцип изучения падежной системы не путем заучивания окончаний, а через усвоение значений падежей и их окончаний на примере речевых образцов, отражающих определенную языковую модель. В лингводидактике под моделью по-

нимается иллюстрация употребления конструкции на занятиях по языку, имеющая конкретное лексическое наполнение.; речевой или языковой образец, приводимый с целью облегчить выполнения задания [1, с.145]. Применение метода языковых моделей базируется на одном из важнейших принципов методики РКИ – освоение лексики и морфологии на основе синтаксиса. В данном случае языковая модель служит базой для закрепления определенной синтаксической конструкции. Учащемуся необходимо понять, как по языковому образцу строить предложение. Подобное обучение грамматике с использованием моделей является на сегодняшний момент самым эффективным способом усвоения формы вместе с ее функцией, что позволяет автоматизировать навыки употребления данной грамматической формы.

В связи с этим мы предприняли попытку подобрать наиболее подходящие языковые модели для усвоения падежных окончаний. Было составлено 10 языковых моделей (5 моделей для мужского рода и 5 моделей для женского рода), компоненты которых иллюстрируют окончания имен прилагательных и существительных в различных падежах единственного числа (см. табл. 1).

Таблица 1

Языковые модели

Падеж (Case)	Мужской род (Masculine)	Женский род (Feminine)
Nom.	У меня есть родной брат .	У меня есть родная сестра .
Gen.	У меня нет родного брата.	У меня нет родной сестры.
Dat.	Родному брату 20 лет.	Родной сестре 20 лет.
Acc.	Родного брата зовут Сергей.	Родную сестру зовут Наташа.
Inst.	Я с родным братом иду в кафе.	Я с родной сестрой иду в кафе.
Prep.	Я думаю о родном брате.	Я думаю о родной сестре.

Рекомендуем заполнять таблицу вместе со студентами, обращая внимание не только на окончания, но и на значения падежей. При заполнении языковых моделей для женского рода необходимо обратить внимание студентов, что окончание прилагательного для всех косвенных падежей кроме винительного одинаковое. Предлагаем, по примеру филолога М.А. Костюк, обратиться к студентам на языке-посреднике: «Если девушка в вашей стране чего-то пугается и вскрикивает, с помощью какого междометия она выразит свой испуг? А в России она может вскрикнуть «ой!» [3:126]. Такой пример является подсказкой для обучающегося при выборе окончания для прилагательного женского рода. Отмечаем, что разновидность падежных окончаний для прилагательных с мягкой основой, учащиеся не запоминают специально, т.к. твердые и мягкие гласные знакомы им из вводно-фонетического курса. Достаточно напомнить, что при склонении прилагательных с мягкой основой вместо *о, ы, ю* используется *е, и, ю* соответственно. Таблица грамматических моделей заполняется постепенно с каждым изученным падежом.

Благодаря предложенной таблицы языковых моделей студенту легче вспомнить в нужный момент некое грамматическое и смысловое единство, нежели отдельные окончания среди множества других. Пользуясь языковыми моделями, учащийся по аналогии легко сможет образовать правильную форму прилагательного и существительного в нужном падеже.

Такая система работы позволяет снять психологические барьеры при усвоении грамматического материала и довести навыки использования падежных окончаний в речи учащихся до автоматизма в кратчайшие сроки. Таким образом, запоминание языковых моделей – это эффективный способ усвоения предложно-падежных окончаний.

Литература

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методологических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Гаспарян Л. А. Грамматический справочник: учебное пособие для иностранных студентов / Л.А. Гаспарян, Д.О. Осеян, М.В. Токарева. – Перм. гос. мед. ун-т им. Е. А. Вагнера. Пермь, 2022. – 87 с.
3. Костюк Н.А. Специфика изучения предложно-падежной системы русского языка на уроках РКИ: как запомнить падежные окончания / Н.А. Костюк. – Yearbook of Eastern European Studies, 2015. – № 5. – С. 120-127.
4. Кузьмина Н.В. Russian Grammar in Tables. Русская грамматика в таблицах: учеб. пособие / Н. В. Кузьмина. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 104 с.

РАЗДЕЛ III

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИЛИ ОСВОЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО / ИНОСТРАННОГО

Потенциал пословиц в преподавании РКИ

С. Н. Абдуллаев

Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова
Киргизия, г. Каракол

С. А. Агтокурова

Нарынский государственный университет им. С. Наматова
Киргизия, г. Нарын

***Аннотация.** В статье рассмотрены лингвистические особенности пословиц как единиц языка. Дифференцируя их от регулярно замечаемых различным лексическим материалом предложений, авторы показывают семантический потенциал в передаче языковой «картины мира». Сопоставление таких коммуникативных единиц русского и тюркских языков позволяет обнаружить ресурсы в преподавании РКИ. Акцент делается на системности коллекции пословиц как в русском, так и в родном языках. Системность открывает возможности для варьирования и корреляции с другими предикативными единицами языка.*

***Ключевые слова:** пословица, антропоцентризм, семантика, языковая «картина мира», РКИ, родной язык.*

С целью выработки умений отличать регулярно воспроизводимые с разным лексическим материалом предложения от пословиц, определять возможное переносное (метафорическое) значение пословиц русского языка студентам, для которых преподается РКИ, можно предложить типичные примеры. Это могут быть пословицы с разнообразной семантикой, в частности, на сопоставление противоположных понятий: «сравнение – аналогия», «чужое – свое», «счастье, удача, судьба – горе, беда», «добро – зло», «логика фактов, событий, явлений», «человек и его сущность, внешность, достоинства, недостатки и пороки», «личность и общество», «слово, речь, пословица, сказка, басня»: «Друг познается в беде», «Одна голова хорошо, две – лучше», «Цыплят по осени считают», «Два медведя в одной берлоге не уживутся», «Делить шкуру неубитого медведя», «Когда рак на горе свистнет», «Настоящее золото огня не боится», «Лучше синица в руках, чем журавль в небе».

Пословицы и фразеологизмы формируют у народов характерную им «картину мира» и обладают такими признаками, как пейоративность и антропоцентричность. Антропоцентричность «картины мира» выражает-

ся в ее ориентации на человека, поскольку человек – мера всех вещей, например, ср. передачу смыслов: «быстро»: *как корова языком слизала, глазом не моргнул, сломя голову*; «близко»: *рукой подать, в двух шагах, под носом, под боком* и т.д.

Чаще всего именно пословицы и фразеологизмы приводят иностранных студентов к непониманию высказывания, если даже все составляющие хорошо известны. Это обозначает, что свободное общение на русском языке невозможно без освоения достаточного количества паремических единиц, обеспечивающих речи особую живость и яркую образность, а в целом, высокую культуру речи [2: 16].

Признаком системности фразеологических и пословичных единиц как единой организованной группы является способность к переносному употреблению. Образное смысловое содержание этих фразеологизмов определяется ситуативным, или контекстуальным подходом к материалу. Фразеологические и пословичные единицы служат богатейшим материалом для метафорической характеристики человека, его внутренних (психических) и внешних (оценочных) свойств.

Наблюдения показывают, в тех случаях, когда образы, лежащие в их основе, встречаются в обоих языках и обозначают одно и то же понятие, то страноведческий комментарий и не требуется, т.к. национальная специфичность бессознательно откладывается в языковом сознании студентов при невольном сопоставлении с родным языком.

Пословичные и фразеологические единицы есть богатейший материал для метафорической характеристики человека, его внутренних (психических) и внешних (оценочных) свойств. Наибольшую специфическую информацию несут в себе те пословицы и фразеологизмы, которые формируются вокруг национально-самобытного семантического стержня, когда эквиваленты в другом языке имеют соотношенность с иными сторонами когнитивного поля. Например: «Когда рак на горе свистнет» – в тюркских языках Центральной Азии имеет эквивалент без компонента «животное», например: «Когда солнце будет восходить с запада», также русскому фразеологизму «Как трусливый заяц» в уйгурском языке имеет эквивалент «Труслив как мышь».

Проблемы в усвоении пословиц и фразеологизмов представляют образы, отражающие особенности животного и растительного мира: *медвежий угол, как от козла молока, убить двух зайцев, медведь на ухо наступил* и т.п., в которых экспрессивная функция выражает состояние сознания с модально-оценочным, социологизированным отношением человека. Так, проявление фразеологизмов связано с различными областями деятельности, но особенно широко они используются в устной речи, художественной и политической литературе. Главная задача при осмыслении содержания пословиц, поговорок и фразеологизмов – передать содержание текста, отразить образность выражения, подобрать с родного языка аналогичное изречение, что требует

освоения глубоких знаний истории, литературы, культуры, мифологии, классической и современной литературы.

Безусловно, не все языковые единицы в полной мере воспроизводят художественную образность и экспрессивно-стилистический оттенок русской паремии. Известные определения В. Даля «пословицы и поговорки – это иносказательные выражения», «пословица есть коротенькая притча» подводят нас к мысли о том, что их толкование может быть достаточно широким. В. Даль предлагал в пословице различать «одежду внутреннюю и внешнюю; первая относится к критике, вторая – до грамматики и просодии. Грамматика не только могла бы и должна бы многому научиться у пословиц, но должна быть по ним, во многих частях своих, вновь переверстана. Частное непонимание нами пословицы основано именно языка тех простых, сильных и кратких оборотов речи, которые утрачиваются и вытесняются из письменного языка, чтобы сблизить его для большей сподручности переводов с языками западными» [3: 12]. Для передачи смысла пословиц часто приходится либо прибегать к экспрессивно-стилистической адаптации путем замены образа, лежащего в основе одного из компонентов высказывания, либо выбирать ту пословицу, которая наиболее полно передает смысл оригинала. В тех случаях, когда в других языках нет равноценных эквивалентов, переводчик использует прием трансформации образного средства. Как показывает практика перевода пословиц и крылатых изречений, такой метод, позволяет добиться должной выразительности на языке перевода. Таким образом, перевод пословиц и фразеологизмов основан на поиске подходящего выражения из родного языка или на создании педагогом аналогичного оборота, описательного перевода. Обладая такими качествами, как семантическое богатство, высокая степень образности, лаконичность, паремии и ФЕ придают речи оригинальность и изящество, что привлекает внимание многих ученых, и прежде всего лингвистов, психологов, занимающихся проблемами языка и речи. Главная задача, при осмыслении содержания того или иного текста с образными средствами (пословицами, поговорками и фразеологическими единицами), – передать смысл, отразить образность выражения, найти точное, аналогичное изречение в родном языке обучающихся, сохранив при этом своеобразие и экспрессию выражения изучаемого языка. На первых порах учащемуся необходимо иметь представление о фразеологии и паремииологии русского языка, усвоить основные правила и приемы перевода фразеологических единиц, пословиц, поговорок в художественных или публицистических текстах. При изучении пословиц и фразеологических единиц неродного языка необходимо нацелиться на то, чтобы сохранить их экспрессивные свойства с учетом специфики контекста и фактора сочетаемости слов. Проводимая вместе с преподавателем работа по лингвоконтрастивному анализу, а также лингводидактическое описание и перевод пословиц и фразеологизмов русского языка на тюркские языки снимают определенные трудности и способствует раскрытию образа, пониманию не только первич-

ного (прямого) значения слова, но и переносного, образного его значения. Результатом предварительного обучения на выявление образного выражения, то есть работы над фразеологизмами и пословицами является выполнение вышеуказанного задания:

По мнению Г.Л. Пермякова, «пословицы и поговорки разных народов, моделирующие одинаковые или сходные ситуации, очень близки друг к другу, несмотря на всю их этническую и языковую специфику» [4: 20]. Мы считаем, что данное теоретическое положение нуждается в существенных и принципиальных уточнениях.

С нашей точки зрения, анализ плана содержания пословичного фонда *невозможен* без тщательного изучения *реалий*, с которыми имеет дело тот или иной народ. Без опоры на реалии народ не может создавать языковую модель мира, ведь именно для этой цели и используются такие виды паремий, как пословицы. В связи с этим мы не можем полностью согласиться со следующим утверждением: «Различные способы мотивирования ДП (дифференциальных признаков – С.А.), синтаксические правила их дистрибуции, приложение к анализу правил трансформационной и порождающей грамматик и т.п. помогли выявить лежащие в их основе сложнейшие логические структуры и дать паремиям новую содержательную интерпретацию, уводящую от достаточно несложных и тривиальных (но, к сожалению, распространенных) заключений. Что основной смысл паремий в непосредственном отражении опыта и наблюдений человека над окружающей действительностью». Заключения, о которых говорит Т.В. Цивьян, может быть, и являются тривиальным, если речь идет о пословичном фонде одного народа [5: 43]. Но дело обстоит совсем иначе, если рассматривать пословицы в сопоставительном плане. Различие реалий может привести к тому, что многим пословицам одного сопоставляемого языка просто не найдется прямых соответствий в пословичном фонде другого языка. Вместе с тем в сопоставляемых языках можно обнаружить довольно многочисленные примеры пословиц, которые совпадают по своей предметно-образной или логико-семиотической структуре.

В связи с этим как в русском, так и в тюркских языках пословицы объединяются в тематические группы [1: 5]. В этих языках большинство пословиц имеет антропоцентрический характер. Данное обстоятельство учитывается в первую очередь при разбиении пословичного фонда на тематические группы: 1. Человек и его жизнь. 2. Семейные отношения. Любовь. 3. Логика событий. Поступки человека. 4. Духовные и нравственные качества человека. 5. Учение. Знание. Наука. 6. Слово. Пословица. 7. Животные в хозяйственной деятельности человека и т.п.

Таким образом, в плане выражения русские и тюркские пословицы и пословичные изречения имеют как сходные черты, так и существенные различия. В сопоставляемых языках номинацентрические пословицы, представляющие собой простые предложения, содержат два главных члена, выра-

женных существительными в именительном падеже или финитными глаголами в неопределенной форме. В то же время в тюркских языках мало таких пословиц, главные члены которых выражались бы инфинитивами. Кроме того, в русских номинацентрических пословицах нередко употребляется сравнительные союзы *что* и *как*, не представленные в тюркских пословицах. И в русском, и в тюркских языках имеются пословичные изречения, представляющие собой бессоюзные сложные предложения с сопоставительными и противительными отношениями. Кроме того, в русском языке функционируют такие сложные предложения с союзной и бессоюзной связью, в состав которых входят номинацентрические конструкции в качестве первой предикативной части.

Литература

1. Абдуллаев С.Н. Лингвистическая типология пословиц как объект изучения // С.Н. Абдуллаев, А.Е. Акбембетова. – Казань, 2017. – Т.1., – С. 3-6.
2. Абдуллаев С.Н. Формирование коммуникативной и социокультурной компетенций при преподавании русского языка как иностранного / С.Н. Абдуллаев // Русский язык как иностранный в смешанном формате обучения: проблемы и перспективы. – М., 2023. – С. 11-17.
3. Даль В. И. Пословицы русского народа / В.И. Даль. – Т. 1., М., 1989.
4. Пермяков В.Л. Пословицы и поговорки народов Востока / В.Л. Пермяков. – М., 2020. – 672 с.
5. Цивьян Т.В. Модель мира и ее лингвистические основы / Т.В. Цивьян. – М., 2006. – 280 с.

Этапы введения лингвокультурологического материала в курс русского языка как иностранного

О. И. Акифи

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный
технологический университет им. В. Г. Шухова»
Россия, г. Белгород

***Аннотация.** В статье аргументируется важность введения лингвокультурологического компонента в обязательную программу русского языка как иностранного (РКИ). Предлагается градация лингвокультурологической составляющей, а также этапы ее введения в основной курс РКИ (начиная с уровня А0). Рассматривается значимость изучения данного материала и его роль в адаптивной составляющей для иностранных граждан, обучающихся на подготовительных факультетах вузов РФ.*

***Ключевые слова:** лингвокультурология, методика РКИ, адаптивное обучение, мотивы, вторичная языковая личность*

При обучении русскому языку как иностранного важно учитывать не только аспектное обучение лексики, грамматике, фонетике, но и включать лингвокультурологический аспект, показать связь между языком, культурой

и национальным характером. Таким образом, обучение РКИ должно включать не только академические знания, но и адаптивную составляющую, помогать иностранным гражданам адекватно коммуницировать с населением России.

Обучение на подготовительном факультете подразумевает подготовку иностранного гражданина к обучению в вузах РФ, с этой целью к основному курсу русского языка добавлен курс научного стиля речи (НСР). Безусловно, НСР необходимый предмет, так как готовит иностранцев к академической речи, способствует общению со специалистами, в то же время основной курс развивает навыки бытового общения. Стандартный курс РКИ включает элементы русского фольклора, однако в очень небольшом количестве. Подразумевается, что введение лингвокультурологического аспекта будет способствовать упрощению взаимопонимания между иностранными гражданами и русскими людьми.

Разберем несколько коммуникативных барьеров, предложенных в исследовании Ключевой Е.В. и Тепликова О.В. [1:224-225], которые можно решить при введении лингвокультурологического материала: языковые препятствия (из-за незнания беспереводной или коннотативной лексики), отсутствие понимания логических связей, семантическое несоответствие, стереотипное отношение.

Представляется, что лингвокультурологический аспект можно разделить на следующие блоки: беспереводная лексика (поможет преодолеть барьер стереотипного мышления, а также языковых препятствий), коннотативная лексика (преодолеет барьер языковых препятствий, отсутствия понимания логических связей), использование эмотивов (способствует преодолению барьера языковых препятствий и логических связей). Важной составляющей каждого из блоков является дополнение историческими фактами, а также иллюстрациями из русской художественной литературы, музыки и кинематографа.

Уникальность предлагаемого метода в том, что мы рекомендуем отталиваться от слова, а не от материала, то есть фильм или литературное произведение являются только сопутствующим материалом. Мы берем языковое явление и доказываем его, отработываем на множественном материале. Не разбираем один фильм, а наоборот, берем одно слово и изучаем формы его употребления в книгах, фильмах, стандартных речевых ситуациях.

Наиболее эффективного результата можно добиться, если кроме введения в аудиторские занятия лингвокультурологический материал будет отработываться во внеаудиторной работе.

Зачастую внеаудиторную работу рассматривают по большей части как адаптационный элемент курса ПФИ, однако в исследовании Кузькиной А.И., помимо воспитательной, отмечается и образовательная функция этого вида работы [2]. Именно поэтому мы также отмечаем важность применения лингвокультурологической информации во всех видах работы на ПФИ.

Первым этапом введения лингвокультурологических знаний становятся элементы коннотативной, беспереводной лексики и эмотивы. Начинаем с уровня А0, поскольку первая встреча с лингвокультурологией начинается с момента представления преподавателя студентам, потому что только в России (и нескольких странах бывших союзных республик) существует традиция обращения по имени и отчеству.

Момент отчества будет проговариваться несколько раз: на уровне А0, уровне А1 и уровне А2, далее этот вопрос уже становится совсем понятен и не требует особенного внимания.

На уровне А0 достаточно дать понимание, что отчество образовано от имени отца, также как и слово Отечество. На уровне А1 уже предлагается обратиться к учебнику по лингвокультурологии, где этому посвящена разработка занятия с комплексом упражнений, вводить задания по определению имени отца в чтение и аудирование. На уровне А2 чаще всего это уже можно использовать как дополнительные задания в играх и викторинах, больше во внеаудиторной работе.

Также рекомендуется вводить не только эмотивы, но и эмоциональную лексику, на уровне А1 эмоциональная лексика первична, эмотивы нужны уже только как дополнение, пополнение словарного запаса.

Важность эмоциональной лексики и эмотивов обусловлена облегчением коммуникации и снятии множества коммуникативных барьеров. Молодежи важно понимать и уметь выражать эмоцию в разговоре. Недаром виртуальное общение изобилует различными смайликами, именно отталкиваясь от этого на уровне А0-А1 мы вводим именно смайлики для пополнения словарного запаса. При изучении прилагательных мы используем именно эти картинки, потому что они близки и понятны нынешнему поколению. Примерно на этом же этапе мы вводим и первые эмоциональные слова: «Ура», «ой-ёй-ёй», «ай-яй-яй», «ух, ты». Этим мы постепенно вытесняем англицизмы из аудитории, формируя именно русский фонетический слух, произношение русских звуков, а также позволяем сформироваться более высокому уровню понимания речи и настроения окружающих.

В этом помогут отрывки из русских сказок и фильмов (например, из фильма «Любовь и голуби», где множество отрывков с междометьями). Тем самым мы не только изучаем лингвистические возможности выражения эмоций, но и пополняем лексический запас различными коннотативными знаниями.

На уверенном уровне А2 и ближе к уровню В1 мы уже можем снова обратиться к такому сложному беспереводному понятию как «тоска». Это слово не имеет прямого перевода именно с семантической точки зрения и во многом раскрывает сущность русского характера. Разработка занятия на эту тему также содержится в учебнике, разработанном автором данной статьи.

Очень активно эмоции используются во внеаудиторной работе, например, при занятиях в театральной студии.

Выражение эмоций по-русски почему-то практически игнорируется в курсе подготовительных факультетов (если опираться на распространенные учебники), хотя эмоция есть первая реакция на внешний раздражитель. Это очень важная часть лингвокультурного кода нации и игнорировать его, значит мешать формированию вторичной языковой личности.

Также эмоции «запускают» процесс порождения речи. Конечно, в первую очередь это относится к детям, однако, изучая иностранный язык, находясь в чуждой языковой и социокультурной среде, можно также опираться на продуцирование эмоций, как толчок к речетворчеству на русском языке.

Таким образом, представляется, что введение эмоционально-окрашенной лексики важнее введения пословиц и поговорок. Это не значит, что фольклор вводить не надо. Это также очень важный момент, так как русские люди часто используют пословицы и поговорки в повседневном общении. Нам представляется, что данный элемент коннотативной лексики лучше вводить с уровня А2, и идти в плотной связке с внеаудиторной работой.

Таким образом, лингвокультурология может быть как отдельным предметом, так и интегрированными элементами в основной курс русского языка. Мы придерживаемся такой позиции, поскольку главной целью обучения на подготовительных факультетах представляется социокультурная адаптация, максимальная ликвидация речевых и межкультурных барьеров, а также подготовка к обучению на основных факультетах в вузах РФ.

Литература

1. Клюева, Е. В. Преодоление лингвокультурологических барьеров в рамках межкультурной коммуникации / Е. В. Клюева, О. В. Тепликов // Социально-гуманитарное знание: тенденции развития в XXI веке : Сборник трудов конференции Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 15 ноября 2023 года. – Москва: Редакц.-издат. дом Российского нового университета, 2024. – С. 222-228.

2. Кузькина, А. И. Внеаудиторная деятельность слушателей подготовительного факультета для иностранных граждан как помощь в адаптации в иноязычной среде / А. И. Кузькина, И. В. Ермоленко // Международное образование и сотрудничество : Сборник научных трудов по материалам X Международной научно-практической конференции, Москва, 21 апреля 2023 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Техполиграфцентр», 2023. – С. 98-101.

Формирование лингвокультурологической компетенции посредством анекдотов на занятиях по РКИ

А. В. Богачева

Нанькайский национальный исследовательский университет
Китай, г. Тяньцзинь

***Аннотация.** В статье представлена информация о возможности использования анекдотов при обучении иностранных студентов лексики и грамматике русского языка на занятиях по РКИ. Доказана мысль о том, что анекдот, являясь аутентичным текстом, помогает в формировании у студентов-иностранцев лингвокультурологической компетенции, способствует глубокому пониманию обычаев, нравов людей страны изучаемого языка, дает возможность учащимся быстро адаптироваться в российском обществе, делает учебный процесс более интересным и продуктивным.*

***Ключевые слова:** студенты-иностранцы; анекдоты; лингвокультурологическая компетенция; занятия по РКИ; обучение лексики и грамматике.*

Одним из концептов национальной языковой картины мира выступает юмор. Анекдот является распространенной формой его выражения.

Анекдот в том или ином виде можно встретить в любой из внутринациональных речевых культур, но по своей сути этот речевой жанр относится к разговорному общению, для которого характерно совмещение ситуации-темы с ситуацией текущего общения [1: 15].

Цель анекдота – создание комической ситуации, то есть ситуации, предназначенной для веселья. В.Г. Раскин выделяет следующие типы смешных высказываний: намеренное высмеивание кого-либо, чего-либо; мягкое любящее высмеивание; смех над самим собой; каламбур; загадка и др. [2: 25 – 26].

С точки зрения методики преподавания РКИ, анекдот обладает мощным дидактическим потенциалом, поскольку является текстом аутентичного характера. Он способен передавать характерные черты национальной картины мира, культурологические сведения о стране изучаемого языка, позволяет продемонстрировать модели диалогического единства, а также образцы грамматических и лексических конструкций. Все это свидетельствуют в пользу выбора этого вида текстов в качестве учебного материала на занятиях по РКИ.

Но все-таки рекомендуем брать анекдот в его классической форме не в качестве основного учебного текста в силу ограниченности языкового материала, а в качестве дополнительного, содержащего информацию о традициях, стереотипах, обычаях, культуре другой страны и способствующего повышению учебной мотивации студентов – иностранцев.

Анекдоты охватывают различные сферы жизни людей в нашем обществе. Поэтому на занятиях по РКИ они могут быть использованы при изучении конкретных лексических тем: например, «Профессия» – анекдоты на

профессиональную тему (про врачей, строителей, летчиков и т.д.), «Отдых» – анекдоты про поездки, путешествия, хобби, «Учеба» – анекдоты про школу, вуз, студентов, экзамены и др.

Студенты-иностранцы, читая эти шутки, будут иметь возможность изучать лексику русского языка (в том числе профессиональную), учиться вести диалог, осваивать речевые образцы, анализировать типичные ситуации в определенной сфере коммуникации, вникать в особенности мышления русского народа, находить отличия между культурами, образом жизни людей, тем самым постигать русский юмор.

Рассмотрим пример анекдота на медицинскую тему: «Мужчина долго не мог понять причину плохого самочувствия. Сделал УЗИ, сдал кровь на всё, проверил гормоны, сделал МРТ, посетил невропатолога, записался на кардиограмму и рентген. Принес результаты врачу и спрашивает, что тот видит.

– Вижу, что у вас есть деньги и энергия».

В этом небольшом тексте много медицинских терминов, примеров их употребления, грамматических образцов и, конечно же, юмор, отражающий особенности менталитета русского народа, который любит заниматься самолечением, часто надумывает болезни, ставит себе диагнозы, тратит деньги впустую.

Уже на начальном этапе изучения русского языка можно предложить к рассмотрению анекдоты на тему «Женитьба». В текстах этой тематики мы встретим такие лексемы, как свадьба, жениться, выйти замуж, жених, невеста и др., а также образцы грамматических конструкций: жениться + на ком?, выйти замуж + за кого? и др. Это поможет иностранным студентам посредством конкретной ситуации запомнить их использование. Но кроме этого, обучающиеся прикоснутся к особенностям русской культуры, изучат свадебные традиции, а также познакомятся с особенностями мышления русского народа, стереотипами, связанными с женитьбой. Приведем примеры анекдотов на указанную выше тему:

1. «– Почему ты не выходишь замуж?

– Ты ведь знаешь, мой жених – депутат. Он умеет только обещать!»

В коротком диалоге учащиеся – инофоны встретятся с лексикой по теме «Семья, женитьба», задумаются о том, кто такие депутаты в российском обществе и почему за них опасно выходить замуж.

2. «Невеста одевается в белое. Это символизирует счастье, потому что день свадьбы – самый счастливый день в её жизни. Тогда почему жених одевается в черное?»

Прочитав этот анекдот, студенты-иностранцы узнают о традиционных цветах свадебной одежды в России, повторят антонимы (белый – черный), задумаются о жизни жениха, будущего мужа, поразмышляют о семейном быте, существующих о нем стереотипах в нашей стране.

Таким образом, знакомясь с анекдотами, иностранные учащиеся обогащают словарный запас, учатся понимать особенности мышления русских, их характер, начинают понимать русский юмор. Как правило, анекдот становится смешным только тогда, когда студент способен понять культурный подтекст.

Часто вызывает веселый смех у слушателей подготовительного отделения следующая шуточная история: «Приехал молодой человек из Нигерии в Россию изучать русский язык. Звонят ему родители и спрашивают:

– Как ты там, сынок, как дела? Как погода?

– Ой, мама, тут всегда зима, белая зима и зеленая зима!»

В первый год обучения в России студенты адаптируются к жизни в стране, конечно же, к нашему суровому климату. Уже на начальном этапе изучения языка студенты-иностранцы понимают суть этой шутки, что помогает им оптимистичнее смотреть на жизнь в России в период адаптации, дает посыл купить теплые вещи, беречь свое здоровье.

Подводя итог вышесказанному, мы приходим к выводу о том, что анекдоты – это важный аутентичный ресурс для формирования лингвокультурологической компетенции в практике преподавания русского языка как иностранного:

- анекдоты способны лаконично вмещать в себе большое количество культурного и социального подтекста;

- анекдоты дают возможность вести диалоги на совершенно различные темы; помогают наладить межкультурную коммуникацию;

- анекдоты помогают иностранным студентам социализироваться, адаптироваться к жизни в российском обществе.

- анекдоты способны не только нести в себе бытовой подтекст о различных социальных группах, увлечениях и хобби, сложившихся традициях и стереотипах в обществе, но и развлекать.

Литература

1. Гольдин В.Е. Внутринациональные речевые культуры и их взаимодействие / В.Е. Гольдин, О.Б. Сиротинина // Вопросы стилистики. Саратов. 1993. Вып. 25. С. 9-19.

2. Raskin V. Semantic Mechanisms of Humor / V. Raskin. – Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1985. – 284 p.

Применение лингвокультурологического анализа в исследовании художественных сказок

Ж. В. Глотова

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта»
Россия, г. Калининград

М. Наджаджра

Директор Центра русского языка и культуры им. С. Есенина
Палестина, г. Иерихон

***Аннотация.** В статье анализируется художественная сказка с позиции лингвокультурологического подхода на шести уровнях. Авторы в художественных сказках прослеживают связь между языком и культурой русского народа. Сравнивается художественная сказка с народной. Делается вывод об изменении языка художественной сказки относительно народной сказки. Предлагаются пути применения современной художественной сказки в рамках обучения русскому языку как иностранному.*

***Ключевые слова:** лингвокультурология, художественная сказка, народная сказка, языковая картина, фольклор, символы, лингвокультурный феномен.*

С середины 90-х годов прошлого века развивается изучение языка как зеркала культуры, исследуемого в рамках лингвокультурологии. Это направление связано с именами таких отечественных ученых XX века, как В.Н. Телия, В.В. Воробьев, В.А. Маслова, В.В. Виноградов, Д.С. Лихачев и др. Задачей лингвокультурологии, по мнению В.В. Воробьева, является попытка изучить взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отразить этот процесс в виде единой структуры его лингвистического и экстралингвистического (культурного) содержания [2, с.7]. Эта дисциплина изучает и описывает отношения между языком и культурой в конкретный момент времени [10, с. 217]. По мнению В.А. Масловой, лингвокультурология изучает исторические и современные культурные явления, воплощенные в языке [6, с. 8].

Основой лингвокультурологии является гипотеза Сапира-Уорфа. Согласно этой гипотезе, структура языка определяет структуру мышления и способ познания мира. Язык – это не только средство общения, но и средство интерпретации действительности. В языке проявляется не только современный образ мышления, но и идеи предков, скрытые в пословицах, фразеологизмах, метафоре, символах и других языковых средствах [Там же, с. 12]. Эти идеи сохраняются от поколения к поколению, от эпохи к эпохе путем передачи образцов, идей, поведения, образа мышления, ценностей и представлений [Там же, с.59].

Язык – это форма социального знания. В языковых средствах знания и идеи народа скрыты не только фонетически, но и содержательно [8, с. 250]. Эта теория была разработана немецким лингвистом Л. Вайсгербером, кото-

рый, следуя теории А. фон Гумбольдта о внутренней форме языка, развивает его идею о мировоззренческой стороне языка и об этнической стороне языка. Народ овладевает не только словами, но и образом мышления своего народа. Язык создает не только лингвистические средства общения, но и одинаковый образ мышления для всех членов общества [Там же, с. 251].

В контексте лингвокультурологии эта связь между языком и культурой называется картиной мира, в частности, лингвистической картиной мира. По мнению О.А. Корнилова, лингвистическая картина мира – это систематизирующее содержание языка. Каждый язык выполняет функцию фиксации и хранения всех знаний и всех представлений языкового общества о мире [5, с. 4]. Мировоззрение – это представление о мире, возникающее в процессе человеческой деятельности, то, как представители той или иной культуры воспринимают себя и других людей с учетом собственного способа мышления [3, с.5; 5, с. 21].

На изменение языковой картины мира влияют не только новые знания, но и постоянно меняющиеся условия жизни, вновь возникающие реалии [5, с. 18]. Поскольку литература – это письменное произведение, сохраняющее черты своего времени, в литературных произведениях можно расшифровать культурные особенности.

Текст может быть проанализирован разными способами. С одной стороны, можно анализировать текст с целью найти в нем признаки уже известных культурных особенностей. В этом случае примеры относятся к уже известным характеристикам. С другой стороны, к культурным свойствам и характеристикам можно прийти в ходе самого анализа. Для этой работы более важны результаты анализа, на основе которых определяются характеристики, иначе доказываются только стереотипы [Там же, с. 79].

Связь между культурой и языком сохраняется в фольклоре. Фольклор – это источник информации о мире каждой эпохи, которая передается следующим поколениям [9, с. 15]. Сказка как часть фольклора содержит мировоззренческие идеи, верования и обычаи народа и времени ее создания [11, с. 9]. Выводы Я.И. Юдина показывают, что в основе волшебной сказки лежат ритуалы инициации. В центре ее стоит нравственная проблема выбора между добром и злом [12, с. 289]. Поскольку большинство европейских сказок было написано в период абсолютизма, то, по мнению немецкого фольклориста Л. Рёриха, в качестве главных героев выступают короли и принцессы. Некоторые виды наказаний в сказках (ослепление, отсечение ноги или руки, утопление в мешке или бочке) указывают на культурно-историческое развитие уголовного права [13, с. 112].

Российская исследовательница Л.В. Эпоева рассматривает архетипы в народных сказках, отражающие обычаи и значимые сферы жизни, такие как «дом», «любовь», «смерть», «подвиг», «прощение» и другие [11, с. 36].

Народная сказка содержит набор сигналов, вызывающих у читателя определенные ассоциации. К ним относятся правила композиции текста, например, вводные и заключительные формулы [9, с. 14].

В контексте лингвокультурологического анализа изучаются и лексические единицы. Большинство исследователей называют лексические единицы, содержащие культурную информацию, лакунами, национальными реалиями или подсказками [1, с. 11]. Таким образом, они называют особенности, которых нет или которые не совпадают с таковыми в других языках. Связь языка и культуры в народных сказках А.А. Алемпьев называет лингвокультурным феноменом [Там же, с. 11]. Он различает старые ментальные универсалии, внутрикультурные и межкультурные [Там же, с. 12]. Старые ментальные универсалии присутствуют у всех людей. Внутрикультурные универсалии формируются в рамках общества и в основном относятся к религиозной тематике (дева, молитва) [Там же, с. 17]. Интеркультуралы понятны всем представителям общества. К ним относятся названия одежды (Lederhosen), монет (Batzen), географических реалий (Bremen), названия магических существ [Там же, с. 18].

На текст народной сказки влияют мифы, а поскольку художественная сказка основана на тексте народной сказки, то в художественных сказках отражаются как устоявшиеся представления, так и современные реалии. Художественная сказка тесно связана с народной сказкой. Но художественная сказка – это результат творчества писателя, а значит, и представления автора о мире [9, с. 13].

По мнению Муллагалиевой и Саячевой, анализ текста в лингвокультурологии состоит из 6 уровней: 1) историческая ситуация возникновения; 2) содержание текста; 3) структура текста; 4) культурные концепты и мотивы; 5) языковые средства (лексика по тематическому и стилистическому принципу); 6) контрастивный анализ [7, с. 26].

Некоторые исследователи углубляются в один из уровней, рассматривая другие уровни в качестве фона. Например, О.Ю. Кириллова анализирует лексические единицы в немецких художественных сказках для взрослых. Исследовательница отмечает, что лексика модернизируется за счет использования обозначений современных предметов (робот, мобильный телефон, автомобиль, Интернет), существительных с абстрактным значением (нехватка времени, удобство, ирония), терминов (актуальность, субстанция, субстрат) и заимствований (ведьмина команда, встреча, фастфуд, серфинг) [4, с. 17].

Полученные ими результаты свидетельствуют об изменении языка художественной сказки по сравнению с народной. Исследование детских художественных сказок ставит своей целью показать как мотивы, структуры и ценности народных сказок, так и элементы новой действительности, что достигается путем анализа языковых единиц.

Литература

1. Алемпьев А.А. Языковые средства выражения лингвокультурных феноменов в тексте народной сказки (на материале немецких народных сказок в обработке братьев Гримм). Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.филол.н. Спец. 10.02.19 / А. А. Алемпьев. [Пед. ин-т Сарат. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского]. – Саратов, 2002. 20 с.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология / В.В. Воробьев. – М.: Изд-во Российского университета дружбы народа, 2006. – 336 с.
3. Гасанова Д.С. Лингвокультурологические и структурно-семантические особенности языка сказки (на материале лезгинского, русского и английского языков). Автореф. на соиск. уч. степ. к. филол. н. специальность 10.02.20 / Д.С. Гасанова. [Дагест. гос. пед. ун-т]. – Махачкала, 2013. – 25 с.
4. Кириллова О. Ю. Языковые особенности современной немецкой литературной сказки (проблема дискурса). Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.филол.н. спец. 10.02.04 / О.Ю. Кириллова; [Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова]. – Нижний Новгород, 2005. – 23 с.
5. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнилов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология. Учеб. пособие для студентов вузов / В.А. Маслова. – М.: Academia, 2001. – 202 с.
7. Муллагалиева Л.К. Русский язык в диалоге культур (уроки русского языка как родного и как языка межнационального общения в 5-11 классах общеобразовательных учреждений) / Л.К. Муллагалиева, Л.Г. Саяхова – Уфа: Китап, 2008. – 208 с.
8. Радченко О.А. Язык как мирозидание: Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства / О.А. Радченко. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 312 с.
9. Синельникова А.В. Лингвокультурные особенности фольклорной стереотипии: сопоставительный аспект. (на материале французских и итальянских народных сказок) Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук специальность 10.02.20 / А.В. Синельникова; [Челяб. гос. пед. ун-т]. – Челябинск, 2007. – 27 с.
10. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
11. Эпоева Л. В. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты изучения языка волшебной сказки (на материале английского и русского языков). Автореф. дис. на соиск.уч. степ. к. филол. н. спец. 10.02.19 /Л.В. Эпоева; [Кубанс. гос. ун-т]. – Краснодар, 2007. – 20 с.
12. Юдин Ю.И. Дурак, шут, вор и черт (Исторические корни бытовой сказки). М.: Лабиринт, 2006. – 336 с.
13. Pöge-Adler K. Märchenforschung: Theorien, Methoden, Interpretationen / K. Pöge-Adler – Tübingen: Narr Francke Attempto Verl., 2011. – 283 S.

Роль литературы в повышении уровня владения языком и культурной осведомленности на занятиях РКИ

Е. А. Грудева, М. Шая

ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет»
Россия, г. Ставрополь

***Аннотация.** В статье рассматривается роль литературы в повышении уровня владения языком и культурной осведомленности. Установлено, что литература играет важную роль в повышении уровня владения языком, предоставляя аутентичный языковой материал, способствуя расширению словарного запаса и закрепляя грамматические структуры. Делается вывод о том, что литература обладает огромным потенциалом в качестве педагогического инструмента для содействия изучению языка и межкультурной компетенции на занятиях РКИ, что имеет значение для разработки учебных программ, подготовки учителей и образовательной политики в области языкового образования.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, литература, уровень владения языком, культурная осведомленность.*

Литературные произведения выражают идеи, эмоции, истории или переживания с помощью языка, часто характеризующегося художественным или творческим самовыражением. Она включает в себя различные формы, а именно романы, короткие рассказы, поэзию, пьесы, эссе и фольклор, служащие средством человеческого общения, отражения и интерпретации человеческого опыта и культуры.

В сфере обучения русскому языку как иностранному (РКИ) все большее внимание уделяется включению литературы в учебную программу из-за ее потенциала в области повышения уровня владения языком и повышения культурной осведомленности учащихся. Литература, с ее богатым разнообразием сюжетов, персонажей и тем, предлагает многогранный подход, с помощью которого студенты могут изучать язык в аутентичном контексте, получая представление о различных культурных перспективах.

Ценность литературы на занятиях РКИ заключается в ее способности преодолевать языковые границы и служить катализатором изучения языка и изучения культуры. Знакомство с литературой позволяет учащимся развивать не только лингвистическую компетентность, но и межкультурную осведомленность, эмпатию и навыки критического мышления. Работая с художественными текстами, учащиеся учатся ориентироваться в сложностях языка и культуры, тем самым расширяя свое мировоззрение и углубляя понимание изучаемого языка.

Кроме того, литература предоставляет возможность для использования аутентичного языка, позволяя учащимся знакомиться с языком в значимых контекстах, отражающих реальные ситуации общения. Художественные тексты обладают лингвистическим богатством и сложностью, знакомя уча-

щихся с различными жанрами, идиоматическими выражениями и стилистическими нюансами, которые способствуют развитию их языкового мастерства. Благодаря внимательному чтению, анализу и интерпретации литературных произведений студенты совершенствуют свои языковые навыки, углубляясь в культурные темы и мотивы, которые обогащают их опыт изучения языка.

Несмотря на убедительные доводы в пользу включения литературы в учебную программу РКИ, сохраняются проблемы с ее внедрением в различных образовательных контекстах. Такие вопросы, как выбор текста, подготовка преподавателей и методики оценки, создают значительные препятствия для преподавателей, стремящихся эффективно использовать литературу в своей преподавательской практике. Тем не менее, преимущества обучения на основе литературы в классах РКИ получают все большее признание, что побуждает педагогов изучать инновационные педагогические подходы и ресурсы, чтобы использовать потенциал литературы для изучения языка и понимания культуры.

Исходя из этих соображений, в данной статье мы попытались проанализировать важную роль литературы в повышении уровня владения языком и культурной осведомленности на занятиях РКИ и выделили следующие преимущества интеграции литературы в курс изучения/преподавания РКИ.

Повышение уровня владения языком

Анализ показал, что обучение на основе литературы играет важную роль в повышении уровня владения языком среди учащихся, изучающих РКИ. Отмечено, что работа с художественными текстами предоставляет возможности для расширения словарного запаса, закрепления грамматики и создания языковых образов в аутентичных контекстах. Чтение литературных текстов знакомит учащихся с широким спектром лексики и языковых структур, с которыми они не сталкиваются в традиционных учебниках. Более того, лексика и языковые модели, усвоенные при чтении литературы, всегда используются учащимися в письменной речи точно, без каких-либо ошибок в словосочетаниях. Также уровень владения языком, развившийся благодаря чтению литературы, может позволить учащимся стать более уверенными в использовании языка [2].

Культурная осведомленность и межкультурная компетентность

Необходимо подчеркнуть важность литературы для повышения культурной осведомленности и межкультурной компетентности учащихся, изучающих русский язык. Благодаря знакомству с различными культурными контекстами и перспективами, отраженными в литературных произведениях, учащиеся получают представление о различных культурных нормах, ценностях и традициях. Чтение сюжетов из разных культур помогает учащимся понять и оценить разнообразие мира, в котором мы живем. Культурная осведомленность дает представление о том, в каких областях им необходимо

совершенствоваться, а также о том, как быть довольными тем, что у них есть, чего нет у других представителей разных культур [1].

Вовлечение и мотивация

Было обнаружено, что преподавание на основе литературы повышает вовлеченность и мотивацию учащихся на занятиях РКИ. Отмечено, что использование текстов, основанных на литературе, вызывает у учащихся интерес и любознательность, что приводит к активному участию и более глубокому вовлечению в задачи по изучению языка. Когда учащиеся эмоционально погружены в историю или персонажа, у них появляется больше мотивации изучать язык и его нюансы [3].

Критическое мышление и аналитические способности

Анализ показал, что литературные занятия развивают критическое мышление и аналитические навыки у учащихся, изучающих русский язык.

На занятиях по русскому языку как иностранному литература может помочь в обучении, повышая осведомленность о социальных проблемах, бросая вызов доминирующим представлениям и помогая учащимся критически анализировать язык и динамику его силы [4]. Благодаря анализу и интерпретации художественных текстов учащиеся развивают способность подвергать сомнению предположения, соглашаться или оспаривать предложенные точки зрения и участвовать в преобразующем диалоге о языках, культурных проблемах и обществе [4]. Анализ литературы требует от учащихся глубокого осмысления текста и лежащих в его основе посылов, что развивает аналитические навыки.

Результаты этого исследования подчеркивают многогранные преимущества обучения на основе литературы для повышения уровня владения языком и культурного самосознания в условиях преподавания/обучения РКИ. Эти результаты проливают свет на важные последствия для преподавателей РКИ, стремящихся разработать эффективные и увлекательные учебные мероприятия, которые используют силу литературы для содействия изучению языка и межкультурной компетенции.

Благодаря использованию аутентичного языка в художественных текстах учащиеся получают возможность расширить свой словарный запас, закрепить грамматические структуры и развить коммуникативную компетентность в значимых контекстах. Литература служит лингвистическим ресурсом, который знакомит учащихся с различными жанрами, идиоматическими выражениями и стилистическими нюансами, тем самым облегчая процесс изучения языка.

Также необходимо указать на преобразующий потенциал литературы в образовании РКИ. Интегрируя литературу в учебную программу, преподаватели могут создавать насыщенную и захватывающую среду обучения, которая повышает уровень владения языком, способствует культурному взаимопониманию, вызывает интерес у учащихся и развивает навыки критического мышления. Эти результаты подчеркивают важность использования литера-

туры в качестве центрального компонента педагогики РКИ, что имеет значение для разработки учебных программ, подготовки учителей и образовательной политики в области языкового образования.

Литература

1. Грудева Е.А. Интеркультура как основа межкультурной коммуникации / Е.А. Грудева // Язык как культурно-образовательная среда: лингвистика, перевод, лингводидактика. Материалы 50 научно-методической конференции преподавателей и студентов «Университетская наука – региону» – 2005. – С. 29-33.
2. Грудева Е.А. Концепты в формировании культурно-языковой компетенции / Е.А. Грудева // Лингвистическое образование как реализация социального заказа общества. Материалы межрегиональной конференции, посвященной 10-летию факультета романо-германских языков. – 2008. – С. 88-91.
3. Грудева Е.А. Выражение русской ментальности в пословицах (на примере пословиц с семантическим компонентом «лето» и «осень») / Е.А. Грудева. – *Litera*. – 2021. – № 9. – С. 45-55.
4. Pennycook A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction* / Pennycook, A. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

Национальная концептосфера в рамках обучения русскому языку как иностранному

Е. Н. Ельцова

Высший институт языков г. Туниса, Университет Карфагена
Тунисская Республика, г. Тунис

***Аннотация.** В статье описывается дидактическая модель интерпретации концептов в рамках обучения русскому языку как иностранному. Сложная многоуровневая структура концептов обуславливает поэтапную работу по их репрезентации (от анализа лексического уровня к анализу концептуальных смыслов в тексте). Изучение концептов позволяет расширить знания студентов-инофонов о России и ее культуре, пополнить лексический запас учащихся, сформировать умения и навыки обсуждения проблемных вопросов, интерпретации словарных статей, определения концептуальных смыслов и т.д.*

***Ключевые слова:** лингвокультурология, русский язык как иностранный, концептосфера, концепт «дом».*

Национальная концептосфера как ядерная система картины мира изучаются разноаспектно в исследованиях Н.Д. Арутюновой, В.И. Карасика, Е.С. Кубряковой, Д.С. Лихачева, Ю.С. Степанова, В.И. Убийко и т.д. Концепт в силу своей экзистенциальности и абстрактности является составляющим концептуальной картины мира, однако потенциальные валентности концепта получают различную вербальную репрезентацию в разных языках. Соответственно, реализация концептов носит национально-специфический

характер, что позволяет рассматривать репрезентацию концептов в рамках языковой картины мира.

Несхожесть концептосфер ярко проявляется в межкультурной коммуникации, в частности, при обучении иностранным языкам. Определение методического подхода в истолковании смысла концептов и культурномаркированных единиц в иноязычной аудитории остается одним из актуальных вопросов лингводидактики и прикладной лингвокультурологии.

В статье описывается лингводидактическая модель презентации концептов в рамках обучения русскому языку как иностранному, обращается внимание на усложненность концептуального смысла в структуре художественного текста. На примере интерпретации концепта «дом» рассматривается многоуровневая структура концепта. Теоретической основой статьи выступили базовые понятия лингвокультурологии и концептологии. Методом исследования выступает концептуальный и лингвокультурологический анализы, моделирование и наблюдение.

Н.Л. Мишатина целью учебного концептуального анализа в рамках преподавания русского языка как родного определяет «поэтапное формирование системного знания о понятии, существующем в сознании ученика как носителя русской культуры и выраженном в определенных языковых стереотипах, формирующих наивно-языковую картину мира» [3: 19]. Исследователь выделяет следующие этапы учебного концептуального анализа: «создание словарного портрета слова (слово на уровне словаря – лингвистического или энциклопедического); создание контекстуально-метафорического портрета слова (слово на уровне словосочетания и микротекста); 3) создание словесного портрета концепта (слово на уровне текста и в диалоге культур)» [Там же]. Такая последовательность работы с концептами применима и при обучении русскому языку как иностранному. Изучение концептов строится на основе последовательности лингвокультурологических заданий, направленной от лексического уровня к интерпретации концепта в структуре текста. Задания могут включать работу с подбором однокоренных слов, синонимов и антонимов, анализ коллокаций и ассоциативных полей, определение понятия на основе словарных статей. После определения смысловых полей концепта на уровне слова можно перейти к работе с пословицами и поговорками, афоризмами с целью выявления символического и коннотативного значения концепта. В русских фразеологизмах и паремиях выражена уникальность национального характера, его самобытность, нравственно-духовные ценности и стереотипы. На следующем, заключительном, этапе предлагается рассмотреть концепты в структуре художественного текста. Художественный концепт включает смысловую базу (концепт в обыденном понимании автора как носителя определенной лингвокультуры) и смысловую надстройку (концепт в художественном преломлении). Изменение концептуальных смыслов в тексте связано с рядом взаимодействующих факторов: интертекстуальностью, влиянием экстралингвистических факторов

(сменой эпох, изменением литературного процесса, литературных направлений, изменением социальной парадигмы общества).

Рассмотрим интерпретацию концепта дом в предложенной последовательности лингвокультурологических задач. Концепт дом довольно часто выступает предметом лингвокультурологических исследований, являясь одним из аксиологических концептов русской лингвокультуры. В практике обучения русскому языку как иностранному с данным словом в своем прямом значении 'жилье' студенты-инофоны знакомятся уже на начальном уровне обучения. Это слово не вызывает сложности в восприятии, однако имеет свои образные, символические и коннотативные значения, на которые следует обратить внимание на продвинутом уровне.

В.В. Колесов отмечает, что в древнерусских текстах *домъ* в значение 'здание' и 'жилище' известно уже в XIII в. [2: 197]. Толковый словарь русского языка дает пять основных значений данного слова: 1) жилое здание, 2) жилище, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство; 3) место, где живут люди, объединенные общими интересами, условиями существования; 4) учреждение, заведение; 5) династия, род [5]. Из современного словоупотребления ушли некоторые дериваты: 'дом, постоянное жилище' (в отличие от летника и зимника), 'гроб', 'жилище злых духов' [8].

Ассоциациями к слову 'дом' выступают такие слова, как 'родной, мой, семья, тепло, красивый, очаг, уют' [4]. В русской лингвокультуре концепт 'дом' представляет образ 'своего' обжитого пространства, символ семейного благополучия и богатства. В словаре русской культуры Ю.С. Степанова концепт 'дом' входит в концептуальное поле 'уют' [7: 694].

После определения словарного значения следует обратиться к коннотативному значению концепта на уровне русской фразеологии и паремии. Студентам предлагается проанализировать русские пословицы и поговорки о доме, выделить в них концептуальные смыслы: Дом – полная чаша; В гостях хорошо, а дома лучше; Без хозяина – дом сирота; Все дороги ведут к дому; Дома – как хочу, а в людях – как велят и т.д. При лингвокультурологическом анализе концепта следует обратиться и к родному языку учащихся: Какой дом в арабской культуре? С какими словами ассоциируется у вас слово «дом»? Приведите пословицы и поговорки о доме на родном языке?

На следующем этапе рассматривается интерпретация концепта в текстах. Так, например, в фольклорных жанрах дом противопоставлен внешнему миру и представляет оппозицию «свой – чужой». Дом является исходной точкой, локусом многих календарных и семейных обрядов, оберегает человека / семью от внешних сил. «Одна из основных функций дома – обеспечивать вход и укрытие от внешнего мира, выход во внешний мир, визуальную связь с внешним миром» [9: 68]. Завязка сюжета многих русских сказок, как правило, построена на мотиве запрета покидать дом. Герой сказки нарушает запрет, вследствие чего с ним случается несчастье («Гуси-лебеди», «Кот, петух и лиса», «Лиса и заяц» и др.). Концепт дом оказал су-

щественное влияние на формировании оппозиций ‘внутренний – внешний’, ‘открытый / закрытый’, ‘вход / выход’. На лексическом уровне это отражается, в частности, в том, что оппозиция ‘внутри / снаружи’ заменяется оппозицией ‘дома / снаружи’. Внутренне пространство дома – гарантия безопасности человека, но при этом человек должен выходить во внешний мир, поэтому дом должен не только закрываться, но и открываться. Так, фольклорно-сказочные произведения, с одной стороны, отражают представление о доме как храме, крепости, обереге, с другой, дом, который не может покинуть человек, превращается в могилу.

Тема дома ярко представлена и в художественных произведениях, где концепт получает дополнительные когнитивные смыслы: духовно-нравственные, ассоциативные, реальные / ирреальные, субъективные / объективные. В русской литературе XIX века дом связывался с определением истинных ценностей жизни, в особенности семейных. В произведениях А. Пушкина, Л. Толстого, И. Тургенева, А. Чехова дом чаще всего описывается как семейное гнездо, где бережно хранятся семейные традиции, складываются культурные и эстетические взгляды, формируется социальная позиция героев [1]. Н. Павлович в «Словаре поэтических образов» приводит дополнительные образные парадигмы данного концепта: дом – человек (Низкий дом без меня ссутулился... С. Есенин); дом – корабль (Неподвижен в заре и прекрасен тот на кронах плывущий корабль-дом; крепкую думу думает... А. Белый; И когда я лежал, незаметно, уходила ночь, и рассвет выражался в колебании, точно дом – корабль, а ночь – море. А. Ремизов); дом – дерево (Как зимнее дерево ждет листья и хвои, так эти дома-остовы, подымая руки с решеткой пустых мест, свой распятый железный можжевельник, ждут стеклянных жителей... В. Хлебников) и т.д. [6: 526-536]. В текстовом дискурсе литературы русского зарубежья концепт дом становится одним из базовых и выступает символом утраченной родины / России: «У птицы есть гнездо, у зверя есть нора... / Как горько было сердцу молодому, / Когда я уходил с отцовского двора, / Сказать прости родному дому» (И. Бунин).

Интерпретация концепта дом при обучении русскому языку как иностранному на основе словарных статей, пословиц и поговорок, фрагментов фольклорных и художественных текстов расширяет представления студентов-инофонов о русской картине мира. Дом, выступая одной из констант русской культуры, является разграничителем своего и чужого пространства, осознается как безусловная ценность, семейный очаг, родина. Лингвокультурный анализ концепта дом демонстрирует, что в художественном тексте концепт получает модификации и дополнительные смысловые надстройки, связанные с индивидуально-авторским восприятием действительности.

Итак, в рамках обучения русскому языку как иностранному интерпретация культурно значимых концептов расширяет не только знания о России и ее культуре, но и пополняет словарный запас и фоновые знания. В силу усложненной многоуровневой структуры, презентация концепта в учебных

целях строится поэтапно и включает последовательность лингвокультурологических заданий.

Литература

1. Васильева Т.И. Антология художественных концептов русской литературы XX века / Т.И. Васильева, Н.Л. Карпичева, В.В. Цуркан [Электронный ресурс]. – URL: <https://lit.wikireading.ru/heIcl8tWs3> (дата обращения: 29.08.2024)
2. Мишатица М.Л. Лингвокультурологические задачи на уроках развития речи / М.Л. Мишатица // Русский язык в школе. – 2005. – № 4. – С. 11-14.
3. Ляшевская О.Н. Новый частотный словарь русской лексики на (на материале Национального корпуса русского языка) / О.Н. Ляшевская, С.А. Шаров [Электронный ресурс]. – URL: http://dict.ruslang.ru/freq.php?act=show&abc=%C2&dic=freq_alf&title=%C0%EB%F4%E0%E2%E8%F2%ED%FB%E9%20%F1%EF%E8%F1%EE%EA%20%EВ%E5%EC%EC (дата обращения: 30.08.2024)
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов [Электронный ресурс]. – URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=7351> (дата обращения: 29.08.2024)
5. Павлович Н. Словарь поэтических образов. На материале художественной литературы XVIII-XX веков / Н. Павлович. – Москва: Эдиториал УРСС, 2007. – 896 с.
6. Степанов Ю.В. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.В. Степанов. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
7. Толковый словарь живого великорусского языка В. Даля. [Электронный ресурс]. – URL: <https://slovardalja.net/word.php?wordid=6890> (дата обращения: 29.08.2024)
8. Цивьян Т.В. Дом в фольклорной модели мира (на материале балканских загадок) / Т.В. Цивьян // Труды по знаковым системам. – 1978. – № 10. – Тарту. – С. 65-85.

Проект как средство формирования лингвострановедческой и языковой компетенций на занятиях по русскому языку как иностранному

Г. О. Илагаева, И. В. Желябова

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
Россия, г. Ставрополь

***Аннотация.** В статье рассмотрен метод проектов, при использовании которого рационально решаются не только учебные, но и воспитательные задачи на уроках русского языка как иностранного. Он позволяет инофонам легче усваивать язык как средство коммуникации не только в быту, но и в профессиональной сфере. В статье представлены дидактические возможности учебного проекта «Открываю Ставрополь» и особенности методики его осуществления, которые позволяют преподавателю глубже сформировать языковую и лингвострановедческую компетенции.*

***Ключевые слова:** метод проектов, проектная деятельность, русский язык как иностранный, лингвострановедческая компетенция, языковая компетенция, проект «Открываю Ставрополь».*

В рамках проектной деятельности предусматривается самостоятельное приобретение учащимися знаний, формирование умений и навыков в про-

цессе решения практических задач, требующих интеграции компетенций из разных предметных областей.

Метод проектов, как пишет И.В. Кузина, «даёт возможность обучающимся активно проявить себя в системе общественных отношений, способствует формированию у них новой социальной позиции, позволяет приобрести навыки планирования и организации своей деятельности, открыть и реализовать творческие способности, развить индивидуальность личности» [2].

В России «метод проектов» в школьном и вузовском обучении приобрел известность и стал использоваться в 20-х годах XX века. Данный метод в педагогической деятельности применяли Шацкий С.Т., Сорока-Росинский В.Н., Макаренко А.С. В 1930 году Наркомпрос утвердил программы для начальной школы и для школ ФЗС, которые были построены на основе комплексов-проектов. Однако в 1931 году Постановлением ВКП(б) метод проектов был осужден и не практиковался до 80-х годов.

На современном этапе в образовании интенсивно используется метод проектов, в ходе применения которого эффективно решаются и учебные, и воспитательные задачи.

Во время занятий по изучению русского языка как иностранного мы активно применяем метод проектов. Он позволяет инофонам легче усваивать язык как средство коммуникации, в том числе в профессиональной сфере. Проекты, используемые в учебном процессе, не являются научными исследованиями, а скорее направлены на ознакомление с реалиями и получение информации о них. Они также подразумевают практическую, творческую работу, основанную на взаимосвязи с другими предметами. Мы хотели бы представить один из вариантов использования этого метода на примере проекта «Открываю Ставрополь», который был предложен иностранным студентам 1 курса специальности «Туризм».

При разработке методики проектной деятельности и проведении уроков мы использовали этапы, предложенные И.И. Головановой [1: 258-264]. Рассмотрим каждый из них более подробно.

1. *Определение цели работы учебной группы.* Включение лингвострановедческой составляющей в занятия по русскому языку как иностранному играет важную роль в обучении. Это помогает слушателям глубже понимать культуру страны через тексты и интерактивные методы обучения. Однако учебники по РКИ обычно предоставляют обширную информацию о Москве и Санкт-Петербурге и не позволяют получить представление о различных регионах, в том числе тех, куда приехали обучающиеся.

Основная цель предложенной работы – создание презентаций, содержащих рукописную характеристику значимых объектов города и фотографии, на которых слушатели запечатлены на фоне городских достопримечательностей. За месяц, отведенный на подготовку проекта, иностранные обучающиеся не только углубили свои знания в области русского языка, но и погрузились в культурную атмосферу Ставрополя.

2. Разработка задания. Перед тем как студенты-иностранцы приступили к реализации проекта, мы рассказали им о Ставрополе, провели экскурсию по городу и его окрестностям, назвали основные достопримечательности и показали их фотографии. При этом были семантизированы значения ключевых терминов, совместными усилиями сформирована тематическая группа слов, относящихся к объектам Ставрополя, и составлен список интересных мест, которые рекомендуется посетить во время пребывания в городе:

1. Природные объекты: Холодный родник, Ставропольский ботанический сад, Комсомольский пруд, гора Стрижамент, Сенгилеевское водохранилище.

2. Культурные и исторические объекты: монумент Ангел-Хранитель, памятник Солдату-красногвардейцу, памятник М.Ю. Лермонтову, памятник Первой учительнице, Площадь генерала Ермолова.

3. Архитектурные объекты: Немецкий мост, Тифлиские ворота, здание администрации города, Ставропольский государственный историко-культурный и природно-ландшафтный музей-заповедник им. Г.Н. Прозрителева и Г.К. Праве.

4. Развлекательные объекты: искусственный каток в центре Ставрополя, кинотеатр Синема Парк «Космос» и боулинг-клуб «Москва».

Рабочие задачи помогли иностранным студентам определить, какие конкретные шаги им необходимо совершить для достижения поставленных целей:

1. Определение основных задач проекта «Открываю Ставрополь».

2. Обсуждение и выбор конкретных тем проекта, связанных с историей, культурой, достопримечательностями, традициями и другими интересными аспектами жизни Ставрополя.

3. Составление графика работы, а именно сроков выполнения каждого этапа проекта, с учетом времени, затраченного на сбор материала.

4. Распределение ролей: назначение ответственных за каждый этап проекта и определение задач, возложенных на каждого участника.

5. Изучение материалов и подготовка ресурсов (фотографий, видео-, аудио-, интерактивных материалов и т.д.).

6. Разработка презентации или мультимедийного материала, включающего информацию о Ставрополе и его достопримечательностях.

7. Подготовка выступлений: составление плана выступления для каждого участника проекта, включая определение ключевых вопросов, длительности выступления, использования языкового материала и т.д.

8. Практика выступлений: проведение репетиционных выступлений для отработки корректного произношения, языковых навыков и уверенности в произнесении речи.

9. Проведение презентации проекта перед публикой.

10. Самостоятельная оценка результатов проекта для выявления его сильных и слабых сторон, а также определение путей его совершенствования (Что можно было сделать лучше? Как это можно было сделать? Почему этого не было сделано раньше? и т.п.).

Этапы работы могут быть изменены или дополнены в зависимости от конкретной цели проекта и доступных ресурсов.

3. Разработка содержания самостоятельной подготовки учащихся.

Цель этапа – обеспечение оптимальных условий для эффективного усвоения русского языка как иностранного и продвижения в восприятии культурных аспектов Ставрополя. Процесс разработки содержания базировался на нескольких принципах: системности, доступности, интерактивности, индивидуального подхода и продуктивности. Концептуальная цель **системности** – участие студентов-иностранцев в проекте «Открываю Ставрополь» и охватывающая его тематика. **Доступность** предусматривала использование понятного языка, а также применение учебно-методических материалов, доступных для работы на самостоятельных занятиях. Они включали в себя разнообразные аудио- и видеоматериалы, учебники, глоссарии и другие обучающие ресурсы. **Интерактивность** была направлена на организацию взаимодействия между студентами, способствовала активизации речевой деятельности, развитию лексических и грамматических навыков. Это было достигнуто через организацию ролевых игр, коллаборативной работы над проектом. **Индивидуальный подход** подразумевал адаптацию содержания к потребностям и способностям каждого учащегося. Это привело к выделению разных уровней сложности для разных групп обучающихся, учету индивидуальных предпочтений и интересов при выборе материалов и заданий. **Продуктивность** была направлена на достижение определенных целей и результатов в процессе самостоятельной подготовки. Рассмотренный этап работы в целом ориентирован на развитие языковых и коммуникативных компетенций учащихся.

4. Определение этапов взаимодействия на этапе самостоятельной работы. Работа иностранных обучающихся осуществлялась под нашим непосредственным контролем. Процесс включал регулярную проверку прогресса учащихся, а также предоставление им поддержки и содействия в случае необходимости.

Одной из главных задач проекта было создание подборки материалов в формате фото- и видеозаписей. Разработка такой подборки не представляла больших трудностей благодаря использованию информационных технологий. Мы предоставляли учащимся инструкции и руководство, что способствовало успешной сборке и организации материалов.

Однако возникали некоторые трудности в процессе составления описаний городских объектов. Они были связаны с нарушением правил написания слов, использованием неправильного регистра букв, а также неправильной

расстановкой знаков препинания. Такие ошибки могут снижать понятность текста и усложнять его чтение и восприятие.

5. Разработка дидактических материалов. В ходе выполнения проекта «Открываю Ставрополь» иностранные студенты были задействованы в разработке дидактического материала, в том числе в фото- и видеоформате, а также рукописных вариантов характеристики отдельных городских объектов города.

Создание презентации с фото- и видеоматериалами требовало тщательного отбора и обработки графического материала. Студенты-иностранцы самостоятельно проводили сбор и отделение наиболее удачных с точки зрения целей проекта фотографий и видеороликов. Учитывались такие факторы, как качество изображения, его репрезентативность и адекватность в контексте представляемых объектов.

Кроме того, иностранные обучающиеся также занимались составлением рукописных характеристик объектов. Они описывали каждый объект с позиций его исторической и культурной значимости, а также интересных фактов, связанных с ним. Эти описания затем были включены в презентации.

Подобный подход к разработке дидактического материала позволил иностранным студентам не только углубить свои знания о Ставрополе, но и развить навыки работы с различными медиаформатами и улучшить коммуникативные навыки через проекцию и передачу информации. В целом проект способствовал их интеграции в культурно-языковую среду Ставропольского края, стал интересным средством взаимодействия со студентами местных вузов и общественностью.

6. Представление задания. Работа над проектом «Открываю Ставрополь» и последующая его презентация позволили учащимся не только применить и продемонстрировать полученные знания и навыки, но и развить умения в области исследования, анализа данных и публичного выступления.

Иностранные студенты изучили и описали в своих презентациях самые важные и интересные места города, включая исторические памятники, архитектурные достопримечательности и культурные мероприятия. Фотографии, сделанные на фоне городских объектов, помогли студентам-иностранцам более наглядно представить Ставрополь и его культурное наследие.

Однако при реализации проекта выявились и недостатки: слабая подготовка отдельных обучающихся и недостаточное понимание ими темы, неправильная структура презентации, недостаток уверенности и навыков публичного выступления, ошибки в произношении, грамматике и т.д. Отмечались и культурные различия между иностранными студентами, и присущие им особенности коммуникации, негативно повлиявшие на эффективность защиты.

В целом проект «Открываю Ставрополь» стал отличной возможностью для иностранных обучающихся не только улучшить свои знания в области

русского языка, отработав навыки говорения, чтения, письма, но и познакомиться с культурой и историей Ставрополя.

7. Определение критериев и способов оценки предполагало учет следующих факторов:

1. Качество материалов
2. Координация работы
3. Результативность
4. Инновационность

Некоторые, наиболее популярные городские объекты нашли отражение в проектах разных групп. В этом случае мы обращали внимание на качество представления информации, ее достоверность и полноту, на способы ее представления, использование карт, фотографий и других визуальных материалов.

Проект «Открываю Ставрополь» стал значимым шагом в продвижении студентов-иностранцев в изучении русского языка как иностранного. Победителям проекта «Открываю Ставрополь» были вручены дипломы.

Поскольку иностранные студенты, работавшие над презентациями, обучались по направлению «Туризм», проект помог им не только приобрести знания в области лингвострановедения и улучшить языковые навыки, но и способствовал повышению уровня их профессиональной компетентности.

Литература

1. Аввакумова Е.А. Метод проекта при изучении русского языка как иностранного / Е.А. Аввакумова // Актуальные проблемы преподавания русского языка как неродного/иностранного: российские и зарубежные практики: материалы междунар. науч. конф. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2023.

2. Кузина И.В. Проект и проектная деятельность (методические рекомендации) / И.В. Кузина [Электронный ресурс]. – URL: <https://pionerov.ru/assets/downloads/mc/recommendations/PPD.pdf>

Лингвокультурологический аспект работы с арабоязычными детьми дошкольного и младшего школьного возраста (на примере летней языковой школы «Солнышко» в Русском доме в Бейруте)

Е. Н. Корецкая

Представительство Россотрудничества в Ливанской Республике
Российский центр науки и культуры в Бейруте
Ливан, г. Бейрут

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы введения русского языка для арабоязычных детей дошкольного и младшего школьного возраста путем знакомства их в игровой и развлекательной форме с русской культурой, кинематографом и литературой. Помимо этого, данная работа с детьми в статье рассматривается как

фактор привлечения ливанских детей для дальнейшего обучения русскому языку как иностранному в качестве второго или третьего иностранного языка.

Ключевые слова: *Русский дом в Бейруте, арабоязычные дети, лингвокультурология, летняя школа, культура, мероприятие.*

В 2018 году на базе Российского центра науки и культуры в Бейруте (Русского дома в Бейруте) была образована летняя языковая школа «Солнышко». Предпосылками к созданию школы послужила дифференциация работы Русского дома по популяризации русского языка в стране и, как следствие, желание познакомиться ливанских детей с русским языком и Россией в свободной, подчас даже игровой форме.

Подобного рода летние школы или лагеря, как еще принято их называть, достаточно распространены в арабских странах Ближнего Востока. Ливан не является исключением. До создания летней образовательной школы «Солнышко», ориентированной на ливанских детей, мы провели мониторинг деятельности подобных учебных программ в стране, а также их методик и первопричин тех или иных решений, правил и нюансов.

Следует отметить, что для родителей-ливанцев традиционно ценно владение ребенком двумя, тремя или более иностранными языками. Практически в каждой ливанской школе есть дополнительный второй, третий, а иногда и четвёртый иностранный язык. Поэтому наличие в летней школе изучения такого довольно редкого для страны языка, как русский, для подавляющей части родителей является плюсом.

При формировании методики нашей летней школы был взят опыт образовательных систем иностранных школ, которые осуществляют свою деятельность в Ливане. В частности, Американской школе г. Бейрут. Дети с трехлетнего возраста оказываются полностью погружены в англоязычную среду, учителям-ливанцам запрещается даже разговаривать с детьми по-арабски, делая выбор при общении в пользу английского языка. Таким образом, дети, изо дня в день общающиеся в школе только по-английски, начинают интуитивно тянуться ко всему, что связано с изучаемым ими языком, в том числе к культуре англоязычных стран, их ценностям и интересам. Изучение родного арабского и неродного английского идет параллельно.

Возраст детей, пришедших в нашу школу, варьировался от 4 до 12 лет. Учащиеся были распределены по группам в соответствии со своим возрастом. По причине того, что большая часть детей никогда не изучала русский язык и имела крайне поверхностные знания о России, деление именно по возрастам, а не по знаниям и уровню языка, показалось нам более актуальным. Каждая возрастная группы имела свое расписание, в котором были учтены, на наш взгляд, все детские потребности: уроки рисования, хореографии, актерского мастерства, различные игровые формы общения и прочее.

Главное отличие летней школы «Солнышко» от других ливанских школ и лагерей состоит в том, что во время работы с детьми делается акцент на информацию о России, погружение в русскую культуру и изучение русского языка. Например, занятия в хореографической студии проходят под русские народные песни, под детские песни на русском языке и классическую музыку русских композиторов. Занятия по рисованию проходят у русскоязычного учителя, используются для работы мотивы русских народных сказок, достопримечательности России, пейзажи русской природы и многое другое. Что касается занятий по актерскому мастерству, то здесь в игровой форме мы проводим изучение, в том числе, и русского языка, потому как все представления, которые готовятся по итогам окончания каждого месяца обучения в нашей школе, проходят на русском языке. Конечно, на начальном этапе и за такой непродолжительный срок нахождения детей в языковой школе «Солнышко» проблематично охватить все необходимые для обучения русскому языку как иностранному субтемы, потому мы в первую очередь занимаемся аудированием и говорением. Таким образом, мы пытаемся создать атмосферу погружения арабоязычных детей в русский язык без нахождения в России.

Следует отметить уникальность ливанских детей, с легкостью осваивающих иностранные языки и начинающих использовать их уже с первых выученных слов. Очень часто, при работе обязательной работе с обратной связью от родителей, мы узнаем, что дети продолжают общение по-русски и дома после окончания занятий в летней школе. Часто, если язык изучали двое или несколько детей из одной семьи, то русский со временем становится для них своего рода «секретным языком» для общения дома. Многие родители во время работы летней школы проходят консультации по русскому языку и по программе, которая вводилась их детям для лучшего понимания и продолжения общения с детьми по-русски дома.

Со временем мы стали понимать, что летняя языковая школа «Солнышко» стала не самостоятельным кружком или секцией Русского дома в Бейруте, а очень важной ступенью в процессе популяризации русского языка в Ливане. При подготовке в летней языковой школе «Солнышко» в 2024 году мы используем не только опыт предыдущих лет, но и формируем программу курсов по русскому языку как иностранному для детей, рассчитанную на 2024-2025 учебный год. Таким образом, дети, отучившиеся в нашей летней школе, после начала учебного года начнут занятия в группах по русскому языку, которые позволят им полноценно изучить язык как второй, третий или четвёртый иностранный. По окончании таких курсов у них будет возможность при желании сдать экзамен на уровень владения русским языком и получить соответствующие сертификаты. Подобного рода сертификационные экзамены можно сдать на базе Русского дома в Бейруте благодаря его партнерским договорённостям с официальными языковыми сертификационными центрами в России.

Топонимы Санкт-Петербурга в аспекте изучения РКИ

М. Е. Ляпидовская

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ)
Россия, г. Санкт-Петербург

***Аннотация.** Эта статья посвящена изучению топонимического материала при обучении русскому языку как иностранному. В топонимах отражается культурно-историческая, социальная, географическая и лингвистическая информация, что является важной составляющей при изучении иностранных языков. В статье рассмотрены некоторые топонимы Санкт-Петербурга, а также представлены фрагменты текстов, на базе которых можно вводить топонимический материал и создавать задания для изучающих русский язык как иностранный.*

***Ключевые слова:** топоним, топонимический материал, Санкт-Петербург, русский язык как иностранный, чтение.*

Анализ публикаций, посвященных методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ), показывает возросший интерес ученых к изучению ономастической лексики на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. Особое внимание уделяется топонимам, поскольку они связаны с культурными и историческими особенностями страны изучаемого языка. Под топонимом мы понимаем «собственное имя природного объекта на Земле, а также объекта, созданного человеком», которые четко зафиксированы в данном регионе [3: 127]. В топонимии как в зеркале отражается история народа, история освоения и заселения данной территории. Топонимы, развиваясь по законам языка, включают в свое значение следующие компоненты:

- 1) культурно-исторические, то есть «фоновые знания» об объекте в данной культурной среде, отражающие внеязыковую реальность;
- 2) «экспрессивные коннотации» имени, то есть обилие эмоциональных, стилистических, экспрессивных, социальных оттенков (например, суффиксы оценки);
- 3) ассоциации, связанные со звучанием имени в общем сознании индивида, коллектива, социума.

А.В. Кузнецов и А.В. Щербаков считают, что топонимический материал позволяет параллельно развивать у иностранных обучающихся как компетенции в области «речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения и письма), так и социолингвистические, страноведческие и прагматические» [2: 15]. Перспектива путешествий, карьерного роста, образование, работа в России создают у иностранцев дополнительную мотивацию к изучению русского языка, что, в свою очередь, предполагает необходимость развивать страноведческую и социокультурную компетенции при обучении РКИ. По мнению О.В. Харитоновой и Л.В. Пановой, без социокультурного компонен-

та или страноведческих знаний немислимо современное обучение русскому языку как иностранному [5].

Л.С. Головина отмечает, что топонимы обладают неоспоримым лингвокультурологическим потенциалом. Анализ наиболее востребованных учебников РКИ позволил автору сделать вывод, что топонимы в полной мере представляют «картину русского национального мира» [1: 409], поскольку несут информацию различного содержания: географические регионы и природные объекты на территории РФ; история и культура России; религия, церковь; спортивная сфера и т.д. Однако «лингвокультурологический потенциал» в учебниках РКИ, по мнению Л.С. Головиной, «остаётся без должного внимания» [1: 409], а топонимический материал используется для решения коммуникативных задач или при изучении грамматики.

А.А. Позднякова, Джахит Хамуркопаран считают, что знакомство с топонимами возможно уже на начальном этапе обучения РКИ, но топонимический материал должен вводиться постепенно «с обязательным лингвистическим комментарием и опорой на знакомые словообразовательные модели», помогая при этом «раскрытию значений топоформантов» [4: 179]. Системное и последовательное введение информации о топонимах должно сопровождаться лингвистическим комментарием топонимических единиц с опорой на словообразовательные модели. В качестве примера рассмотрим небольшой фрагмент текста: «*Гражданский проспект называется так, потому что раньше на этом месте в 18 веке находилась немецкая деревня Горожанка*». Словообразовательные модели: город – горожанин (горожанка) – деревня Горожанка – гражданин (гражданка) – Гражданский проспект. Можно обратить внимание студентов и на названия улиц, проспектов, станций метрополитена и т.д.: станция метро Ладожская – Ладожское озеро; Политехнический университет Петра Великого – Политехническая улица – станция метро Политехническая; Zenit – футбольный клуб Zenit.

Как правило, в современных учебниках РКИ репрезентация топонимов реализуется с помощью визуализации демонстрируемого объекта, а также вербального комментария к ней. Например, в учебнике «Русский сезон» М.М. Нахабиной и др. при отработке задания «Как узнать название города, улицы...» после коммуникативной модели, по аналогии с которой учащиеся должны составить диалоги, представлены картинки с названиями улиц, проспектов, музеев и т.д. Там же в виде диалога вводится лингвострановедческая информация об озере Байкал, перечисляются реки Сибири: Лена, Енисей, Иртыш и Обь. Учебник содержит также отдельное приложение, представляющее собой карту России, где указаны названия основных морей, городов, гор, рек, озёр и островов, а также карту основных республик, областей с указанием российских городов на латинице. В этом же учебнике есть тексты лингвострановедческого характера, в которых объясняется этимология некоторых названий в Санкт-Петербурге, например, площадь называется Дворцовая, потому что там находится Зимний дворец.

Топонимы Петербурга представляют особый интерес для тех иностранных учащихся, которые живут в этом городе. С проблемой «топонимической идентификации» [4: 170] сталкиваются многие иностранцы, приезжающие учиться в Россию, что связано с незнанием морфологической структуры топонимов, а также несформированностью слухопроизводительных навыков и навыков аудирования, особенно на начальном этапе обучения. Например, названия университетов, либо улиц, проспектов, проездов, которые вызывают у студентов трудности при произношении. Не каждый студент может на начальном этапе изучения русского языка назвать адрес дома или квартиры, где он проживает (например, проспект Мориса Тореза иностранец запомнил, как проспект Теза Меза). И анекдотический случай, когда иностранная студентка испугалась, что приехала в Санкт-Петербург, потому что родители отправляли ее учиться в Ленинград.

Безусловно, на уроках РКИ необходимо дозированно вводить важную информацию о топонимике Санкт-Петербурга. Например, при изучении темы «Город» можно упомянуть, что Санкт-Петербург менял название три раза, ввести небольшой исторический комментарий, который объясняет причины переименования. При изучении предложного падежа места студенты могут запомнить адрес регистрации: Я живу на Гражданском проспекте, я был на Невском проспекте.

Освоение топонимического материала должно проходить с обязательной опорой на печатный текст. Для демонстрации топонимических единиц на уроках РКИ можно использовать тексты разных стилей и жанров. В качестве примера приведем пример задания на чтение (уровень В1): прочитай те фрагменты текстов, соотнесите их с названиями известных вам достопримечательностей Петербурга.

(1) Не забудьте посетить один из самых больших православных соборов в мире. Его золотой купол можно увидеть из всех районов города. Если вы подниметесь на колоннаду собора, то увидите оттуда весь город. Его высота составляет 101,5 метр. Собор был построен в 1858 году в честь святого Исаакия Далматского.

(2) 27-го мая 1703 года по приказу царя Петра I начали строить крепость. Этот день стал днем рождения Санкт-Петербурга. В центре крепости по проекту итальянского архитектора Трезини начали строить собор. Высота собора составляет 122,5 метра. На вершине шпилья находится скульптура ангела с крестом. Название собора связано с апостолами Петром и Павлом.

(3) На этой площади находится Зимний дворец – одно из самых красивых зданий города. Дворец был построен по проекту итальянского архитектора Растрелли. Сейчас в нем находится музей Эрмитаж, в котором можно увидеть произведения искусства со всего мира. На площади находится Александровская колонна – символ победы России над армией Наполеона.

(4) Это первый этнографический музей России, который основал царь Петр I. Его название можно перевести как «комната искусств». В музее хранится уникальная антропологическая коллекция.

(5) Этот собор построили по проекту русского архитектора Воронихина. Напротив собора находится известный книжный магазин «Дом книги». Собор дал название Казанской площади и Казанской улице.

Можно предложить обучающимся задания на говорение: «Ваш друг не был на экскурсии. Расскажите ему о маршруте вашей экскурсии, используйте в своем рассказе названия известных вам улиц, станций метро и достопримечательностей Санкт-Петербурга».

На наш взгляд, топонимика Петербурга представляет собой ценный дидактический материал для изучения русского языка как иностранного. Разработка топонимических материалов и алгоритмов работы с топонимами в группах иностранных учащихся позволит повысить эффективность обучения и мотивацию студентов к изучению русского языка.

Литература

1. Головина Л.С. Топонимы в учебнике русского языка как иностранного: события репрезентации национально-культурного компонента семантики / Л.С. Головина // Ономастика Поволжья: материалы XIII международной научной конференции, Ярославль, 13–14 сентября 2012 года / под отв. ред. Р.В. Разумова, В.И. Супруна. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2012. – С. 408–410.

2. Кузнецов А.В. Московская топонимика в курсе РКИ: страноведческий и методический аспекты / А.В. Кузнецов, А.В. Щербаков // Русский язык за рубежом – 2024. № 1 (302). – С. 15–20.

3. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1988.

4. Позднякова А.А. Работа с топонимической лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному / А.А. Позднякова, Д. Хамуркопаран // Преподаватель XXI век. – 2015. – №3. – С. 170–180.

5. Харитоновна О.В. Роль страноведческих материалов в контексте социокультурного подхода к обучению русскому языку как иностранному / О.В. Харитоновна, Л.В. Панова [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-stranovedcheskih-materialov-v-kontekste-sotsiokulturnogo-podhoda-k-obucheniyyu-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 15.08.2024).

Лингвокраеведческий потенциал региональных праздников (на примере фестиваля «День скобаря»)

М. И. Муратова

ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»
Россия, г. Псков

***Аннотация.** В статье рассматриваются возможности презентации регионального материала по теме «Праздники» на занятиях с иностранными студентами. Приводятся примеры заданий по теме «День скобаря», направленных на знакомство с культурой и традициями псковского региона. Автор отмечает эффективность использования данного материала как средства формирования лингвокраеведческой компетенции.*

***Ключевые слова:** лингвокраеведческая компетенция, русские народные праздники, скобарь, регионально маркированная лексика, иностранные студенты.*

Изучению темы русских народных праздников на занятиях в иностранной аудитории посвящены работы Жеребцовой Ж. И. [2], Резванцевой Т. Г. [4], Муратовой М. И. [3], Виноградовой С. В. [1], Форопоновой А. А. [5] и др.

Авторы отмечают эффективность использования данного материала как средства формирования лингвострановедческой и лингвокраеведческой компетенций, а также его значимость в социокультурной адаптации иностранных студентов.

При знакомстве с данной темой у иностранных студентов совершенствуются речевые умения и навыки, расширяется лексический запас, формируется языковая компетенция. Изучение русских народных праздников позволяет обучающимся познакомиться с некоторыми явлениями и реалиями русской традиционной жизни, с атмосферой этой жизни и с характером народа [3: 279].

Одним из региональных праздников, широко отмечаемых на Псковщине, является фестиваль кузнечного дела «*День скобаря*». Скобарь – микротопоним, обозначающий жителей Псковского края. Многое в Пскове связано с этим словом, неизвестным и непонятым иностранным обучающимся. С первых дней пребывания студенты встречают его на вывесках города: гостиница «*Скобарь*», магазин детской одежды «*Скобарёнок*», автосервис «*Скобарь Detailing*», кафе *SCO.bar* и др. Очень популярна среди туристов, гостей города и жителей является малая архитектурная форма «Псковский скобарь», установленная в 2014 году в историческом центре. Иностранные студенты охотно делают фотографии со Скобарем, но затрудняются ответить, кто это, и чем он значит.

С целью знакомства иностранных обучающихся с традициями и историей местных праздников, культурой и бытом; преодоления ими культурно-языкового барьера; социокультурной адаптации в городском пространстве нами была разработана и апробирована серия уроков, посвященных «скобарю».

На занятиях мы используем такие формы работы как чтение текстов культурологического содержания, которые включают описание истории, традиций, быта; посещение экскурсий; участие в городских культурно-массовых мероприятиях, посвященных празднованию «Дня скобаря».

В рамках уроков студенты знакомятся с этимологией слова «скобарь», с фестивалем «День скобаря», изучают его историю, традиции празднования, узнают об известных псковских мастерах кузнечного дела (Евгений Вагин, Всеволод Смирнов). Отдельные уроки посвящены отражению кузнечного ремесла в фольклоре и народной речи, на занятиях обучающиеся усваивают новую лексику, связанную с кузнечным ремеслом (*кузнец, кузница, ковать, молот, подкова, наковальня, скоба* и т.д.), знакомятся с фразеологизмами, пословицами и поговорками (*куй железо, пока горячо; между молотом и наковальней; довести до белого каления* и др.), читают адаптированные тексты сказок, где главным героем выступает кузнец. Обязательным заключительным элементом занятий является экскурсия на территорию псковского Кузнечного двора, с историей которого студенты уже знакомы по учебным текстам, представленным на занятиях. Во время экскурсии происходит закрепление ранее полученных знаний, знакомство с экспонатами музея, среди которых – памятник снетку, железный снеговик, гигантский самовар и другие искусно выкованные псковскими кузнецами работы.

Представим фрагмент одного из уроков, разработанных и апробированных нами в группе иностранных студентов, обучающихся в Псковском государственном университете по направлению «Филология».

Предтекстовые задания вводят студентов в тему текста и направлены на снятие лексических трудностей.

Задание 1. Найдите в словаре следующие слова: *кузнец, легенда, подкова, скоба, колоритный, ярмарка.*

Задание 2. Прочитайте комментарии к следующим словам и словосочетаниям:

Отведать – пробуя, съесть или выпить немного; попробовать.

Ремесло – работа, вид деятельности по изготовлению чего-либо.

Ремесленник – человек, владеющий и зарабатывающий себе на жизнь ремеслом, то есть частным изготовлением чего-либо.

Притекстовое задание направлено на активизацию внимания и механизмов осмысления.

Задание 3. Прочитайте текст и озаглавьте его.

Псков с давних пор славился своими кузнецами, а псковские скобы – это бренд региона. Существует легенда, что Петр I прозвал псковичей скобарями, так как не смог разогнуть подкову, изготовленную местными мастерами. С тех пор слово «скобарь» имеет два значения: ремесленник, изготавливающий скобяные изделия, и житель псковского региона.

Скобарю в Пскове посвятили даже праздник! Всероссийский фестиваль «День скобаря» – яркое событие в культурной жизни Пскова, который еже-

годно привлекает тысячи гостей со всей страны. Впервые фестиваль прошел в 2011 году и собрал около 10 тысяч участников. С тех пор он проводится регулярно и является традиционным и долгожданным событием для жителей и гостей города.

Центральное место в программе праздника занимают мастер-классы, которые проходят на территории *псковского Кузнечного двора**.

Кузнечные мастер-классы на открытом воздухе, всегда пользуются наибольшим интересом у гостей фестиваля. Также на празднике традиционно работает ярмарка, где можно приобрести колоритные сувениры, попробовать псковский мед и отведать «каши из топора».

Кузнечный фестиваль стал традиционным и одним из значимых мероприятий в событийном календаре региона. Жители и гости города, побывав на нем, узнают, что скобарь – это не только кузнец, делающий скобы, но и сильный, трудолюбивый, гостеприимный, щедрый человек.

**Псковский Кузнечный двор* был открыт в 2008 году по инициативе известного мастера художественнойковки Евгения Вагина. Открытие Кузнечного двора было приурочено к 1105-летию со дня первого упоминания города в летописи. В настоящее время на территории двора действует музей, рассказывающий о кузнечном деле.

Задание 4. Выберите высказывания, которые соответствуют содержанию текста.

1. Жителей Пскова называют скобарями.
2. Царь Иван Грозный не смог разогнуть подкову, которую сделали псковские мастера.
3. Первый фестиваль прошел на территории Пскова в 2011 году и собрал около 10 тысяч участников.
4. На фестивале всегда работает ярмарка, где можно купить сувениры и угощения.
5. Жители города считают, что скобарь – это обидное прозвище.

Задание 5. Закончите предложения, пользуясь текстом.

Псковские скобы – это ...

Слово «скобарь» имеет два значения ...

Фестиваль ежегодно привлекает ...

Центральное место в программе праздника ...

На ярмарке можно ...

Скобарь – это не только ...

Задание 6. Составьте предложения со словами: *легенда, кузнец, ярмарка, отведать, скоба*.

Задание 7. Прочитайте три мини текста, обратите внимание на выделенные выражения. Догадайтесь по контексту, что они обозначают, запишите ответ.

В эти выходные мы всей семьей ходили на экскурсию в музей кузнечного дела. Было очень интересно и познавательно, только вот мои дети ни-

как не хотели успокоиться: кричали, бегали, обзывали друг друга. С ними так всегда, они кого угодно *доведут до белого каления*.

На прошлой неделе мне предложили перспективную работу. Сначала я засомневался, ведь я еще учусь и до защиты диплома полгода, но потом вспомнил, что нужно *ковать железо пока горячо*, чтоб потом не сожалеть об упущенных возможностях.

Вчера я была в кафе со своими подругами, мы весело проводили время, разговаривали на разные темы. Вдруг между ними разгорелся спор по поводу недавно прочитанной книги. Они обе смотрели на меня, ища поддержки, а я чувствовала себя *между молотом и наковальней*. Не хотела ни с кем ссориться, поэтому продолжала молчать.

А теперь проверьте себя по словарю фразеологизмов, верны ли были ваши предположения?

В завершении занятия студентам предлагается порефлексировать, задание направлено на активизацию и закрепление новой информации.

Задание 8. На сегодняшнем занятии вы узнали много нового, продолжите фразы или придумайте свои.

Образец. Сегодня я узнал, что ... (ежегодно в Пскове отмечают фестиваль кузнечного дела).

Интересно было бы узнать о ...

Я никогда не слышал/ла, что

Меня очень удивило ...

Хотелось бы узнать больше о ...

(Другие варианты)

Занятия, посвященные праздничным традициям региона, являются эффективным средством формирования лингвокраеведческой компетенции. Иностранцы расширяют свои знания об истории и культуре региона, осваивают регионально-культурный фон наименований традиционных русских праздников и их атрибутов, усваивают новую лингвокраеведчески маркированную лексику, знакомятся с новыми праздничными традициями, бытующими в современном социокультурном пространстве города и его молодежной среде. Полученные знания также будут актуальны при последующем изучении культурологических и исторических дисциплин.

Литература

1. Виноградова С. В. Реализация лингвокультуроведческого аспекта обучения русскому языку как инструмент социально-культурной адаптации иностранных студентов / С. В. Виноградова // Современные тенденции в преподавании и изучении русского языка как иностранного. Материалы международной научно-практической конференции. – 2022. – С. 62-65.

2. Жеребцова Ж. И. Масленица / Ж. И. Жеребцова // Русский язык за рубежом: учебно-методический журнал. – 2012. – № 6. – С. 4-14.

3. Муратова М. И. Лексикон русских праздников на занятиях с иностранными студентами / М. И. Муратова // Общество и образование в XXI веке: опыт прошлого –

взгляд в будущее. Восьмые Лозинские чтения. Материалы Международной научно-методической конференции. – 2019. – С. 279-282.

4. Резванцева Т. Г. Русские национальные праздники: учеб. пособие / Т. Г. Резванцева. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2014. – 38 с.

5. Форопонова А. А. Праздники как средство адаптации иностранных обучающихся к российской действительности (на примере праздника Пасхи) / А. А. Форопонова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2023. – С. 143-149.

Проза А. С. Пушкина как источник лингвокультурологической информации в преподавании русского языка как иностранного

П. Б. Котикова, Л. Н. Норейко

МГУ имени М. В. Ломоносова

Россия, г. Москва

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык. Авторы предлагают привлекать в этих целях образцы классической литературы и разрабатывают серию заданий, способствующих осмыслению семантики языковых знаков, представляющих культурологический интерес. По мнению авторов, важнейшим критерием отбора языковых и речевых единиц является их коммуникативная ценность. В качестве образца методических приемов работы используется материал повести А. С. Пушкина «Выстрел».*

***Ключевые слова:** лингвокультурологическая компетенция; межкультурная коммуникация; коммуникативная ценность; семантика языковых знаков; языковая картина мира; национально-культурные ценности*

Русская литература предоставляет богатые возможности для формирования лингвокультурологической компетенции студента, изучающего русский язык как иностранный или неродной. Лингвокультурологическую компетенцию мы вслед за авторами «Современного словаря методических терминов и понятий» определяем как «способность понимать культурно-национальную специфику носителей языка, выраженную в культурной семантике языковых знаков и коммуникативных умений» [1:152]. В состав данной компетенции исследователи включают знания о культуре и языке, понимание языковой картины мира, осознание культурного компонента языковых единиц, владение языком в тесной связи с культурной средой функционирования языка в разные исторические периоды [2; 4].

Что касается преподавания русского языка в иностранной аудитории, то работа с лингвокультурологической информацией позволяет организовать занятие как взаимодействие участников в процессе поиска и осмысления культурных ценностей, отраженных в семантике языковых знаков.

В сфере межкультурной коммуникации, в которой мы оказываемся в процессе изучения иностранного языка, значимым для нас является прежде всего коммуникативная ценность материала, позволяющего установить «мосты» взаимопонимания [3:155-158]. В этом случае важно понимать, что культурный компонент языковых знаков должен быть известен всем носителям языка и помогает усвоить черты национального образа жизни, модели поведения, одновременно обеспечивая возможности коммуникации.

Наши методические подходы мы продемонстрируем на материале повести «Выстрел». Всеми любимый А. С. Пушкин вызывает неизменный интерес и желание постичь образ жизни и культурные ценности героев изображаемой им эпохи.

Целесообразно начать совместный поиск смыслов слов и поступков с обсуждения особенностей быта и традиций русского дворянства 19 века. Проблема чести и бесчестия в 19 веке решалась своеобразно. Дуэль являлась средством защиты достоинства оскорбленного человека. С одной стороны, дуэль – предрассудок, но необходимость защиты своей чести вынуждала разрешить возникший конфликт с помощью дуэли. В своей повести автор поднимает проблемы мести и сострадания, самолюбия и любви к другому человеку, чести и смысла человеческого существования.

В семантике языковых знаков в повести перед нами предстает картина мира того времени и образы носителей языка и культуры описываемой эпохи.

В процессе притекстовой работы следует выделить несколько лексических групп, наглядно характеризующих социальный и культурный колорит эпохи. Так, понятия *армейский офицер* и *гусар* нуждаются в комментировании. Обращаем внимание на то, что профессия офицера в Российском государстве в восемнадцатом – девятнадцатом веках считалась одной из самых престижных. Практически все мужчины царствовавшего более трёхсот лет в России дома Романовых состояли на воинской службе, имели чины и постоянно носили военную форму.

Следующая лексическая группа связана с изображением дуэли, основного действия, вокруг которого выстраивается сюжетная линия. Напоминаем, что и сам Пушкин оказался втянутым в конфликт, закончившийся трагически на дуэли. Обращаем внимание на сочетаемость лексических единиц, передающих напряжение, вызванное конфликтом: *вызвать кого-то на дуэль, драться с кем-то на дуэли; дать пощёчину, мстить за обиду, думать о мщении и др.*

Не менее важно прокомментировать лексическую группу, характеризующую духовно-нравственное состояние человека: *совесть, честь, долг, смелость, великодушие*. Все эти единицы имеют культурный компонент в семантике, что необходимо подчеркнуть в процессе осмысления происходящего. Например, в слове *честь* выделяем такие значимые семы, как *высокий уровень самоуважения, хорошая и тщательно оберегаемая репутация*

человека в обществе; в слове *великодушие* акцентируем внимание на способности прощать, жертвовать своими интересами ради чего-то.

Отдельную группу составят глаголы, выражающие конкретное (ответное) действие и эмоциональную ответную реакцию: *стрелять/выстрелить, вызывать/вызвать, мстить/отомстить, пренебрегать/пренебречь, издеваться/поиздеваться, огорчать/огорчить, лишать/лишить* и др.

Во время притекстовой работы или домашнего чтения полезными будут комментарии к субъектам социальной структуры общества, имеющим национально-культурные и исторические характеристики:

помещик/ поместье – земельное владение помещика;

дворовые люди, ключница, лакей – разного рода домашняя прислуга в богатом доме.

Язык повести дает возможность работы над синонимией, что позволяет актуализировать лексические единицы, предложив их эквиваленты в языке: *дуэль – поединок, мечь – расплата, зависть – ревность, великодушие – благородство, злоба – ненависть* и др.).

Эмоциональная атмосфера происходящего передается при помощи устойчивых словосочетаний и фразеологизмов – и это также должно стать предметом обсуждения в целях выявления культурного компонента описываемых состояний. В этих целях полезно предложить студентам сопоставить способы выражения эмоционального состояния в русском и их родном языке, например: *голова моя шла кругом, дамы попадали в обморок, волосы стали вдруг на мне дыбом, жизнь его наконец была в моих руках, ныне час мой настал* и др.

Лингвокультурологический смысл имеет и грамматическая структура языка повести. Названо имя лишь одного героя повести – Сильвию, жизнь которого окутана тайной, что передано при помощи неопределенных местоимений: *некогда, какой-то, что-нибудь, где-то, что-то, когда-нибудь* и др.: *Некогда он служил в гусарах; он казался мне героем какой-то таинственной повести; какая-то таинственность окружала его судьбу; мы полагали, что на совести его лежала какая-нибудь несчастная жертва.*

Ключевые коммуникативные фрагменты повести можно предложить учащимся прочитать по ролям, что способствует правильному интонированию и осмыслению происходящего.

Микротекст 1

«Вам, кажется, теперь не до смерти, – сказал я ему, – вы изволите завтракать; мне не хочется вам помешать». – «Вы ничуть не мешаєте мне, – возразил он, – извольте себе стрелять, а впрочем, как вам угодно; выстрел ваш остоится за вами; я всегда готов к вашим услугам».

Микротекст 2

«Ты не узнал меня, граф?» – сказал он дрожащим голосом. «Сильвио!» – закричал я, и признаюсь, я почувствовал, как волоса стали вдруг на мне дыбом. «Так точно, – продолжал он, – выстрел за мною; я приехал раз-

рядить мой пистолет; готов ли ты?» Пистолет у него торчал из бокового кармана. Я отмерил двенадцать шагов и стал там, в углу, прося его выстрелить скорее, пока жена не воротилась.

Микротекст 3

«Встань, Маша, стыдно! – закричал я в бешенстве; – а вы, сударь, перестанете ли издеваться над бедной женщиной? Будете ли вы стрелять или нет?» – «Не буду, – отвечал Сильвио, – я доволен: я видел твоё смятение, твою робость; я заставил тебя выстрелить по мне, с меня довольно. Будешь меня помнить. Предаю тебя твоей совести».

Формирование лингвокультурологической компетенции имеет, как мы уже отметили, коммуникативную ценность. Конфликт, изображённый в повести, даёт возможность обменяться мнениями о проблемах чести, человеческого достоинства, великодушия, оправданности/неоправданности мести, а также, кроме противостояния героев, в центре нашего внимания обстановка, образ жизни персонажей, характер отношений, быт поместья и уклад жизни офицеров.

Предложим возможные варианты вопросов, позволяющих выяснить степень понимания повести, обменяться мнениями, сравнить действие повести с национальными представлениями о чести, прощении, оправданности мести, моделях поведения в подобных ситуациях.

А. Сколько действующих лиц в повести?

Какова структура произведения? Чем можно объяснить такую структуру?

Как автор характеризует героев? Какие средства он использует для этого?

Опишите главного героя Сильвио? Как повествователь относится к нему?

Как молодёжь относилась к Сильвио в полку?

Какой поступок Сильвио изменил к нему отношение молодёжи?

Какие качества человека-офицера ценились молодыми офицерами больше всего?

Какие чувства у повествователя вызывает граф Б.? А у вас?

Какие средства использует автор для описания внешности графа Б.?

Что послужило причиной дуэли Сильвио и графа Б.? Почему Сильвио отказался от своего выстрела?

Когда Сильвио решил осуществить свою месть? В чём Сильвио видит смысл своей мести?

Чем отличается вторая дуэль от первой? Сравните, как ведут себя герои во время первой и второй дуэли? Чем вызваны такие изменения?

Б. Выразите свою точку зрения на проблемы, поставленные в повести.

Как вы думаете, кто из героев прав? На чьей стороне симпатии рассказчика? А ваши симпатии на чьей стороне?

Что вас удивило в повести, в поведении героев?

Что нового вы узнали о России в 19 веке?

Что вы думаете о нравственных категориях, затронутых в произведении?

Нужно ли защищать свою честь? Каким способом? Необходимо ли проявлять великодушие? Какие качества в человеке вы цените больше всего? Каковы ценности в вашей культуре?

Приближает ли нас это произведение к пониманию русского характера и русского уклада жизни? Аргументируйте ваш взгляд.

Насколько это произведение отличается от ваших национальных представлений об отношениях между людьми, об образе жизни и моделях поведения в обществе?

Изменились ли ваши ценности и взгляды по сравнению с прошлым веком?

В заключение мы хотели бы отметить, что предложенные способы и источники для формирования лингвокультурологической компетенции могли бы повысить степень интеллектуальной переработки языкового и коммуникативного материала, а владение языком стало бы не только средством повседневного и научного общения, но и средством передачи и осмысления национальной культуры.

Литература

1. Азимов Э.Г. Современный словарь методических терминов и понятий / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2018.
2. Ковшова М.Б. Словарь лингвокультурологических терминов / М.Б. Ковшова, Д.Б. Гудков. – М.: Гнозис, 2017. – 192 с.
3. Мамонтов А.С. Сопоставительное лингвострановедение и обучение иностранным языкам / А.С. Мамонтов // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания. – М., 2006. – С. 155-163.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2008. – 352 с.

К вопросу о популяризации русского языка как иностранного в ливанских школах путем проведения лингвокультурологических мероприятий (как одного из этапов программы по повышению интереса к русскому языку в Ливане)

А. А. Сорокин, А. А. Сарымова

Представительство Россотрудничества в Ливанской Республике
Ливанская Республика, г. Бейрут

***Аннотация.** В статье рассмотрены некоторые актуальные вопросы введения русского языка в нескольких ливанских школах как второго и третьего иностранного, ситуацию в стране, мотивационные пути и меры, которые актуально предпринимать в этой связи для привлечения интереса учащихся к новому для них предмету путем проведения для них различных лингвокультурологических и лингвострановедческих занятий.*

***Ключевые слова:** лингвокультурология, Ливан, «Московские школы», введение русского языка, русский как второй иностранный, Баальбек, арабоязычные школьники, улучшение имиджа России, высшее образование в России.*

Роли русского языка за рубежом как инструменту мягкой силы в последние годы уделяется особое внимание. Проводится всесторонняя работа по поддержанию интереса к изучению русского языка в иностранных государствах, повышению заинтересованности иностранной молодежи в получении высшего образования в Российской Федерации. Помимо этого, в настоящее время повышен интерес к вопросам, неотрывно связанным с изучением русского языка как иностранного: искажение роли России на мировой арене, демонизация нашей страны, попытки переписывания истории, в том числе Второй мировой войны и многое другое. Большое внимание уделяется и поддержке российских соотечественников, проживающих за рубежом. В большинстве случаев именно это помогает им сохранить русский язык в своих семьях и обучить ему своих детей. В отличие от большого количества стран мира, где не всегда есть возможность изучать русский язык в школах или на курсах и надеяться приходится либо на русскоговорящих родственников, либо на онлайн обучение, в Ливане такие возможности есть практически во всех регионах страны. Это касается как детей из смешанных семей, так и детей и взрослых титульной национальности. Русский язык преподается в большом количестве мест, расположенных в разных районах Ливанской Республики: в Русском доме в Бейруте, в Доме культуры российско-ливанской диаспоры в Батруне, в Российско-ливанском культурном центре «Аврора» в Триполи, в Российско-ливанском культурном и образовательном центре «Сказочный клуб» в Тире, в Центре открытого образования Министрства образования РФ в Айнабе и во многих других местах. Слушателями курсов являются, в подавляющем большинстве, соотечественники.

Изначально на территории Ливана, в силу исторических реалий, сильно ощущается европейское, а точнее французское влияние, в том числе на сферу образования. В школах преподаются европейские языки, ряд частных школ вообще полностью ведет свое преподавание на английском или французском языках. Однако, несмотря на это, Россия в свое время наложила отпечаток на местное образование. В конце 19 – начале 20 века в Ливане функционировали так называемые «Московские школы», которые были основаны и работали благодаря деятельности Императорского православного палестинского общества. Вплоть до Первой мировой войны на территории Ливана функционировало 48 таких школ [1:10]. В школы принимали детей из семей всех сословий и любого достатка, как мальчиков, так и девочек. Особо важно это было для тех ливанских семей, у которых не было финансовой возможности дать детям вообще какое-либо школьное образование. Это выгодно отличало школы ИППО от школ, которые создавались и функционировали при поддержке других европейских государств, куда принимали детей из преимущественно обеспеченных семей и привилегированных сословий. Многие выпускники «Московских школ» вспоминали обучение в них с большой теплотой и испытывали благодарность России за такую возможность [2].

В настоящее время русский язык преподается всего в двух ливанских общеобразовательных школах и несет сугубо факультативный характер. То есть в классы по изучению русского языка поступают дети разных возрастов и по отдельной программе изучают русский язык как иностранный 1-2 часа в неделю.

Наличие интереса к изучению русского языка как иностранного в Ливане можно обусловить несколькими факторами: желанием выучить русский язык для получения высшего образования в России по окончании школы, возможностью ведения бизнеса с Россией, в том числе в плане туристических обменов (в настоящее время слабо задействованная сфера в силу напряженной военно-политической ситуации на Ближнем Востоке в том числе) и любовью к Советскому Союзу и Российской Федерации. Для популяризации русского языка среди местного населения, как нам кажется, недостаточно просто открывать языковые курсы, потому как изучение любого языка у человека должно быть подпитано каким-либо дополнительным источником. В нашем случае было принято решение о привлечении ливанских школьников к изучению русского языка в школах, а, соответственно, школы – к введению русского языка в свои программы лингвокультурологическим путем.

В 2023 году Представительством Россотрудничества в Ливанской Республике была разработана программа по проведению в местных школах открытых уроков по русскому языку и лингвокультурологии, нацеленные на знакомство ливанских школьников с новым для них языком и демонстрация того, что даже за одно занятие можно выучить и научиться использовать

некоторые грамматические конструкции языка, почувствовать силы в освоении новых компетенций. Преподавателями РКИ ТГУ им. Г.Р. Державина при поддержке Русского дома в Бейруте были разработаны уроки, нацеленные не только на ранее не изучавших русский язык школьников, но и на тех, кто уже ранее изучал. В апреле 2024 года такая программа была реализована в нескольких городах Ливана, в том числе в Батруне и Баальбеке. Учащиеся старших классов приняли участие в открытых уроках, по итогам которых они не только смогли усвоить часть алфавита, прочитать состоящие из усвоенных букв слова в игровой форме, но и выучить несколько десятков необходимых в речевой коммуникации фраз, а также отработать их в ходе урока. Все занятия проводились на проведении параллелей между Россией и Ливаном. Были проработаны параллели в использовании наиболее популярных в обеих странах женских и мужских имен, национальностей, географических объектов (реки России – реки Ливана, горы России – горы Ливана, города России – города Ливана, климат в России – климат в Ливане, праздники в России – праздники в Ливане), что помогло школьникам при запоминании и закреплении изученного материала. По окончании уроков дети посмотрели презентационные фильмы о России, которые поспособствовали закреплению пройденного материала, поскольку в фильмах и уроках были использованы одинаковые грамматические конструкции и по возможности одинаковая лексика. Во время просмотра фильма школьники радостно узнавали и воспринимали уже изученными ими слова и названия, что помогло им усвоить информацию, представленную в фильмах, более качественно.

После урока во время экскурсий по школам нами неоднократно было замечено, что учащиеся, побывавшие на подготовленных для них занятиях, уже активно передают услышанную и освоенную информацию другим школьникам. Успех подобных мероприятий был замечен не только нами, но и учителями, и директорами школ. По итогам этого проекта обе школы города Баальбека, где проводились занятия, направили в Русский дом в Бейруте запрос о содействии в введении в их программу русского языка как второго и третьего иностранного на постоянной основе для некоторых классов старших школ (9, 10 и 11 классы, без выпускного 12 класса). Так как в каждой из вышеуказанных школ несколько 9, 10 и 11 классов, то из них будут сформированы отдельные языковые классы для желающих изучать русский язык. Согласно информации Центра Образовательных исследований и разработок Ливанской Республики, в целях предоставления больших образовательных возможностей в Ливане был установлен принцип преподавания второго иностранного языка в классах с седьмого по двенадцатый (выпускной) из расчета два часа в неделю [3]. Мы сочли актуальным введение русского языка как иностранного в школах в меньшем количестве классов, но с сохранением количества часов. При успешном внедрении планируется постепенное расширение русского языка на все классы с седьмого по двенадцатый.

Через некоторое время после того, как договоренности были достигнуты и началась совместная методическо-организационная работа по введению русского языка как второго и третьего иностранного, в Русский дом в Бейруте пришел запрос еще от одной школы в Баальбеке о проработке вопроса введения русского языка в их программу. В данном случае сработало «сарафанное радио», то есть впечатления от проведенного проекта были столь сильны, что им заинтересовались и другие школы, в которых уроки не проводились. Эффект от лингвокультурологических уроков был замечен не только в Баальбеке, но и в других регионах страны, поскольку еще через три месяца в Русский дом в Бейруте пришел запрос на введение еще в одной школе русского языка как второго и третьего иностранного, но уже из совершенно другого региона – из города Аккар (северная часть Ливана). Причем речь шла именно о тех же классах, в которых планируется введение русского как иностранного в Баальбеке – в 9, 10 и 11 классах. В настоящее время ведется работа по подбору педагога для школ, разработке методического сопровождения и подготовке учебной литературы.

Учитывая опыт работы с русским языком в других арабоязычных странах Ближнего Востока, мы твердо убеждены, что просто введение и преподавание русского языка в школах может в скором времени привести к снижению интереса учащихся к этому предмету. В качестве столь необходимой подросткам мотивации в настоящее время прорабатывается методическое сопровождение, в котором отдельное место занимает проведение на базе школ и существующего в Баальбеке Культурного центра культурно-просветительских, лингвокультурологических, лингвострановедческих мероприятий, различных конкурсов и викторин, нацеленных на повышение мотивации учащихся в сфере русского языка. Планируется активное привлечение подростков к участию в таких конкурсах, как, например, «Живая классика», второй этап которого проходит в известном всем лагере «Артек» в российском Крыму. И немаловажно, что именно в этих школах в том числе запланировано в этом году проведение образовательных выставок с участием лучших российских вузов для стимулирования выпускников школ выбирать для получения высшего образования учебные заведения Российской Федерации.

Таким образом, улучшение позиций русского языка в Ливане связано, как нам кажется, с улучшением имиджа России в первую очередь среди местной молодежи. А это возможно осуществить проведением разных лингвокультурологических и лингвострановедческих курсов и мероприятий. Работа в этой сфере идет, смеем надеяться, в правильном направлении, поскольку последнее время количество молодых ливанцев, желающих выучить русский язык или отправиться на учебу в Россию, постоянно растет. Это, в первую очередь, обуславливается активно проводящейся Представительством Россотрудничества в Ливане в последнее десятилетие программой знакомства ливанцев с возможностями российского высшего образования

как при очном общении, так и при помощи соцсетей. Безусловно, работу в этом направлении необходимо постоянно расширять.

Введение русского языка в школах страны является не конечной целью, а отправной точкой большой программы по повышению интереса к русскому языку в Ливане. Это может повысить, как нам кажется, не только интерес к высшему образованию в России, но и к некоторым, до сих пор не пользующимся популярностью среди ливанцев профессиям: учитель русского языка и литературы, переводчик (со знанием русского языка), преподаватель РКИ и другие. В настоящее время самыми востребованными являются медицинские и инженерные специальности, а направление «Лингвистика» с уклоном в русский язык за последние два года не было выбрано ливанцами для обучения в вузах России ни разу.

Литература

1. Бахер Т. Фотоальбом «Московские школы» Ливана. 1887-1914. / Т. Бахер, П.В. Федотов. – Бейрут. – СПб, 2012. – 176 с.

2. Молодежное движение Русского географического общества [Электронный ресурс]. – URL: <https://mk.rgo.ru/news/kak-proshla-tretya-ekspediciya-moskovskie-shkoly-ipro-v-livane> (дата обращения: 10.07.2024).

3. The Center for Educational Research and Development (CRDP) (Центр образовательных исследований и разработок) [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.crdp.org/en_test_crd/curriculum-content_details/curriculum-english-language-and-literature/second-foreign language](https://www.crdp.org/en_test_crd/curriculum-content_details/curriculum-english-language-and-literature/second-foreign%20language) (дата обращения: 18.07.2024, перевод автора).

Реализация лингвокультурологического подхода на занятиях по РКИ: работа с художественными текстами при изучении темы «Семья» (на примере рассказов Аси Петровой)

Ж. К. Гапонова, А. А. Серогодская

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского»
Россия, г. Ярославль

***Аннотация.** В статье предлагаются подходы к изучению иностранными студентами традиционной темы «Семья». Особое внимание уделяется организации работы с художественными текстами с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции у иностранцев. Авторы подчеркивают, что лингвокультурологический подход требует от преподавателя русского языка как иностранного поиска новых материалов, актуальных для современных студентов, выросших в эпоху цифровых технологий. На примере работы с рассказами Аси Петровой демонстрируется, как художественный текст может стать эффективным инструментом для обсуждения современных социальных проблем, связанных с институтом семьи.*

***Ключевые слова:** лингвокультурология, художественный текст, Ася Петрова, межкультурная коммуникация, РКИ.*

В контексте преподавания РКИ лингвокультурология, «предметом рассмотрения которой являются культурные ценности, ментальные особенности, представления носителей данной культуры, выраженные в языке», направлена на формирование у иностранных студентов не только языковых навыков, но и межкультурной коммуникативной компетенции [2: 9].

Культура, как и язык, явление динамичное. «Мир, который мы знаем, стремительно меняется» – это не просто клише, а констатация факта, с которым мы сталкиваемся каждый день. Каждое новое поколение – носитель уникального опыта со своей языковой картиной мира. Молодые люди, выросшие в эпоху цифровых технологий, воспринимают мир иначе, чем их родители, бабушки и дедушки, что приводит к конфликтам между поколениями, к столкновению представлений о духовных ценностях. У иностранцев, проходящих курс русского языка, нередко возникает вопрос: какие культурные ценности могут быть определены как доминирующие у носителей языка в настоящий момент? Ответ на этот вопрос даёт лингвокультурология – «филологическая дисциплина, которая изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность духовных ценностей и опыта языковой личности данной национально-культурной общности...» [1: 182]. В. В. Воробьев отмечает, что важны для исследования живые коммуникативные процессы «с синхронно действующим менталитетом народа» [1: 182].

Одной из актуальных проблем в преподавании РКИ с учетом лингвокультурологического подхода является недостаток аутентичных учебных материалов, отражающих современные представления о жизни и культуре русского человека. Традиционные методы обучения русскому языку через призму классической литературы, на наш взгляд, требуют переосмысления в контексте современного мира. Несомненно, русская классика – это сокровищница нашей культуры, произведения гениев, которые формировали мировоззрение многих поколений. Но насколько оправданно использовать только эти тексты для обучения иностранцев русскому языку сегодня? На наш взгляд, оптимальным решением может быть сочетание классической литературы с современными художественными текстами, позволяющими студентам получить разноаспектные представления о современном состоянии общества.

Использование художественных текстов на занятиях по РКИ – это эффективный метод для погружения студентов в языковую и культурную среду. Художественный текст включает в себя различные культурные и исторические контексты, создавая уникальное смысловое пространство. Слово в художественном произведении способно вызывать различные ассоциации, связанные с культурой, историей, мифологией, музыкой и т.д. Именно об этом говорит культуролог Н. А. Симбирцева: «Текст художественного произведения всегда больше и глубже собственно литературного текста, т. е. его материальной оболочки» [4: 147].

Традиционно каждый учебник и учебная программа по русскому языку как иностранному открывается разделом «Семья», в котором отражены отношения между родителями, детьми и другими родственниками, семейный быт, традиции и обычаи, браки, разводы и т.д.

В контексте этой темы, например, в рамках итоговых занятий или уроков, предваряющих новую тему, мы предлагаем обратить внимание обучающихся на рассказы Аси Петровой, современного прозаика, поскольку основная идея большинства предложенных нами произведений малого жанра заключается в сложности семейных отношений, проблемах общения детей и родителей. В рассказе «Бабушка – дело такое», оптимальном для уровня В2, поднимается проблема ненужности пожилых родителей детям, что является серьезным социальным и моральным вопросом, с которым сталкивается современное общество. Стареющие родители, посвятившие всю жизнь своим детям, часто оказываются в ситуации, когда их дети не желают или не могут обеспечить им должное внимание, заботу и поддержку в старости. Эта проблема возникает по разным причинам. Некоторые дети заняты собственной жизнью, работой, семьей и не могут уделить достаточно времени своим пожилым родителям. Другие могут испытывать чувства обиды, разочарования или даже равнодушия к своим родителям из-за прошлых конфликтов или неразрешенных проблем, что и происходит в данном рассказе, где проблема представлена глазами ребенка: «Бабушка никому не нужна. Лично мне эта бабушка тоже была не нужна. Мы жили в разных городах, и было удобно делать вид, что на самом деле – она нужна. Раз в месяц сказать по телефону «я тебя люблю» довольно простое дело. А вот взять больную бабушку домой навсегда, ухаживать за ней – это уже дело не простое, а такое... ну...такое» [Петрова: 74]. Данный отрывок служит поводом для размышлений о сложных моральных дилеммах, связанных с заботой о пожилых родственниках и истинной ценностью человеческих отношений. Герой осознает, что готовность взять на себя опеку над больным родственником может внести ограничения и неудобства в привычную жизнь семьи, что отражает более широкую социальную проблему ухода за пожилыми людьми. Автором ставится под сомнение неподдельность выражаемых чувств, подчеркивается разрыв между словами и действиями. Ребенок искренне не понимает, как его мама не может взять собственную маму к себе домой. В тексте читатель встречается с дачными реалиями (грядки), с городскими реалиями (аренда машин, лифты в домах), устойчивыми выражениями («ухом не ведет»), культурными реалиями (выставка в Эрмитаже).

Считается целесообразным при рассмотрении рассказа «Бабушка – дело такое» обратить внимание студентов-иностранцев на следующие проблемные вопросы:

- 1) Какие конфликты могут существовать в семье?
- 2) Как обиды влияют на взаимоотношения детей и родителей?

3) Каковы особенности отношений между родителями и детьми, между бабушками и внуками?

4) Что влияет на отношения в семье?

5) Каковы причины конфликтов в семье между людьми разных поколений?

6) Какие способы помогут решить конфликты между детьми и родителями? и др.

Рассказ, на наш взгляд, является продуктивным ресурсом не только в контексте общеобразовательных занятий, но и для подготовки к субтексту «Письмо». Актуальность рассмотрения предложенного текста обусловлена тем, что в нем затрагиваются вечные человеческие проблемы, свойственные людям разных поколений и национальной принадлежности, освещаются особенности взаимодействия между членами одной семьи, присутствует лексический и грамматический материал, соответствующий требованиям государственных стандартов и лексического минимума по русскому языку как иностранному.

Вопросы взаимоотношения в семье затрагивает и рассказ «Эти ужасные родители», в котором ребенок испытывает разочарование и обиду из-за того, что ему не разрешают поехать в лагерь, а вместо этого он должен провести лето с бабушкой на даче. Витя выражает свое непонимание по поводу того, почему ему приходится отказываться от своих желаний из-за заботы о бабушке. Его предложение договориться с бабушкой о времени ее смерти показывает его детскую наивность и непонимание смерти как неизбежного процесса: «И вот теперь еще мне не разрешают поехать в космический лагерь. Вместо этого я должен буду все лето сидеть с бабушкой на даче. Моя бабушка уже старая, больная, скоро умрет, и это лето может стать для нее последним. Так мама говорит. Но я не понимаю, почему она должна умирать именно в то лето, когда мне надо в лагерь? Я даже предлагал маме договориться с бабушкой, чтобы та умерла как-нибудь в другой раз, например, после следующего лета, ну, чтоб я смог в лагерь съездить» [Петрова: 48]. Рассказ можно предлагать для обсуждения на занятиях со студентами-иностранцами (уровень B2).

В рассказе акцентируется внимание на стремлении ребенка сохранить свою теплоту и человечность. Его решение поехать к бабушке, несмотря на разочарование, характеризует подростка как заботливого человека, проявляющего уважение к старшему поколению. Основная идея рассказа – сложность семейных отношений, эмоциональные конфликты и стремление ребенка найти баланс между своими желаниями и заботой о других членах семьи. Рассказ, на наш взгляд, побуждает к дискуссии, результатом которой может стать написание обучающимися эссе, составление словесного портрета персонажей, предполагающего обсуждение мотивировок поведения родителей и ребенка. Примерами аналитических письменных заданий могут послужить следующие:

1. Представьте, что вы друг главного героя. Как бы вы посоветовали ему поступить в данной ситуации?

2. Как вы понимаете слово «стыдно» в контексте фрагмента? Поделитесь своими мыслями о том, что означает быть «стыдным» с вашей точки зрения.

3. Напишите письмо от лица главного героя к его другу, в котором он рассказывает о своей ситуации.

4. Придумайте другой финал рассказа.

Кроме того, при рассмотрении рассказа необходимо обратить внимание обучающихся на следующие проблемные вопросы:

1. Каковы отношения между бабушками / дедушками и внуками?

2. Как воспитать у ребёнка уважительное отношение к бабушкам / дедушкам?

3. Каковы отношения бабушек / дедушек с внуками в вашей стране?

Актуальность работы с представленным рассказом в аудитории иностранных обучающихся обусловлена следующими факторами: рассказ затрагивает темы, которые близки и понятны взрослым обучающимся: смерть, взросление, выбор между личными желаниями и обязанностями; иностранные обучающиеся могут узнать о традициях и ценностях русской семьи, сопоставив их с представлениями в родной стране; лексический и грамматический материал соответствует требованиям государственных стандартов и лексическому минимуму по русскому языку как иностранному.

Проблема недопонимания и конфликтов, которые могут возникать между мужем и женой, является центральной темой рассказа «Как уходил мой папа», ориентированного на студентов уровней В1 и В2. В тексте ребенок рассуждает о том, имеет ли человек право бросать семью, имеет ли мама право кричать отцу «Уходи!». Главный герой вспоминает слова папы о том, что тот делал одолжение, оплачивая все счета, так как семья живет в его доме: «Однажды мой папа решил, что моя мама слишком старая и глупая, а я – слишком глупый и маленький. Решив это, мой папа решил, что лучший способ решить все проблемы – уйти из дома. И ушел. Поздно вечером, в шторм, под дождем и с портфелем в руках [Петрова: 121].

Конфликт между родителями, выраженный через словесные споры и уход отца из дома, показывает разрушительное воздействие недопонимания и негативных эмоций на семейные отношения. Проблема недостатка коммуникации, уважения и поддержки друг друга в семье становится явной и требующей обсуждения.

При этом преподавателю необходимо обратить внимание студентов на следующие вопросы, которые могут стать основанием для организации дискуссии и обмена мнениями:

1. Как вы относитесь к разводам? Каково отношение к разводам в вашей стране?

2. Какие способы спасти отношения вы знаете?

На наш взгляд, рассказ на занятии можно инсценировать или предложить творческое задание: дать советы супругам от лица психолога. Одним обучающимся можно предложить разыграть ситуацию, представленную в тексте, а другим – дать советы обеим сторонам конфликта.

В качестве письменного задания можно предложить написание сочинений на одну из предложенных тем: «Все семьи счастливы?», «Проблемы в семьях разные? Секреты счастья одинаковые?», «Секреты счастливой семьи» и др.

Актуальность рассмотрения рассказа «Как уходил мой папа» заключается в том, что текст поднимает злободневную проблему семейных конфликтов, которая находит отклик у студентов-иностранцев из разных стран и культур; работа с текстом может способствовать развитию эмоционального интеллекта студентов за счёт яркого описания эмоций героев, а также развивать критическое мышление, так как в ходе обсуждения перед студентами возникнет вопрос: как поступить в ситуации, когда близкий человек уходит из семьи?

Таким образом, реализация лингвокультурологического подхода на занятиях со студентами-иностранцами, обсуждающими проблемы семьи, позволяет включить в учебный процесс художественные произведения Аси Петровой, которые содержат культурные и повседневные реалии и ситуации, являющиеся почвой для контрастивного анализа тех или иных явлений в родной культуре и культуре носителей изучаемого языка, поводом для обсуждений злободневных проблем и поиском их решений, что позволяет эффективно организовывать межкультурный диалог и развивать навыки ведения дискуссий в группе обучающихся.

Литература

1. Воробьев В. В. О статусе лингвокультурологии / В.В. Воробьев // Матер. IX Конгресса МАПРЯЛ (Братислава, 1999): Докл. и сообщ. русских ученых. – М., 1999. – 182 с.
2. Маркова Е.М. Лингвокультурологическая компетенция: сущность, структура, способы формирования / М.Е. Маркова, О.К. Балашова [Электронный ресурс]. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_59690993_46427590.pdf (дата обращения: 20.08.2024).
3. Петрова А. Все-все-все о Вите. Волки на парашютах и другие истории : рассказы / А. Петрова. – М. : РОСМЭН, 2022. – 416 с.
4. Симбирцева Н. А. Культурологический аспект филологического анализа текста / Н.А. Симбирцева // Вторые Лойфмановские чтения: Универсалии культуры : материалы Всероссийской научной конференции (Екатеринбург, 19–20 декабря 2006 г.). – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2006. – С. 147-152.

РАЗДЕЛ IV

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ / ИНОСТРАННОМУ

О новом ресурсе в преподавании русского языка в Грузии

О. Г. Бит-Бабик

Грузино-Российский Общественный центр им. Е. М. Примакова

Х. Б. Лутидзе

«New School»

Грузия, г. Тбилиси

Аннотация. *В статье рассмотрен новый ресурс в преподавании русского языка в Грузии, а именно учебник для 9 класса грузинской школы. Учебник создан коллективом преподавателей высшей и средней школы (К. Шошиашвили, доктор филологии, преп. ТГУ им. Ив. Джавахишвили, Х. Лутидзе, доктор филологии, преп. школы, Ольга Бит-Бабик, доктор филологии, преподаватель курсов русского языка, Нелли Хомерики, преподаватель школы). В учебнике предложены все 4 направления речевой деятельности: слушание, чтение, говорение, письмо. В основе учебника лежит коммуникативная методика. Большое внимание уделяется межкультурной коммуникации, культурным связям Грузии и России. Значительное место отведено аудированию. В качестве материала для аудирования предложен как адаптированный, так и аутентичный материал. К учебнику прилагается Рабочая тетрадь с многочисленными и разнообразными упражнениями. Это позволит учащимся самостоятельно работать и закреплять изученный на уроке материал. Каждый раздел учебника заканчивается проектом, конечным продуктом которого являются буклет, видеорепортаж, видеоролик и презентация.*

Ключевые слова: *коммуникативная методика, межкультурная коммуникация, проект, буклет, презентация, учебник для грузинской школы*

В настоящее время русский язык в Грузии, как известно, имеет статус второго иностранного языка. Он вводится в учебную программу средних государственных школ страны с пятого класса и является выборным наряду с немецким, французским, итальянским, турецким, японским, китайским и другими иностранными языками. К сожалению, в стране существует острая нехватка ресурсов для обучения русскому языку. Именно поэтому коллективом авторов высшей и средней школы (К. Шошиашвили, Х. Лутидзе, О. Бит-Бабик, Н. Хомерики) был предложен учебно-методический комплекс для обучения русскому языку как иностранному в 9 классе средней школы.

Он создан в соответствии с новым государственным стандартом, разработанным в Грузии для второго иностранного языка.

Целью данного учебного комплекта является формирование у учащихся – субъектов межкультурного общения – коммуникативных навыков, соответствующих первой ступени языкового уровня А2 (А2.2, А2.3).

Учебник представлен в комплекте с Рабочей тетрадью для учащихся, Книгой для учителя и диском с записью аудиоматериала. Учебник состоит из 4 тематических блоков. Первый раздел включает 5 уроков, а остальные разделы – по 4 урока.

В учебнике соблюдена тематическая и лексико-грамматическая преемственность с учебниками предыдущих классов, что обеспечит последовательный и логический переход учащихся к следующей ступени изучения русского языка с учетом новейших методологических разработок и требований последнего государственного стандарта.

В книге для учителя представлены карта целей и результатов, общие рекомендации по использованию учебника, комплексные задания, рубрики оценивания комплексных заданий, итоговые тестовые задания и ключи к ним, аудиоматериал к тестам, примечания. Заметим, что в сценариях для уроков предложены и дополнительные активности, которые учитель может использовать по своему усмотрению с учетом целевой аудитории. В конце Рабочей тетради даны рефлексивные таблицы самооценки учащихся, способствующие развитию у них навыка самоконтроля и саморегуляции.

Первый блок рассчитан предположительно на 20 академических часов, остальные блоки – на 14–16 часов. В учебнике детально разработаны актуальные учебные темы, при отборе которых авторы руководствовались рекомендациями государственного стандарта, а также возрастными интересами, психологическими особенностями и языковыми возможностями целевой аудитории.

Учебник призван выработать у учащихся коммуникативную компетенцию, сформировать у них навыки функционального использования предлагаемого объема знаний, которые будут необходимы для осуществления эффективной коммуникации и достижения определенных коммуникативных целей. Он служит дальнейшему развитию специфических компетенций учащихся – прежде всего, навыков слушания и чтения (уровень А2.3), а также говорения и письма (уровень А2.2), расширению лексического запаса и развитию сквозных компетенций – коммуникативных, мыслительных и логических навыков.

Материал, содержащийся в учебнике, группируется по всем четырем видам речевой деятельности: слушанию, чтению, говорению и письму. Слушание и чтение текстов учебника подразумевает использование учащимися тех стратегий, которые нацелены на восприятие и понимание лексических и грамматических структурных элементов. Предлагаемые в учебнике предтекстовые и послетекстовые активности составлены таким образом, чтобы помочь учащемуся понять содержание текста, отработать лексические единицы и грамматические конструкции и осуществить выход в речь.

Активности, предложенные в учебнике, помогут сформировать у учащихся устную и письменную коммуникативную компетенцию. Коммуникативные упражнения различного характера позволят им актуализи-

ровать изученные грамматические конструкции и лексические единицы. Всё это будет способствовать выходу в свободную речь, что, несомненно, повысит внутреннюю мотивацию учащихся и вызовет интерес к изучению русского языка.

В целях приобщения грузинских учащихся к культурному контексту и формирования у них позитивного отношения к русской культуре в учебник включен аутентичный материал – кулинарные рецепты, объявление, афиша, пригласительный билет. Всё это, несомненно, будет способствовать межкультурной коммуникации, пониманию общих и отличительных социокультурных черт двух различных стран, а также дальнейшему развитию коммуникативных навыков учащихся.

Кроме того, в учебнике предлагаются тематические диалоги, монологи, информационные и прагматические тексты, корреспонденция. Овладение столь разнообразным по форме и содержанию материалом позволит учащимся эффективно осуществлять элементарную устную и письменную коммуникацию на русском языке в определенных жизненных ситуациях, использовать приобретенные навыки чтения, слушания, говорения и письма.

Конечной и основной целью учебника ставится выработка у учащихся способности осуществлять различную деятельность в социальных контекстах, что полностью соотносится с новой парадигмой дидактики языков – деятельностным подходом.

Как уже отмечалось, тематика учебника, прежде всего, определяется запросами и интересами учащихся, относящихся к подростковой возрастной категории. При составлении учебника учитывались приоритеты, которые вытекают из сегодняшней глобальной тематики.

Тематика учебника представлена следующим образом:

Раздел 1. Немного о русской культуре.

Раздел 2. Мир вокруг нас.

Раздел 3. Поговорим о природе.

Раздел 4. Здоровье и спорт.

Каждый раздел учебника содержит по 2 проектных задания, которые имеют сугубо практическую направленность и нацелены на создание учащимися того или иного конкретного продукта (буклета, видеоролика, слайд-шоу, рекламного проспекта). Выполнение данных заданий потребует от учащихся интегрированного употребления знаний в функциональных контекстах.

К учебнику прилагается русско-грузинский словарь, в котором представлена вся новая лексика.

Грамматическая ось учебника – это морфология, глагол, на который нанизывается предложно-падежная система, охватывающая существительные, прилагательные и местоимения, а также некоторые вопросы синтаксиса.

Ознакомление учащихся с темой урока или с конкретным текстом урока осуществляется посредством иллюстраций и специально разработанных вопросов и заданий, которые стимулируют способности учащихся к прогнозированию, позволяют им самим предугадать тему и повышают внутреннюю мотивацию.

Один из уроков посвящен праздникам. Его предваряют 6 иллюстраций, на которых изображены блины, торт со свечами и т.д. Учащихся просят описать картинки и догадаться, какие это праздники. В качестве примера хотелось бы представить фрагмент урока, посвященного праздникам.

Урок 1.2. Праздники

1 А. Рассмотрите иллюстрации и скажите, какие это праздники. Опишите иллюстрации.



Б. Прочитайте предложения и скажите, каким иллюстрациям они соответствуют.

Пасха – главный христианский праздник.

На Масленицу обязательно пекут блины.

В Грузии отмечают День независимости.

С днём учителя, дорогая Нина Ивановна!

6 июня – день рождения Пушкина и всемирный День русского языка.

Сегодня день рождения моего младшего брата.

Рисунок 1. Фрагмент урока

Грамматические модели отрабатываются в упражнениях подстановочного, трансформационного и комбинаторного характера, а затем уже используются в коммуникативных ситуациях в рубриках «Говорение» и «Письмо».

При создании учебника использовался также принцип личностно-ориентированного подхода к обучению. Активности предлагаются с учетом

индивидуальных особенностей и интересов учащихся и имеют разную степень сложности; все это соответствует требованиям дифференцированного подхода к обучению. Данные активности предназначаются как для индивидуальной, так и для парной и групповой работы.

В Рабочей тетради содержатся разнообразные упражнения, которые могут выполняться как на занятиях в классе, так и в процессе самостоятельной домашней работы. Целью данных заданий является закрепление пройденного на уроке материала, развитие навыков письма, овладение практической грамматикой. Задания разнообразны и многоплановы, они должны вызвать интерес и повысить мотивацию учащихся.

Ниже мы приводим фрагмент заданий к уроку «Праздники» из Рабочей тетради.

Урок 1.2. Праздники

к заданию ①

1. Укажите, каким иллюстрациям соответствуют выражения. Впишите соответствующие буквы.

крашенные яйца золотистые блины свечи на торте

великий русский поэт С праздником, Ирина Васильевна!

печь блины дарить цветы идти по проспекту Руставели

украшать кулич отмечать праздник русского языка зажигать свечи

2. Отметьте слова и выражения, которые не соответствуют описанию праздника.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> отмечать | <input type="checkbox"/> решать задачи |
| <input type="checkbox"/> домашнее задание | <input type="checkbox"/> гости |
| <input type="checkbox"/> подарок | <input type="checkbox"/> веселиться |
| <input type="checkbox"/> праздничный стол | <input type="checkbox"/> красиво одеваться |
| <input type="checkbox"/> работать | <input type="checkbox"/> контрольная работа |
| <input type="checkbox"/> поздравлять | <input type="checkbox"/> измерять температуру |

к заданию ②

Рисунок 2. Фрагмент заданий

3. Соедините русское слово и его аналог на грузинском языке.

государственный	ხელმძღვანელი
руководитель	აღდგომა
мероприятие	დასვენების დღე
Пасха	სახელმწიფო
выходной день	ლონისძიება

4. Впишите нужные по смыслу слова в правильной форме. Используйте их из предыдущего задания.

1. Великий христианский праздник – это _____ .
2. 26 мая грузинский народ отмечает важный _____ праздник.
3. Мой любимый _____ день – это суббота.
4. В нашей школе проводятся интересные _____ .
5. У нас новый классный _____ .

Рисунок 3. Фрагмент заданий

Предлагаемые нами упражнения носят следующий характер:

1. Соединить существительные с соответствующими прилагательными
2. Определить, какие праздники отмечаются в России, какие в Грузии, а какие в обеих странах. Соединить линиями праздники и страны.
3. Составить предложения, следуя образцу.
4. Прочитать текст объявления и ответить на вопросы.
5. Соединить части предложений.
6. Создать текст объявления ко Дню грузинского языка. Указать:
 - а) когда состоится праздник,
 - б) где он состоится (указать точный адрес),
 - в) какие мероприятия будут проводиться.

Выше мы привели далеко не полный перечень лексико-грамматических заданий урока, которые имеются в Рабочей тетради.

Каждый раздел учебника содержит определённый грамматический материал, актуальный для изучаемой лексической темы. Например, в разделе «О русской культуре», урок «Джон говорит по-русски» содержит глаголы *читать, писать, понимать (как?) и знать, изучать (что?)*.

Грамматический материал представлен в следующем объёме:

Раздел 1. Немного о русской культуре

Урок 1.1. Джон говорит по-русски

Новый материал:

Употребление глагола с наречием (*говорить, читать, писать, понимать (как?) по-русски, по-английски*).

Глагольное управление:

Знать, изучать (что?) русский, английский языки.

Для темы «Праздники» актуальна конструкция: существительное + существительное в родительном падеже.

День кого? День чего?

А тема «Нобелевские лауреаты» предполагает изучение глагольных конструкций *присуждать / присудить + кому? что? за что?* (дательный, винительный беспредложный, винительный падеж с предлогом *за*).

Дательный падеж существительных с предлогом *по*: *по литературе, по искусству*.

Употребление выражений *какой год? в каком году?*

В настоящем учебнике есть темы, которые относятся к рубрике «Перекресток культур». Сегодняшним школьникам неизвестны связи грузинской и русской интеллигенции, не знают они и о том, какую роль играла Грузия в творчестве русских поэтов и писателей. Именно с этой целью в раздел «Немного о культуре» включен урок «Русские писатели и Грузия».

Отдельный урок посвящен Борису Леонидовичу Пастернаку, его связям с Грузией и ее творческой интеллигенцией.

Таким образом, настоящий учебник может быть использован не только в качестве основного или дополнительного пособия в средних школах Грузии, но и на языковых курсах и в кружках русского языка.

Литература

1. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1988.

2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1991.

3. Федотова Н. Л. Методика преподавания РКИ / Н. Л. Федотова. – СПб: «Златоуст», 2013.

4. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Шукин. – Москва: Изд-во «Флинта», 2017.

О гипотетической значимости сгенерированных иллюстраций в учебных пособиях по русскому языку как иностранному

Н. В. Головкин

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
Россия, г. Ставрополь

Аннотация. В статье представлено рассуждение о том, каким образом универсальный и типизированный характер изображений, порождаемых по запросу нейросетевыми моделями на базе генеративного искусственного интеллекта, мог бы способствовать решению ряда проблем, связанных с подбором средств визуальной наглядности при составлении учебных пособий по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, нейросети, иллюстрации, учебные пособия, русский язык как иностранный, лингводидактика.

Соблюдение принципа наглядности при преподавании различных дисциплин, в т. ч. языковых, можно назвать обязательным требованием к содержанию учебного курса. З. И. Годизова и О. В. Данилина, в частности, напоминают, что более 80 % информации воспринимается человеком по визуальному каналу, и обращают внимание на важность использования в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) новых техник визуализации [1]. Т. В. Жуковская обоснованно полагает, что без надлежащей реализации общедидактического принципа наглядности невозможно проводить работу по формированию коммуникативной компетенции изучающего иностранный язык [2].

В обзорной статье М. Н. Носиковой и О. В. Родиковой «Наглядность в обучении РКИ» выражено мнение, согласно которому «рассмотрение наглядных материалов, являющихся частью комплексного подхода в реализации коммуникативной компетенции и представляющих собой огромное количество индивидуальных иллюстративных разработок преподавателей ... и учебных пособий, представляет актуальность, особый интерес» [3]. Следует, на наш взгляд, согласиться с этим мнением.

Резонным представляется сформулированное авторами упомянутой выше обзорной статьи разграничение между двумя областями применения иллюстративной наглядности: в индивидуальных разработках и в учебных пособиях. Обе области имеют своих исследователей. В частности, М. М. Ганиев описывает опыт использования иллюстраций и видеороликов при обучении русскому языку студентов из Пакистана в ходе аудиторной работы [4], в то время как Е. С. Абрамова предлагает новые подходы к применению и созданию иллюстраций в учебных пособиях [5]. Мы считаем полезным обратиться ко второй из этих областей и представить некоторые рассуждения, связанные с практикой визуализации учебного материала в пособиях по русскому языку как иностранному.

М. Н. Носикова и О. В. Родикова приводят в обзорной статье перечень разновидностей наглядного материала, который может применяться в учебном процессе. По нашему мнению, в учебных пособиях находят применение следующие элементы этого перечня (терминосистема авторов):

- иллюстрации,
- репродукции картин,
- комиксы,
- таблицы и схемы [3: 137].

В состав родового понятия «иллюстрации» авторы, вероятно, включают рисунки и фотографии. Следуя методическим разработкам Е. И. Сломовой, они разделяют демонстрационные материалы («картинки») на предметные, тематические, «единичного действия», ситуативные, диалогово-ситуативные, портретные, сюжетные, иллюстративные [3: 137].

Сосредоточим внимание на рисунках, фотографиях и репродукциях картин. На наш взгляд, есть основания утверждать, что именно такие иллю-

страции являются наиболее типичными для распространённых учебных пособий по РКИ, в то время как иные форматы – комиксы, инфографика и пр. – прогрессируют, но пока не имеют широкого распространения. Иные варианты реализации наглядности, такие как таблицы, схемы, ментальные карты и другие подобные, не связаны с той проблемой, которую мы хотели бы обсудить, и в силу этого остаются вне пределов данной работы.

На наш взгляд, существует и требует решения проблема подбора надлежащих иллюстраций для обеспечения наглядности в учебных пособиях по РКИ. Эту проблему можно представить в виде совокупности факторов.

1. Возможно утверждать, что в сложившейся практике иллюстрирования пособий крупные издательские центры прибегают к помощи художников, которым поручается создание рисунков к речевым образцам (см., напр., серию «Дорога в Россию») либо учебным текстам. Это порождает проблему индивидуального творческого восприятия и последующей визуальной репрезентации иллюстрируемого языкового материала. Художник, на наш взгляд, нередко стремится оригинально переосмыслить иллюстрируемую идею или тему, создать нешаблонный и нетипичный рисунок, отразив в нём своё видение и собственную совокупность ассоциаций. Это продиктовано самой природой художественного творчества, которое стремится привлечь зрителя к совместному размышлению и переживанию через нестандартные образы, однако может оказывать негативное влияние на восприятие информации в ходе работы с учебным пособием. Русский язык изучают представители множества стран и народов, имеющие собственные культурные традиции, в т. ч. живописные и иллюстративные (см. об этом, напр., в исследовании Е. В. Дорониной и Е. Г. Дорониной «Восприятие иллюстраций китайскими студентами при обучении чтению в курсе русского языка как иностранного» [6]); как следствие, смысловая нагрузка, заложенная художником в рисунок, может быть интерпретирована неверно, а использованные образы могут привести к непониманию замысла и вызвать недоумение у тех иностранных обучающихся, которым они непривычны. По нашему мнению, при подборе иллюстративного материала для учебного пособия по РКИ следует стремиться к стандартности, универсальности визуальных образов для облегчения восприятия, что не всегда достижимо традиционными методами.

2. Фотографии, как представляется, имеют относительно узкий спектр применения в учебных пособиях. Из известной нам практики их использования следует, что таким образом иллюстрируются преимущественно тексты и микротексты о персонах, городских пространствах и достопримечательностях. В узкопрофильных учебных материалах, обеспечивающих обучение русскому языку для специальных целей, фотографии визуализируют предметы и явления из соответствующей предметной области. Вместе с тем затруднительно, на наш взгляд, иллюстрировать фотографиями фрагменты классических литературных произведений, тексты о многих исторических событиях, речевые образцы. Подбор готовых изображений такого рода мо-

жет быть чрезмерно длительным в связи с тем, что они не всегда в полной мере соответствуют поставленным лингводидактическим задачам. Кроме того, нельзя не учитывать, что фотографии, которые не были созданы на заказ специально для учебного пособия, в большинстве случаев не могут свободно использоваться в силу требований законодательства об охране авторских и смежных прав, а лицензирование влечёт за собой дополнительные затраты.

3. Репродукции картин в силу историчности заполняют ряд пробелов в тех областях, где затруднительно выполнять визуализацию при помощи фотографий, однако необходимо учитывать, что картина в общем случае является классическим художественным произведением и может сама по себе требовать вполне обширного культурологического и лингвокультурологического комментирования. Как следствие, возникают ограничения, которые схожи с названными в п. 1: влияние индивидуального творческого видения художника, различия в национальных живописных и других изобразительных традициях, специфичные для той или иной культуры образы и пр. Возможно, на наш взгляд, утверждать, что применительно к репродукциям картин воздействие этих факторов ещё более существенно, т. к. даже представителям «родной» культуры во многих случаях требуется развёрнутое пояснение искусствоведа для полного понимания изображённого на полотне. Нельзя не учитывать также и фактор охраны авторских прав, упоминавшийся выше в п. 2, поскольку не все художественные произведения к текущему моменту перешли в общественное достояние. В юридической практике зарубежных стран известны даже факты судебных споров, в которых в качестве истцов выступали не обладатели авторских прав, а художественные галереи, в которых экспонируются те или иные произведения искусства, что также осложняет перспективы применения репродукций в учебных пособиях.

Влияние описанных факторов может, на наш взгляд, быть полностью или частично нейтрализовано в случае применения технологий генерации изображений при иллюстрировании учебного материала.

В настоящее время возможности и перспективы использования генеративного искусственного интеллекта (ИИ) для нужд дидактики в целом и лингводидактики в частности активно обсуждаются учёными и методистами. Мы также ранее обращались к этой теме в ходе II Международной научно-методической конференции «Актуальные проблемы преподавания русского языка как неродного / иностранного: российские и зарубежные практики» (г. Ставрополь, 18–22 сентября 2023 г.). Возможно утверждать, что исследователей и практиков, как правило, чаще интересуют возможности автоматизированной генерации текстов, в т. ч. с заранее заданными дидактическими параметрами, такими как доли известной и неизвестной лексики. Однако существуют также исследования о генерации изображений для использования в учебном процессе. Эта тема рассматривается применительно к проблематике преподавания РКИ, к примеру, в статье В. И. Кузнецовой

«Обеспечение иллюстративной наглядности фразеологизмов средствами моделей *tuDALL-E* в обучении РКИ». Автор описывает опыт применения модели *Kandinsky 2.0* для создания иллюстраций к ряду общеизвестных фразеологических оборотов и делает вывод о том, что «видится перспективным направлением использование нейросетей, в частности генеративных моделей *text-to-image*, в методике преподавания РКИ в смешанном и дистанционном обучении» [7: 254].

Мы полагаем, что следует обратить внимание на возможную особую роль сгенерированных изображений в учебных пособиях по русскому языку как иностранному, обусловленную самой природой моделей на базе генеративного искусственного интеллекта.

Известно, что генеративные нейросетевые модели приобретают способность имитировать тексты, изображения и другие информационные сущности благодаря обучению. С этой целью их создатели применяют т. н. большие данные (*big data*), а также организывают обучение с обратной связью, благодаря которому нейросеть получает отклики об удачных и неудачных попытках генерации контента, запоминая «правильные» пути и забывая «неправильные». Одним из следствий здесь является то, что можно назвать усреднением результата: обучаясь на чрезвычайно значительном количестве образцов и получая отклики от множества различных реципиентов, нейросеть неизбежно приходит к созданию предельно универсальных, типичных информационных продуктов, полученных путём синтеза наиболее часто встречающихся образцов. Это продиктовано в том числе и внутренним устройством самой нейросети, которая базируется на математическом аппарате из области теории вероятности: к примеру, при генерации текста вычисляется, какое последующее слово или выражение с наибольшей вероятностью будет следовать за предыдущим. Не следует забывать и о внутренней модерации контента, призванной обеспечивать максимальную уместность генерируемого материала.

Как следствие, модель на базе генеративного ИИ имеет, на наш взгляд, наиболее высокие шансы создать такое изображение, которое будет понятным, доступным и приемлемым для самого широкого спектра возможных реципиентов. Выводя некое «среднее арифметическое» из всего объёма доступных образцов, нейросеть будет воспроизводить в иллюстрациях наиболее распространённые, а следовательно – наиболее универсальные визуальные образы, применяемые представителями множества разных этносов и культур. При этом модель создаёт изображения по запросу, благодаря чему её можно использовать для иллюстрирования речевых образцов и других произвольных фрагментов текстов, аналогично тому, как это делал бы приглашённый художник. Это расширяет возможности применения генеративных моделей при создании учебных пособий и снимает ряд проблем, связанных с трудоёмким подбором подходящих готовых изображений.

Нельзя не отметить также, что на данный момент сгенерированные изображения могут свободно использоваться, не создают юридических рисков и не ведут к дополнительным затратам на лицензирование.

Таким образом, на наш взгляд, имеются основания заключить, что применение нейросетевых моделей на базе генеративного ИИ для создания иллюстраций к учебным пособиям по русскому языку как иностранному может способствовать как ускорению и упрощению процесса подбора средств визуальной наглядности, так и повышению полезности и эффективности самого иллюстративного материала. Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с проведением педагогических экспериментов, в рамках которых выполнялась бы сравнительная оценка результатов применения традиционных и сгенерированных изображений в учебном процессе.

Литература

1. Годизова З. И. Современные средства обучения русскому языку как иностранному / З. И. Годизова, О. В. Данилина // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. – 2024. – № 1. – С. 68–77.

2. Жуковская Т. В. К вопросу об использовании наглядности при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе / Т. В. Жуковская // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. – 2012. – № 5. – С. 153–156.

3. Носикова М. Н. Наглядность в обучении РКИ (обзорная статья) / М. Н. Носикова, О. В. Родикова // Системная трансформация – основа устойчивого инновационного развития: сб. ст. междуна. науч.-практ. конф. (07 мая 2023 г., г. Челябинск). – Уфа: OMEGA SCIENCE, 2023. – 200 с.

4. Ганиев М. М. Роль иллюстративно-объяснительного обучения русскому языку иностранных студентов / М. М. Ганиев // Молодой учёный. – 2021. – № 1 (343). С. 53–55.

5. Абрамова Е. С. Рекомендации по подбору и созданию иллюстративных учебных материалов на занятиях по РКИ / Е. С. Абрамова // Слово. Грамматика. Речь : Сб. науч.-метод. статей по преподаванию РКИ / Гл. редактор: Е. А. Илюшин. – Москва : МАКС Пресс, 2022. – 156 с.

6. Доронина Е. В. Восприятие иллюстраций китайскими студентами при обучении чтению в курсе русского языка как иностранного / Е. В. Доронина, Е. Г. Доронина // Мир культуры: искусство, наука, образование. Сб. науч. стат. Сер. «Год науки и технологий – 2021». Сост. А. С. Макурина, науч. ред. Е. А. Куштым. – Челябинск, 2021. – С. 185–191.

7. Кузнецова В. И. Обеспечение иллюстративной наглядности фразеологизмов средствами моделей *ruDALL-E* в обучении РКИ / В. И. Кузнецова // Русский язык как иностранный в смешанном формате обучения: проблемы и перспективы : Мат-лы междуна. науч.-практ. конф., Москва, 13 февраля 2023 года / Под общ. ред. С. А. Вишнякова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 251–255.

Анализ современных учебников и учебных пособий для иностранных студентов на наличие деминутивов

К. Б. Комцял

ФГБОУ ВО «СПбГПМУ Минздрава России»
Россия, г. Санкт-Петербург

***Аннотация.** В статье рассматриваются учебник и учебные пособия по русскому языку как иностранному общего типа для студентов уровней А0-В1 на предмет наличия в них деминутивной лексики. В тексте приводится подробный анализ наиболее часто используемых в практике преподавания русского языка как иностранного современных учебных пособий, делается вывод о незначительной степени представленности деминутивов в этих пособиях.*

***Ключевые слова:** обучение русскому языку как иностранному, учебник русского языка как иностранного, деминутивы, универсальный учебник.*

Учебник иностранного языка считается одним из основных средств обучения на всех уровнях его освоения, являясь «центральной частью учебного комплекса» и реализуя главную «концепцию метода обучения» [3: 369]. В связи с этим количество всевозможных учебников и учебно-методических пособий создается и активно применяется в практике преподавания различных дисциплин по сей день.

Первый печатный учебник русской грамматики Г.В. Лудольфа вышел в свет еще в 1696 году [18]. С тех появилось немалое количество материалов для обучения русскому языку как иностранному. Часть из них – учебники общего типа – направлены на широкий круг иноязычных читателей, желающих овладеть русским языком. Другие – профессионально ориентированные учебники и учебные пособия – призваны познакомить обучающихся с особенностями научного стиля, характерного для конкретного дискурса осваиваемой области знаний. В данной статье были проанализированы универсальные учебники и учебные пособия общего типа на предмет наличия в них деминутивной лексики, являющейся неотъемлемой частью русского речевого поведения.

Целью подобного аналитического разбора стало выявление деминутивных единиц, предлагаемых учащимся для усвоения на занятиях по русскому языку в рамках означенного уровня владения языком, их этимологическим и семантическим особенностям, а также видам заданий, направленных на введение, отработку и закрепление рассматриваемых лексических единиц.

Материалом для анализа послужили двадцать пять наиболее часто используемых в практике преподавания универсальных учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному для начального этапа обучения (от нулевого до первого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным), в которых деминутивные существительные представлены по-разному.

Так, например, в первой части учебника М.П. Аксеновой «Русский язык по-новому» выделяется деминутивный суффикс –ик, присоединяемый к словам мужского рода для обозначения аналогичного предмета или существа меньшего размера в разделе «Словообразование и лексическая работа», после чего учащимся предлагается выполнить следующее задание: «5.19.1. Закончите предложения. Образец: Столик – это маленький стол. Домик... Словарик... Карандашик...» [4: 109]. В третьем томе данной серии деминутивам также уделено незначительное внимание: выделяется уменьшительно-ласкательный/уменьшительно-уничижительный суффикс –онк–, отмечается, что присоединение его добавляет оттенок ласкательности: «Мы говорим ласково: рука – ручонка (к-ч), нога – ножонка. Ручонка, ножонка – маленькая (детская) рука, нога» [6: 20]; выражает презрительное отношение к объекту речи: «книга – книжонка. Книжонка – плохая книга, книга, которую не стоит читать» [6: 20]; может быть использовано в сниженной речи с оттенком фамильярности: «Девочка – девчонка» [6: 20]. После этого учащимся предлагается выполнить упражнение, направленное на словообразовательный анализ слов различных частей речи, в ряде которых встречается один деминутивный дериват – «лодчонка» [6: 21]. Впоследствии в тексте учебника деминутивные образования встречаются исключительно в комментариях и сносках к текстам для чтения: текст «Пиковая дама», часть 2 (по повести А.С. Пушкина), окошко – окно [5: 76], строка – строчка [5: 77], личико – лицо [5: 79] (стилистические пометы и комментарии отсутствуют); текст «Пиковая дама», часть 3 (по повести А.С. Пушкина): «душенька, душа – обращение к молодой женщине», «узенькая лестница – узкая, суффикс –еньк– (маленькая)» [6: 122] и др.

В учебном пособии «Первые шаги», часть 1 (2020) Л.Г. Беликовой, Т.А. Шутовой, И.Н. Ерофеевой встречаем деминутив «булочка» [13: 91], во второй части того же комплекса (2019) – лексему «мамочка» в качестве обращения в тексте письма [14: 128].

В учебнике Л.В. Московкина и Л.В. Сильвиной «Русский язык» (2020) деминутивный дериват – ласкательная форма имени собственного – вводится в тексте «Зиночка» (по А.П. Чехову), по прочтении которого учащимся предстоит ответить на вопросы: «Почему рассказ называется «Зиночка»? Как автор относится к Зиночке?» [23: 240]. В дальнейшем в тексте письма советского поэта Всеволода Багрицкого к матери видим ласкательное обращение «мамочка», также предлагаемое учащимся для анализа: «Скажите, какие чувства выражены в письме Всеволода Багрицкого» [23: 445].

В учебниках серии «Точка. РУ» (2021) находим не только сами деминутивы («ресторанчик», «деревушка» [24: 132]), но и задания на их отработку (также вводится сам термин «деминутив»): «Соедините слова с деминутивами: дом–домик, стол–столик, деревня – деревушка, сумка – сумочка, чашка – чашечка, ресторан – ресторанчик, город – городок, дождь – дождик, минута – минутка» [24: 133]. Во второй части учебника (2021) для того же

уровня владения русским языком как иностранным уменьшительные существительные «коробочка» [24: 160] и «чашечка» [24: 183] вводятся без пояснений и комментариев.

В пособиях И.В. Мозеловой «Русский сувенир» [20; 21; 22] также встречаем некоторое количество деминутивов: уменьшительное существительное «дочка» [20: 28], а во второй части учебного комплекса («Русский сувенир. Базовый уровень») находим уже не только отдельные упоминания деминутивных единиц («столик», «дворик» [21: 56], «минуточку» [21: 91]), но и отдельный грамматический блок, посвященный деминутивам: деминутивные суффиксы, присоединяемые к существительным мужского (-ик, -ек, -ок: столик), среднего (-к(о): окошко), женского (-к(а): кроватка) рода, множественного числа (-к(и): шторы). За этим блоком следуют упражнения на отработку введенного материала: «Угадайте, что значат эти слова: уголок, рисуночек, местечко, денек, рисуночки, немножко, подружка, книжка, картинка, собачка» [21: 82]. Данный грамматический материал предваряет просмотр видеосюжета о комнате девушки, а реплики персонажа видео – Виктории – носят разговорный характер. В третьей части учебного комплекса (2023) деминутивы демонстрируются в пределах уже упомянутого выше фразеологизма («свежий как огурчик» [22: 26]), а также в качестве инструментов для выражения сочувствия («бедняжка», «бедняжечка», задание: «Зачеркните фразу, которую нельзя использовать, чтобы посочувствовать» [22: 143]).

В учебнике М.М. Нахабиной, В.Е. Антоновой «Дорога в Россию» [8; 9; 10; 11] деминутивы встречаем в адаптированных текстах сказки «Репка» («репка»), «мышка» [8: 209]). В рабочей тетради к данному учебному комплексу [16] уменьшительно-ласкательные дериваты вводятся в разделе «Речевой этикет» в рамках фрейма «Поздравление» (неофициальное, дружеское): «Дорогая мамочка!», «Любимая моя Танечка!» [16: 107].

Таким образом, в имеющихся на данный момент учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному для начального этапа обучения тема деминутивов, по нашему убеждению, представлена недостаточно объемно.

Между тем, с нашей точки зрения, включение деминутивных образований в процесс обучения русскому языку как иностранному является необходимым для полноценного формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Введение уменьшительной лексики, по нашему мнению, не стоит откладывать до продвинутого уровня владения языком и начинать уже с начальных этапов обучения русскому языку как иностранному, ведь «осознанный выбор уместного речевого варианта в определенной ситуации способствует снятию психологического барьера в общении» [19: 232], а значит, приводит учащихся к достижению поставленных ими коммуникативных задач.

Литература

1. Andreeva I. Живая речь. As Spoken: Russian for Everyday Usage. Elementary level A1 / I. Andreeva, E. Arsenova, K. Mikityants. – СПб: Издательство «Арт-Экспресс», 2014. – 252 с.
2. Andreeva I. Живая речь. As Spoken: Russian for Everyday Usage. Confident Elementary level A1+ / I. Andreeva, E. Arsenova, K. Mikityants. – СПб: Издательство «Арт-Экспресс», 2016. – 322 с.
3. Азимов Э.Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин – 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2019. – 496 с.
4. Аксенова М.П. Русский язык по-новому. Часть 1 (уроки 1-12) / М.П. Аксенова. 2-е изд., испр. и доп. СПб: «Златоуст», 2000. – 440 с.
5. Аксенова М.П. Русский язык по-новому. Часть 2 (уроки 13-17) / М.П. Аксенова. – СПб: «Златоуст», 2000. – 336 с.
6. Аксенова М.П. Русский язык по-новому. Часть 3 (уроки 18-22) / М.П. Аксенова. – СПб: «Златоуст», 2001. – 304 с.
7. Аникина М.Н. Лестница Учебник-книга по русскому языку. Начинаем изучать русский / М.Н. Аникина. 5-е изд., стереотип. М.: Рус. яз. Медиа, 2007. – 341 с.
8. Антонова В.Е. Учебник русского языка (элементарный уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых. – СПб: Златоуст, 2019. – 344 с.
9. Антонова В.Е. Учебник русского языка (базовый уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых. – СПб: Златоуст, 2021. – 256 с.
10. Антонова В.Е. Учебник русского языка (первый уровень. В 2-х томах. Т.1) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых. – СПб: Златоуст, 2020. 200 с.
11. Антонова В.Е. Учебник русского языка (первый уровень. В 2-х томах. Т.2) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых. – СПб: Златоуст, 2019. 184 с.
12. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев: Введение в теорию учебника РКИ; Модель конструирования и модель экспертизы учебника / А.Р. Арутюнов. – М.: Русский язык, 1990. – 167 с.
13. Беликова Л.Г. Русский язык: первые шаги: учебное пособие: В 3 ч. Ч. 1. / Л.Г. Беликова, Т.А. Шутова, И.Н. Ерофеева. – 6-е изд., доп. СПб: Златоуст, 2020. – 264 с.
14. Беликова Л.Г. Русский язык: первые шаги: учебное пособие: В 3 ч. Ч. 2. / Л.Г. Беликова, Т.А. Шутова, И.Н. Ерофеева. – 5-е изд., доп. СПб: Златоуст, 2022. – 296 с.
15. Беликова Л.Г. Русский язык: первые шаги: учебное пособие: В 3 ч. Ч. 3. / Л.Г. Беликова, Т.А. Шутова, И.Н. Ерофеева. – СПб: Златоуст, 2022. – 416 с.
16. Беляева Г.В. Я пишу по-русски Пособие по письму. Базовый уровень. / Г.В. Беляева, М.М. Нахабина. – М.: Ред.Изд.Совет МОЦ МГ, 2008. – 150 с.
17. Беляева Г.В. Я пишу по-русски Пособие по письму. Элементарный уровень / Г.В. Беляева, М.М. Нахабина. – М.: Ред.Изд.Совет МОЦ МГ, 2005. – 122 с.
18. Лудольф Г.В. Русская грамматика. Оксфорд, 1696 / Г.В. Лудольф. 1937. 93 с.
19. Лысакова И.П. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов. – М.: Русский язык. Курсы, 2019.
20. Мозелова И.В. Новый сувенир. Первый сертификационный уровень / И.В. Мозелова. – Учебник. М.: Русский язык. Курсы, 2023. – 184 с.
21. Мозелова И.В. Русский сувенир. Базовый уровень. Учебник. / И.В. Мозелова. М.: Русский язык. Курсы, 2021. – 168 с.

22. Мозелова И.В. Русский сувенир. Элементарный уровень. Учебник. / И.В. Мозелова. – М.: Русский язык. Курсы, 2021. – 160 с.
23. Московкин Л.В. Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов / Л.В. Московкин, Л.В. Сильвина. – СПб: Пресс, 2021. – 528 с.
24. Новачац Е. Точка. РУ. Tochka. RU: Russian course A1 / Е. Новачац, О. Долматова. – М: Бюлер О.А., 2017. – 152 с.
25. Новачац Е. Точка. РУ. Tochka. RU: Russian course A2.1. / Е. Новачац, О. Долматова. – М: Издательство «Перо», 2021. – 147 с.
26. Новачац Е. Точка. РУ. Tochka. RU: Russian course A2.2. / Е. Новачац, О. Долматова. – М: Бюлер О.А., 2020. – 201 с.
27. Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс / С. И. Чернышов, А.В. Чернышова – СПб: Златоуст, 2009. – 7-е изд. – 280 с.
28. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали! – 2. Русский язык для взрослых. Базовый курс / С. И. Чернышов, А.В. Чернышова – СПб: Златоуст, 2009. – 168 с.
29. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали! – 2. Русский язык для взрослых. Базовый курс. / С. И. Чернышов, А.В. Чернышова – СПб: Златоуст, 2014. – 178 с.

Морфемный состав заимствований в учебниках РКИ

В. В. Мадоян

Ереванский университет международных отношений им. Ан. Ширакаци

С. З. Шейранян

Национальный университет архитектуры и строительства Армении
Армения, г. Ереван

***Аннотация.** В статье ставится вопрос систематического и последовательного изучения словообразовательных принципов русского как иностранного, поскольку при обучении неродному языку слово воспринимается как таковое, без понимания составляющих его компонентов, осознание которых позволяет не только лучше воспринять и запомнить лексическую единицу, но и через знание словообразовательных элементов распознать значения других слов, даже таких, с которыми обучающийся сталкивается впервые. Этот вопрос важен особенно при изучении заимствований, поскольку они, не являясь собственно русскими образованиями, не имеют родственных лексических единиц, которые позволили бы их легко понять и запомнить.*

***Ключевые слова:** русский язык, преподавание, заимствование, семантика, словообразование.*

Понимание родной речи осуществляется по предложениям. Носитель языка не анализирует его отдельные части, хотя и воспринимает их как таковые. Он воспринимает предложение как единый смысл. Для изучающего неродной язык знакомство с ним начинается с отдельных слов, значения которых воспринимаются через понимание их морфемного состава. О степени владения языком можно судить по тому, как говорящий может анализировать его.

Особую трудность представляет понимание заимствований, поскольку их корни встречаются в единичных словах, их морфемный состав не всегда

ясен даже в научной интерпретации, более того они могут иметь разные значения в разных языках – в зависимости от того, в каком значении они, будучи многозначными, заимствованы. Теоретическое обоснование нашей концепции для использования в теории русского языка дано нами несколько лет назад [5].

Заимствования в русском языке подразделяются на несколько групп, хотя всегда каждое слово заимствуется полностью. Следовательно, это слова, употребляемые так же, как в языке заимствования, однако среди них имеются единицы с единым корнем (*мотив, мотивация, мотивировать; концепт, концепция; формировать, формовать* и др.), слова, от которых в русском языке возникли новообразования (*continental – континенталь-н-ый, rewoluzja – революци-онн-ый, Secretär – секретар-ск-ий*), слова, часть которых представляет собой заимствование (или часть заимствования), а часть – русская морфема или слово (*мотогонщик, бетонузел, автодорога, мотопехота*). В некоторых словах, образованных на русской почве, все составляющие – заимствования (*биотехника, трансагентство*) и т.д. Морфемный анализ заимствований осложняется еще и тем, что слова с одним и тем же корнем заимствуются из разных языков или из одного и того же языка, но являются разными словами: *капитальный* и *капиталистический*, *колониальный* – *колониалистический*, *эпохальный* – *эпический*. Некоторые из них являются дублетами: *дискутировать* – *дискуссировать*, *дифтерит* – *дифтерия* и др. Как видно из примеров, подавляющая часть морфем – иноязычные, что заставляет запоминать их функциональное содержание отдельно.

В русской грамматике заимствования рассматриваются в том же плане, что и собственно русские слова. Так, наряду с *год – годовой – годовальй – година* и т.п. в качестве примеров русского словообразования приводятся: *радиус – ради-альн-ый, нотариус – нотари-альн-ый, полюс – пол-ярн-ый; ультиматум – ультимат-ивн-ый, пленум – плен-арн-ый, скепсис – скептич-еск-ий* [6, с.135]. В связи с такой трактовкой морфемного состава заимствований прежде всего встанут вопросы теоретического характера. В наших работах мы неоднократно обращались к ним, доказывая, что русской морфеме, тем более словообразовательную, можно признать только в том случае, если она образует новые лексические единицы от русских корней, например: *ленин-иан-а, пушкин-иан-а, больш-ев-изм, лев-изн-а* [3, с.14]. В приведенных же выше примерах из [6, с.135] производится морфемный анализ иноязычных единиц, выделяются компоненты того языка, откуда слово заимствовано, т.е. в слове *механизатор* выделяем тот корень и суффикс, которые выделяются в немецком – *Mechanis-at-or < mécanisateur* (франц.). Со словом *революция* дело обстоит гораздо сложнее, поскольку оно заимствовано в европейские языки из латинского *revolutio*. В польском, в связи с утратой конечного согласного и действием закона конечного открытого слога, латинская единица (а может, и *немецк. Revolution*) превратилась в *rewoluzja*, откуда была заимствована русским, где современные морфемные словари осуществляют раз-

ное членение: *револ-юци-я* и *револю-ци-я*, что совершенно непонятно, поскольку в русском есть однокоренное заимствование *эволюция*, которое прямо указывает: собственно корнем слова является *-вол-*. Аналогично «нерусским» словообразовательным анализом является разбор слов типа *революционн-ый*, поскольку здесь также использован иноязычный суффикс *-онн-* (ср. франц. *révolution*), от которого пока в русском языке от русских корней слова не образуются, т.е. он является иноязычной морфемой. В ряде случаев словообразование иноязычного слова трактуется как абсолютно русское. Так, [лак]иров|а|ть дает словарь морфем [1], а на самом деле это слово образовано от немецк. *lackieren*.

Не решено в теории русского языка и морфемное (словообразовательное) толкование лексических единиц, взятых из славянских языков: *претендовать* от польск. *pretendować*, *рекомендация* (польск. *rekomendacja*), *фабриковать* (польск. *fabrykować*), *шкатулка* (польск. *szkatułka*), *шпилька* (польск. *szpilka*). Как и соответствующие слова из церковнославянского, указанные единицы отличаются от русских только произношением и соответственно написанием, поскольку в польском – латинский алфавит, а в русском – греческий. Особенность их в том, что в русском языке, например, образование существительных с суффиксом *-к-* аналогичного содержания весьма продуктивно: *дверь* – *дверка*, *труба* – *трубка*, *щеп* – *щепка*, *гора* – *горка*, *река* – *речка* и др. Рассматривать их по аналогии с русскими словами – нарушить научный подход к объяснению явления. Рассматривать их отдельно – перегрузить учебный материал лишним правилом. Более того, весьма активны образования от польских глаголов типа *szukować* (*шуровать*) – [шуро'в]/к//а, [шуро'в]оч|н//ый. С точки зрения РКИ, подобные образования следует представлять в общем порядке с существительными на *-к(а)*, образованными от русских глаголов: *штопать* – *штопка*, *окрасить* – *окраска*, *вязать* – *вязка*, *связать* – *связка* и т.п.

Весьма интересные переходы наблюдаются у заимствованных глаголов. Здесь несколько вариантов: прямое заимствование: *organiz-er* – *организ-о-вать*, *form-er* – *форм-о-вать*, *mobiliz-er* – *мобилиз-о-вать* (из франц.); опосредованное заимствование: *moderniz-er* (франц.) – *modernis-ier-en* (немецк.) – *модернизир-о-вать*, аналогично: *privatiz-er* – *privatis-ier-en* – *приватизир-о-вать*, *archaiz-er* – *archais-ier-en* – *архаизир-о-вать*, а также *reag-ier-en* – *reagir-owac* (польск.) – *реагир-о-вать*. Возможны варианты: *канониз-о-вать* от *canoniz-er* (франц.) – *канонизир-о-вать* от немецк. *canonis-ier-en*, *милитариз-о-вать* от *militarizer* (франц.) – *милитаризир-о-вать* от немецк. *militaris-ier-en*, *легализ-о-вать* от *legalizer* (франц.) – *легализ-о-вать* – *legalis-ier-en* (немецк.) – *легализир-о-вать* и т.д. Как видно из примеров, во время перехода в новый язык отсекается глагольный показатель исходной формы и прибавляется глагольный суффикс заимствующего языка. В русском языке следует учесть морфемный состав слова в том языке, откуда лексическая единица заимствуется, и выделять русский глагольный суффикс.

От слова *конформизм*, согласно русскому словообразованию, образуется прилагательное *конформистский*. На самом деле мы имеем здесь два заимствования *conformisme* и *conformiste* (франц.). Если следовать принципу единой систематизации всей лексики (вне связи с происхождением), следует выделить корень *конформ-*, которого в русском языке нет, или *кон-* и *-форм-*, которых в русском языке тоже нет, назвать корень составным и т.д., отметить, что корни иностранного происхождения могут в русском языке образовывать слова, например, с помощью инфикса *-а-* (контрапункт, контрабандист) и т.д. При таком подходе можно будет утверждать, что в русском есть суффикс *-альн-* (тотальный, гениальный) – иностранного происхождения. На самом же деле такого суффикса в русском нет. Даже если классифицировать все русские слова на *-альн-*, все они окажутся заимствованиями, образованными от иноязычных (в основном, французских) прилагательных с суффиксом – *al* + русский суффикс *-н-*: *continent – continent – al – континенталь-ный*, *trivial – тривиаль-ный*, *communicatif* (все слова – франц.) – *коммуникатив-н-ый*.

От заимствованного слова *лилия* образовано слова *лилейный*. Согласно официальному словообразованию, в слове *лилия* – *-лил-* – корень, *-и-* – суффикс, поскольку при сопоставлении *лилия* и *лиловый* – общей частью является *-лил*. На самом деле здесь имеет место усечение иностранной основы *лили* > *лил*. При ином объяснении, *-и-* придется считать русской суффиксом, что явно противоречит и истории, и теории.

В словаре морфем русского языка выделяется корень *-лилов-* в словах *лиловый*, *лиловеть* [2]. Образовано это слово от *немецк.* *lila* или *франц.* *lilas*, т.е. заимствован корень *-лил-*, а *-ов-* является чисто русским суффиксом.

Есть случаи, когда трудно установить словообразование: *лейкопластырь* – *немецк.* *Leukoplast-er* или русск. *лейк-о-пластырь* (ведь есть же русск. *бионика*).

Как трактовать слова *миллиметр* и *миллиард*, *мимика* и *миманс*, *телеман* и *мичман*? Какой корень выделять? На родном языке у этих пар единый корень, а по-русски совсем другое. В таких словах, как *монитаризм*, *монизм* выделить суффикс трудно, поскольку основа в русском языке в иных заимствованиях не функционирует.

В русском языке встречаются также случаи типа *локализация*, которые в грамматике толкуются как образованные от глагола, в данном случае – *локализовать*. Однако *локализа'ци//я* есть и в польском: *lokalizacja*.

В словах *линогравюра* и *линотип* можно выделить общие части как аналогичные иноязычные (заимствованные?) морфемы (но безотносительно к словообразованию). В слове *линолеум* *лино-* не выделяется, поскольку в русском нет заимствований с *-леум*.

Есть много случаев образования вариантов прилагательных от существительных: один вариант от заимствованного слова с иноязычным суффиксом, другой – от того же слова с русским суффиксом: *литография* –

литографич-еск-ий (lithographique, франц.) – *литограф-ск-ий*, *гастрит* (франц. gastrite < греч. gastēr – gastros) – *гастрический* (франц. gastrique) – *гастрит-н-ый*.

Разнообразие способов заимствования требует внимательного отношения к их словообразовательной трактовке. Нет сомнений в том, что *метеор* и *метеорит* образованы от одного и того же иноязычного корня: франц. météore < греч. meteōros, франц. météorite. Однако их в русском нельзя рассматривать как однокоренные слова и выводить одно из другого. Ср. также *металл* и *металлоид*.

В слове *методология* явно выделяются *метод-о-лог-и-я*, однако выделять эти морфемы теоретически неверно, поскольку это слово заимствовано из немецк. (Methodologie) или из польск. (metodologia). Последнее более вероятно. Выделять указанные морфемы – это значит вводить в русское словообразование принципы словообразования немецкого или польского. Разбор слова *методологический* следует начинать с *методологии*, а не с *метода*. *Сцена* и *мизансцена* – разные слова: нельзя приравнивать корни, потому что первая часть в русском не употребляется.

Слово *механизатор* выводится из [*механиза*]ция + *атор* [1]. Интересно, как это слово можно считать образованным на русской почве, когда имеются франц. mécanisateur, немецк. Mechanisator. Получается, что морфемы французские, а слово – русское, когда заимствование здесь явное. Там же слово *моторный* выводится из нем. motorisch, однако в таком случае мы имели бы *моторический*.

Таким образом, на наш взгляд, более рациональным выглядит рассматривать указанные заимствования без морфемного деления основы, и выделять в них только окончания, отбросив которые, согласно русскому принципу словообразования, можно от основ образовать уже русские слова: *Троцкий* – *троцкизм*, как *коммуна* – *коммунизм*.

Если заимствований с аналогичной морфемой, имеющих общее отвлеченное содержание, достаточное количество, можно выделить их в отдельную группу и представить обучающимся как целостные единицы общего отвлеченного содержания: *станция* – *коммуникация* – *революция* – *инстанция*.

Заключить с уверенностью, что слово заимствовано из определенного языка можно только в том случае, если его и форма, и содержание соответствуют форме и содержанию слова-«источника», причем форма подчиняется законам фонетических трансформаций, а содержание отвечает правилу внутреннего семантического преобразования, т.е. заимствование может иметь свои отличительные признаки. В случаях, когда идентификация корней или основ возможна, она проводится, но в таких случаях, как *мутаген*, *мутант* и *мутация*, выделение корня, предположим *мут-аген*, *мут-ант* и *мут-аци-я*, не совпадает с корнем исконным, а при *мута-* нарушается целостность суффикса *-аци-*. Ср.: *навигация* – *навигаци-онн-ый*: нет слова с

корнем *навиг-*. Ввиду этого систематизация заимствований в учебнике РКИ скорее возможна по семантике, а морфемный состав выступает как побочный системообразующий фактор.

В статье ссылки на языки, откуда осуществлено заимствование в русский, даются по [3; 4].

Литература

1. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Крысин Л.П. – М.: РЯ, 2005.
2. Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. Словарь морфем русского языка / Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. – М.: РЯ, 1986.
3. Мадоян В.В. Русско-армянский словарь-универсал для специалистов. Т.1 / Мадоян В.В.: Ереван: Изд-во Ан.Ширакаци, 2023. – 1004 С.
4. Мадоян В.В. Русско-армянский словарь-универсал для специалистов. Т.2 / Мадоян В.В.: Ереван: Изд-во Ан.Ширакаци, 2023. – 968 С.
5. Мадоян В.В., Шейрамян С.З. Морфемное членение и словообразовательная интерпретация иноязычных слов в русском языке / Мадоян В.В., Шейрамян С.З. // НДВШ Филологические науки – 2015. – №3. – С. 37-49.
6. Русская грамматика. – М.: РЯ, 1990. – С. 39-145.

Инфографика на уроках РКИ: из опыта создания учебно-методического пособия

М. Н. Пашкова, И. Д. Варыгина

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
Россия, г. Санкт-Петербург

***Аннотация.** В статье рассмотрены ключевые вопросы создания учебно-методического пособия на основе инфографики, направленного на обучение иностранных учащихся, владеющих русским языком на уровне ТРКИ В-2. Целью создания данного пособия явилось развитие коммуникативных навыков иностранных учащихся с опорой на визуальные стимулы.*

***Ключевые слова:** инфографика, учебно-методическое пособие, иностранные учащиеся, РКИ.*

В последнее время инфографика все шире используется при изучении иностранных языков, в том числе и при обучении русскому языку как иностранному. Благодаря легкости восприятия, информационной наполненности и творческой составляющей, инфографика и визуализация учебного материала становятся одними из ключевых составляющих современного учебного процесса. В 2024 году на базе Кафедры русского языка для гуманитарных и естественных факультетов ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» коллективом авторов было разработано учебно-методическое пособие «Инфографика на уроке русского языка», опубликованном издательством «Златоуст» [1].

Разработанное пособие представляет собой коллекцию инфографики, состоящую из 35 вариантов. Каждый график затрагивает культурные, исторические, социально-бытовые темы для восприятия, понимания и обсуждения в иностранной аудитории, а также входит в один из тематических разделов. Тематическое наполнение обширно представлено и варьируется от обсуждения вопросов трудоустройства и выбора домашних питомцев до истории времяисчисления в России. Пособие имеет четкую структуру. Каждая тема состоит непосредственно из графика, текста, QR кода странички инфографики и 10 вопросов для обсуждения, согласно заявленной в инфографике теме. В процессе создания пособия были подобраны наиболее интересные и актуальные темы с точки зрения обсуждения в иностранной аудитории. Материалы инфографики взяты из открытых источников сайтов ведущих российских информационных изданий www.gazeta.ru и www.aif.ru.

Предложенные задания могут быть использованы на занятиях как в присутствии преподавателя, так и в качестве домашнего задания или предложены для самостоятельной работы. Одной из основных целей являлась активизация навыков говорения и расширения активного лексического запаса иностранных учащихся.

Пособие адресовано иностранным учащимся с уровнем владения русским языком в объеме В-2. Работа с пособием поможет сделать занятия в иностранной аудитории насыщенными, яркими и интересными. Выведет иностранных учащихся на новый уровень владения лексическим запасом на русском языке, активизирует навыки говорения.

Использование инфографики в процессе обучения, дает преподавателю возможность проявить свой творческий потенциал в формулировке и реализации учебных заданий в группе иностранных учащихся. Выбор материала инфографики зависит от темы и цели урока, уровня и интересов группы иностранных учащихся и, конечно же, временных возможностей. Основное преимущество инфографики заключается в том, что типы и виды заданий могут варьироваться.

Варианты использования на уроках русского языка как иностранного инфографики, представленной в пособии возможны на основе этапов работы: предположение, анализ, обсуждение, самостоятельная работа.

Этап предположения, который включает в себя:

- Побуждение к высказыванию своей точки зрения. Рекомендуется до начала работы с инфографикой обозначить тему и поговорить о предположительном развитии и наполнении данной темы. Формулировка заданий, например, может быть такой: *Как вы понимаете слово «времяисчисление»? От каких двух слов оно образовано? Как вы считаете, о чем мы будем говорить сегодня? Как вы думаете, какие подарки дарят на новогодние праздники в России?* и т.д. Затем предложить иностранным учащимся сравнить их ответы с данными инфографики на тему «Новогодние праздники в России», тем самым вывести на беседу и обсуждение предстоящей к изучению темы.

- Создание временной ленты. Возможны задания с анализом графика и продолжением временной ленты. Формулировка заданий может быть следующей: *Как вы думаете, будет ли в России переход на летнее/зимнее время в дальнейшем? Как вы думаете, какие профессии будут необходимы и актуальны через 5-10 лет?* и т.д.

Этап анализа, в который входят:

- Визуализация информации и визуальные опоры на уроке. Использование инфографики в качестве визуальных опор позволяет оперировать данными, выбирать для изучения наиболее интересные темы, лексическое наполнение и информационные материалы, использовать разные подходы к обучению и изучению языка. Задания при этом могут звучать следующим образом: *Проанализируйте данные инфографики по теме: «Когда в Москве были самые высокие сугробы» и скажите, в каких регионах России особенно сильны снегопады? Найдите данные регионы на карте. Скажите, совпадают ли данные инфографики с данными текста?* и т.д.

- Восприятие, анализ и понимание информации. Графику необходимо научить понимать, читать, анализировать и извлекать скрытую в ней информацию. Анализ инфографики помогает воспринимать максимальный по объему материал в сжатой форме и интерпретировать информацию. Задания при этом могут звучать следующим образом: *Посмотрите на инфографику, найдите расшифровку аббревиатуры ВДНХ? Проанализируйте данные инфографики, назовите профессию человека, занимающегося дрессировкой собак?* и т.д.

- Извлечение основной, дополнительной и новой информации. На уроке задания могут быть направлены на поиск и извлечение информации, выделение основных и второстепенных данных, подтверждения или опровержения точки зрения, оценку информации и формулирование вывода на основе анализа текста и графика. Задания могут звучать следующим образом: *Найдите в данных инфографики и текста информацию о том, какие работы по ремонту машин являются самыми дорогостоящими?* и т.д. Для сильных студентов целесообразно извлечение дополнительной информации по QR коду. Возможно предложить иностранным учащимся воспользоваться QR кодом и найти больше информации по заданной теме. Далее представить новую информацию группе.

Этап обсуждения, в который входит:

- Побуждение к рассуждению и логическому мышлению. Инфографика ставит перед собой задачу понимать и извлекать максимум необходимой, новой, полезной информации, а также усвоить порядок аргументации, развить внимание и память, ораторское искусство. Целесообразно предложить иностранным учащимся при составлении ответов использовать вводные слова и конструкции. Вопросы могут быть сформулированы следующим образом: *Как вы думаете, почему некоторые люди работают на нескольких ра-*

ботах и в нескольких местах сразу? С вашей точки зрения, в чем заключается проблема людей не умеющих отдыхать? и т.д.

- Побуждение к дискуссии. Предлагается разделить иностранных учащихся на команды, попросить проанализировать представленную инфографику сравнения и аргументированно обосновать свою точку зрения защитив или опровергнув данные графиков, высказав свои предположения и аргументировав ответ. Таким образом, иностранные учащиеся не только усваивают новую информацию, но и учатся сравнивать факты и убедительно доказывать свою идею на русском языке. Формулировки заданий: *Как вы думаете, почему летом работать непродуктивно? Сравните данные инфографики и ваши ответы. За что, по вашему мнению, можно уволить сотрудника? Выскажите свои предположения и сравните их с мнением группы. Как вы считаете, за какие достижения следует поощрять сотрудников компании? Аргументируйте свой ответ* и т.д.

Этап самостоятельной работы, который содержит:

- Побуждение к самостоятельному поиску, анализу и подготовке сообщения на заданную тему. Задания данного этапа полностью направлены на самостоятельный поиск иностранными учащимися новой, дополнительной информации на одну из предложенных тем. Формулировка может быть следующей: *Подготовьте сообщение на тему: «Здоровый образ жизни в моей стране»* и т.д.

- Побуждение к созданию собственной инфографики. Данная часть является завершающим этапом работы над восприятием, пониманием и анализом инфографики в целом. Предлагается после обсуждения всех деталей и составляющих инфографики на одну из определенных для дискуссии тем с целью составления своего графика. Работа может быть как индивидуальной, так и в малых группах. Каждая группа прорабатывает одну из предложенных тем, создает и представляет свою инфографику. Задания могут варьироваться от подготовки сообщения на основе инфографики до просто составления собственной инфографики на заданную тему, например: *Составьте инфографику на тему: «Как изменилась стоимость жилья в вашей стране за последние два года? Представьте ее в группе».*

Литература

1. Варьгина И.Д., Пашкова М.Н. Инфографика на уроке русского языка: учебное пособие по русскому языку как иностранному. В2 / И.Д. Варьгина, М.Н. Пашкова. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2024. – 80с.

Создание учебных пособий по русскому языку как иностранному на примере Краснодарского государственного института культуры

Т. В. Ровная

ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»
Россия, г. Краснодар

***Аннотация.** В статье рассмотрена тема создания пособия профессиональной лексики по дизайну, необходимого при обучении русскому языку китайских студентов, прибывающих в Россию для дальнейшего обучения по специальности. В частности, указаны темы пособия, приведены примеры упражнений и дано объяснение выбранным методам на основании целей и задач пособия.*

***Ключевые слова:** пособие, профессиональная лексика, дизайн, русский язык как иностранный*

Современное обучение иностранных учащихся в вузах по дисциплине «Русский язык как иностранный» требует полноценного формирования знаний языка в разных его аспектах. Владение языком должно обеспечиваться не только на бытовом уровне, но и научном, профессиональном. В связи с этим существуют разные проблемы, одна из которых – создание и использование учебных пособий. Каждый преподаватель, готовясь к занятиям, получает возможность выбрать пособие, которое будет использовано при обучении. Одним из таких пособий является пособие по научному стилю речи, профессиональной лексике, которую будущий иностранный студент встретит при обучении в русском вузе.

Краснодарский государственный институт культуры ежегодно принимает иностранных студентов, которые поступают на творческие специальности в бакалавриат и магистратуру. Также вуз участвует в совместных программах с зарубежными вузами-партнерами. Например, существуют программы с университетами КНР (Цзюцзянский университет, университет Санмин), согласно которым студенты изучают русский язык в Китае в течение трёх лет, оканчивая бакалавриат, а после этого поступают в магистратуру в Краснодаре. Будущим студентам предлагается пройти краткий летний курс русского языка, который поможет освежить знания, а также овладеть лексикой, необходимой для своей специальности. При необходимости более длительного обучения абитуриенты поступают на полноценный (1 год) курс русского языка как иностранного. Таким образом, перед преподавателями стоит задача найти пособие по научному стилю как для краткого курса русского языка, так и для длительного.

Следует уточнить, что иностранные обучающиеся из КНР поступают на такие специальности, как «Дизайн», «Музыкально-инструментальное искусство», «Вокальное искусство» и другие. При анализе учебно-методической литературы по РКИ выяснилось, что в настоящий момент не

существует достаточно пособий, которые были бы посвящены изучению русского языка в сфере дизайна, особенно пособий, доступных на начальном уровне владения языком и кратко излагающих материал в необходимом, ограниченном количестве часов летней школы. Поэтому преподавателем русского языка, при участии преподавателей дизайна, в КГИК было создано учебное пособие «Профессиональная лексика для студентов, изучающих дизайн» (будет опубликовано в 2025 году). Преподаватели дизайна Прудовская О.Ю. и Краснова В.С. занимались созданием глоссария, списком необходимых терминов и понятий. Преподаватель русского языка Ровная Т.В. подготовила задания на лексику и грамматику по данным терминам и понятиям. Пособие предназначено для студентов, владеющих русским языком на элементарном уровне и базовом уровне.

Главной целью этого пособия стала подготовка студентов к пониманию лекций и усвоению новых знаний в процессе обучения выбранной специальности. Таким образом, были поставлены следующие задачи: ознакомление с новой профессиональной лексикой, связанной с профессией дизайнера, а также сопровождающими ее дисциплинами; студентам-иностранцам необходимо сформировать распознавание и понимание новых слов без словаря; сформировать навык воспроизведения научных терминов и текста с профессиональной лексикой в устной и письменной форме.

Пособие состоит из трёх частей: «Технический рисунок», «Декоративная живопись» и «Шрифты». Материалы каждой части делятся на уроки по временному промежутку, необходимому на освоение материала, а также включают упражнения на лексику, грамматику, продуцирование устной речи.

Первая часть, «Технический рисунок», делится на 4 урока, каждый из которых содержит от семи до десяти понятий. Например, «графика, объёмно-пространственные планы, аксонометрические проекции». К понятиям даны определения, которые являются заданием на практику чтения.

Так как первая часть может преподаваться на элементарном уровне владения русским языком, студентам даётся послоговое прочтение изучаемых понятий, а также задание на создание словосочетаний на основе родовой и смысловой сочетаемости. Например, «составьте словосочетания из прилагательных и существительных и запишите их: академический, аксонометрическая, пространственные / планы, рисунок, проекция.» Немаловажным является сопровождение лексики изображениями, фотографиями, позволяющими лучше сформировать понимание слов без словаря. Одним из заданий на закрепление на начальном этапе владения русским языком является задание на соотнесение изображения и относящего к нему понятия. Примеры употребления лексики даются в коротких текстах-сопровождениях к фотографиям, преимущественно в Именительном падеже.

Вторая часть, «Декоративная живопись», знакомит студентов-дизайнеров с понятием цвета, тона, фактуры и других. Данная часть разделя-

ется на два больших урока, каждый из которых имеет по 12 лексических понятий. Работа с ними включает: разбор определения, работу с родом прилагательных, единственным и множественным числом, упражнения на постановку понятия в правильный падеж (Именительный, Родительный, Винительный и Предложный). Например, «вставьте понятие оттенок в правильном падеже: 1) Вам нужно изменить ... 2) В этом ... фон буде выглядеть лучше. 3) Почему вы рискуете без этого ...?» Не все падежи используются в упражнениях, так как пособие следует времени преподавания падежей согласно курсу основного русского языка. Каждое понятие также сопровождается изображениями, фотографиями, которые далее используются для проверки знаний. Изображения сопровождаются небольшими текстами с использованием изучаемой лексики. Также для закрепления новой лексики широко используется такое задание, как филворд, разновидность кроссворда, в которой необходимо найти и вычеркнуть знакомые слова.

Третья часть, «Шрифты», разделена на три урока, в каждом содержится по семь-двенадцать понятий. Они сопровождаются послоговым написанием лексики, определениями, фотографиями и изображениями с сопроводительными текстами, а также заданием на соединение понятия и части определения, которое к нему относится. В завершение каждого урока студентам предлагается самостоятельно составить кроссворд на основе понятий из лексики урока.

Каждая часть преподаётся параллельно с основным курсом русского языка, а также мастер-классами преподавателей дизайна, что является ещё одной эффективной возможностью закрепить и использовать на практике изучаемую лексику, актуализировать знания.

Безусловно, изучение профессиональной лексики по специализации «Дизайн» не ограничивается теми понятиями, которые представлены в пособии. Поэтому оно всегда может расширяться за счёт новой лексики. Пособие даёт возможность китайским студентам познакомиться с основами изучаемых дисциплин, которые позволят успешно обучаться в Краснодарском государственном институте культуры. Следуя из этого, в пособии широко используется принцип усложнения материала от простого к более сложному.

Чтобы обеспечить наглядность и облегчить восприятие текстовой части, в пособии размещены цветные рисунки, фотографии и таблицы.

Таким образом, учебное пособие «Профессиональная лексика для студентов, изучающих дизайн» представляет собой комплекс заданий, которые позволяют изготавливать повторить и закрепить лексико-грамматические основы, и развить чтение, говорение, аудирование и устную речь на элементарном и базовом уровне владения русским языком. Актуальность пособия обусловлена спецификой речевой коммуникации сферы дизайна и смежных дисциплин.

Литература

1. Выдрина В.В. Из опыта создания учебного пособия по РКИ / В.В. Выдрина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5.
2. Актуальные проблемы создания учебного пособия по русскому языку как иностранному в техническом вузе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-sozdaniya-uchebnogo-posobiya-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-v-technicheskom-vuze/viewer>

Дидактические функции хрестоматий по методике преподавания русского языка как иностранного

Н. Н. Скворцова

Белорусский государственный университет
Республика Беларусь, г. Минск

***Аннотация.** Статья посвящена проблемам реализации обучающего потенциала хрестоматий по методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Обосновывается методическая целесообразность разработки дидактических блоков, дополняющих текстотеку хрестоматий и включающих вопросы для контроля и самоконтроля, комплекс заданий для индивидуального, парного, группового выполнения в рамках аудиторной и/или внеаудиторной работы, глоссарий, методические указания и рекомендации и др.; определяются преимущества познавательно-обучающих хрестоматий по методике преподавания РКИ.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка как иностранного, дидактический потенциал, аспектное обучение, хрестоматия.*

Как известно, любая профессия требует специальных знаний, умений, навыков. В ходе профессиональной подготовки будущим преподавателям РКИ, причем как носителям русского языка, так и иностранным студентам филологических специальностей, нужно усвоить значительный объем теоретических сведений об основах преподавания РКИ (психологических, лингвистических, педагогических), овладеть методикой обучения русскому произношению, лексике, грамматике, видам речевой деятельности, научиться организовывать учебный процесс. Иными словами, профессиональная подготовка по соответствующей специальности предполагает изучение обширной научной литературы, раскрывающей теоретические и практические вопросы обучения иноязычных обучающихся на русском языке. Самостоятельно или под руководством преподавателя обучающимся необходимо проанализировать содержание работ, в которых отражены цели, задачи, принципы преподавания русского языка в иностранной аудитории, представлены подходы к организации аспектного, комплексного и аспектно-комплексного обучения иноязычному (русскоязычному) общению, описаны

методы и приемы обучения видам речевой деятельности, а также основным языковым аспектам, выделяемым в сложном и многоуровневом содержании обучения РКИ. Эти знания необходимы будущему преподавателю для того, чтобы строить учебный процесс на прочном научном фундаменте, свести к минимуму действия, основанные исключительно на «методе проб и ошибок», интуиции и недостаточном знании того или иного вопроса.

Успешность такой подготовки во многом зависит от соответствующего учебно-методического обеспечения образовательного процесса. В свою очередь, задачи совершенствования учебно-методического обеспечения предполагают обновление комплекса средств обучения за счет таких учебных изданий, которые, несмотря на определенные недостатки, в целом оправдали себя с точки зрения обучающего потенциала и даже в цифровую эпоху не утратили своей актуальности. К таким изданиям можно с полным правом отнести хрестоматии.

Сравнительный анализ хрестоматий по методике преподавания иностранных языков, в том числе по методике преподавания РКИ [1; 2; 4; 5; 6 и др.], позволил не только выявить общее и различное в принципах отбора и структурирования материала, в диапазоне выполняемых хрестоматиями специальных и общепедагогических функций, но и обосновать целесообразность разработки хрестоматий, содержащих наряду с репрезентативной текстовкой специальный обучающий компонент. Последний может включать вопросы для контроля и самоконтроля знаний, задания для индивидуального, парного или группового выполнения (под руководством преподавателя или самостоятельно в рамках аудиторной или внеаудиторной работы), методические указания и рекомендации, глоссарий, комментарии к отдельным текстам и др. (подробнее об этом – в [3]).

Ниже представлен один из возможных вариантов дидактического блока к разделу «Грамматический аспект обучения» в хрестоматии по методике преподавания РКИ. Он включает вопросы для контроля и самоконтроля (по содержанию текстов, представленных в данном разделе), а также комплекс профессионально ориентированных заданий. Вопросы и задания разработаны нами специально для аспектной хрестоматии по методике преподавания РКИ (т. е. хрестоматии по основным языковым аспектам обучения). Количество предлагаемых заданий является варьируемым: их выбор подчиняется конкретным учебным задачам и остается за преподавателем.

1. *В чем заключается специфика грамматики РКИ? Каковы различия между двумя типами (моделями описания) грамматики русского языка: практической и теоретической?*

2. *В чем выражаются расхождения между учебной дисциплиной «Русский язык как иностранный» и учебной дисциплиной «Современный русский язык»?*

3. *Каковы задачи обучения инофонов грамматике (грамматическим средствам общения)?*

4. Что понимается под «грамматическим навыком» в методике преподавания РКИ?

5. В чем заключаются различия в организации работы над грамматическим материалом для активного и пассивного усвоения?

6. Какие этапы работы над грамматикой выделяют в методике преподавания РКИ?

7. Каковы пути введения нового грамматического материала?

8. В чем суть ономаσιологического и семасиологического принципов организации языкового материала в курсе РКИ?

9. Что такое интерференция? Каковы ее причины?

10. В чем состоит принципиальное различие между явлениями интерференции и транспозиции?

11. Что понимается под грамматической интерференцией?

12. Как методически решается проблема учета активных процессов в грамматике современного русского языка?

13. Чем объясняется тот факт, что «на уроках учащиеся правильно образуют необходимые слова, заменяют формы, трансформируют конструкции, в лучшем случае под руководством преподавателя составляют правильные фразы, а за пределами класса в естественном речевом общении нередко не могут употребить предложение, составленное из знакомых слов» (В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова)? Как предотвратить и/или преодолеть это явление?

14. Каковы основные недочеты в работе над грамматическим материалом в иностранной аудитории?

15. Какие практические советы и методические рекомендации дают методисты-русисты по организации работы над грамматикой в иностранной аудитории? Какими рекомендациями вы дополнили бы перечни, представленные в методической литературе?

Задание 1. Ознакомьтесь с материалами круглого стола «От учебника к уроку: грамматический аспект преподавания РКИ» (приведены в разделе). Выскажите свое мнение по затронутым вопросам.

Задание 2. Воспользуйтесь материалами монографии С. И. Лебединского (см. приводимый фрагмент в данном разделе) и охарактеризуйте инфонемы в зависимости от их психологических предпочтений в способах овладения русской грамматикой.

Задание 3. Используя фрагмент пособия А. Н. Шукина, прокомментируйте этапы грамматической работы на примере уроков РКИ, представленных в учебной литературе, укажите также пути введения и формы представления грамматического материала, виды грамматических упражнений.

Задание 4. По мнению В. Г. Костомарова и О. Д. Митрофановой, «на сообщение и осмысление лексико-грамматического отводится не более четверти всего учебного времени; все остальное время учитель использует на речевую практику». Рассмотрите уроки РКИ в учебной литературе и скажите,

соответствуют или не соответствуют они данным методическим установкам. Каковы причины отступления?

Задание 5. Примите участие в дискуссии по проблемам соотношения лексического и грамматического материала в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному (см. приводимый в разделе фрагмент статьи В. М. Касьяновой). Подготовьте фактический материал, доказывающий или опровергающий «излишнюю детализацию грамматических явлений» в учебной литературе по РКИ. Когда (при каких условиях) такая детализация не только целесообразна, но и необходима?

Задание 6. Назовите типичные грамматические ошибки в речи иностранцев на русском языке. Подготовьте учебные сообщения «Типичные грамматические ошибки в русскоязычной речи туркменских (арабских, китайских, немецких, польских и др.) обучающихся». Укажите причины данных ошибок, охарактеризуйте пути и способы их преодоления.

Задание 7. Проанализируйте пособия по практической грамматике русского языка для инофонов (B2, C1) и скажите, представлена ли в них прагматическая интерпретация грамматических единиц.

Задание 8. Как вы понимаете слова Е. И. Пассова и Н. Е. Кузовлёвой: «... в действительности говорение не тематично, оно содержательно». Разделяете ли вы эту точку зрения? Какова роль грамматики при таком подходе к пониманию и описанию говорения как вида речевой деятельности?

Задание 9. Согласны ли вы с утверждением Б. В. Беляева о том, что «пользоваться иностранным языком можно лишь при условии мышления на нем»? Обоснуйте свой ответ.

Завершение раздела дидактическим блоком из вопросов и заданий поможет обучающимся обдумать содержание «классических» и современных работ, посвященных обучению иноязычному общению, осознать проблемный характер многих методических решений, критически осмыслить, систематизировать и обобщить прочитанное, выделить наиболее важное, проверить прочность усвоения материала.

Обучающий компонент хрестоматии значительно расширяет ее «функционал»: такая учебная книга подходит как для самоподготовки и самоконтроля, так и для аудиторной работы обучающихся под руководством преподавателя, для организации управляемой самостоятельной работы, дискуссий и круглых столов; она минимизирует затраты на поиск и реферирование методической информации по ключевым вопросам обучения иноязычному (русскоязычному) общению, развивает умения аналитического чтения, способствует расширению методического и общенаучного кругозора будущих преподавателей РКИ, углубляет их знания по учебной дисциплине «Методика преподавания русского языка как иностранного», мотивирует к изучению специальной литературы.

Безусловно, вопросы для обобщения учебного материала и контроля уровня его усвоения, задания проблемного и/или творческого характера,

методические указания и рекомендации в определенной мере видоизменяют хрестоматию как учебное издание, но они оправданы задачами качественной подготовки студентов к будущей самостоятельной и ответственной профессионально-педагогической деятельности.

Литература

1. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / А. А. Леонтьев. – М.: Рус. яз., 1991. – 356 с.
2. Басова А.И. Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания. Хрестоматия: учеб.-метод. пособие / А. И. Басова. – Минск: БГУ, 2016. – 391 с.
3. Скворцова Н. Н. Аспектные хрестоматии по методике преподавания русского языка как иностранного в системе средств учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки иностранных магистрантов филологических специальностей / Н.Н. Скворцова // Обучение иностранных студентов в вузах России: традиции, новации, перспективы: сб. мат-лов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвященной 30-летию создания Факультета международного образования ТГТУ и кафедры «Русский язык и общобразов. дисциплины», 24 мая 2024 г. – Тамбов: Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2024. – С. 137–142.
4. Большакова А.В. Теория и методика обучения иностранным языкам: хрестоматия: учеб. пособие в 2 ч. / А. В. Большакова. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. ун-та, 2008.
5. Кириллова Е.П. Хрестоматия по методике преподавания английского языка: статьи, выдержки, извлечения: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностранные языки» // Е. П. Кириллова, Б. Т. Лазарева, С. И. Петрушин. – М.: Просвещение, 1981. – 205 с.
6. Московкин Л.В. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 2012. – 553 с.

Учебные пособия для подготовки к написанию экзаменационных лексических тем

Н. Ю. Филимонова

ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет»
Россия, г. Волгоград

***Аннотация.** В данной статье анализируются особенности подготовки учащихся к зимней экзаменационной проверке и к летнему итоговому экзамену по русскому языку с помощью двух учебных пособий: «Готовимся к экзаменам (работа над лексическими темами I семестра)» и «Готовимся к экзаменам (работа над лексическими темами II семестра)». Обращается внимание на текст-модель, который лежит в основе работы над каждой лексической темой и который является образцом при составлении учащимися собственного оригинального текста при подготовке к экзаменам. Предлагаются различные виды и формы работы над лексическими темами первого и второго семестров. Даются варианты самостоятельной и аудиторной работы по русскому языку иностранцев первого года обучения. Обращается внимание на задания, формирующие у иностранных учащихся языковую и речевую*

компетенцию, необходимую для реализации их коммуникативных потребностей в процессе дальнейшего обучения в российском вузе.

Ключевые слова: система работы, экзаменационный контроль, тест-модель, экзаменационные лексические темы.

В течение первого года обучения русскому языку иностранным студентам дважды предстоит сдать экзамены. При этом в конце первого семестра на зимнем экзамене знания иностранного учащегося проверяются на элементарном и базовом уровнях, а после окончания иностранцами этапа предвузовской подготовки проверяются навыки владения русским языком на 1-м сертификационном уровне.

И в зимнюю, и в летнюю экзаменационные сессии учащиеся готовят ряд традиционных для российских подготовительных факультетов (назовем их по-старому) лексических тем. Обычно работа над ними ведется в течение всего семестра. Для того, чтобы эта работа была систематической и продуктивной, на кафедре русского языка Волгоградского государственного технического университета были подготовлены учебные пособия «Готовимся к экзаменам (работа над лексическими темами I семестра)» [1] и «Готовимся к экзаменам (работа над лексическими темами II семестра)» [2].

В первом пособии предлагается работа над лексическими темами, традиционными для первого этапа изучения русского языка: «О себе», «Моя семья», «Мой друг», «Учеба», «Город», «Свободное время».

Все темы подаются по единому принципу. Например, наиболее легкая в данном пособии тема «О себе» (Моя биография) начинается с раздела «Лексика и грамматика», в котором студенты повторяют изученные ранее конструкции: *Как кого зовут? Сколько кому лет? Учиться (2) где? Учить (2) = изучать (1) что? Кем вы хотите стать = быть?* и др. Далее для усвоения грамматического материала элементарного уровня учащимся даются небольшие тексты по теме раздела, а также диалоги для формирования навыков выхода в речь.

Только после тщательной предварительной работы преподаватель предлагает для чтения текст-модель, который лежит в основе работы над каждой темой. Данный текст сопровождается предтекстовыми и послетекстовыми заданиями и является образцом, который должен помочь иностранному учащемуся приступить к самостоятельной работе.

Учитывая неравномерность заезда иностранцев и, как результат, неодинаковую степень готовности к сдаче зимнего экзамена, в конце каждого раздела им предлагается два варианта вопросов: вопросы для элементарного уровня (*Сколько вам лет? Кем вы хотите быть?*) и вопросы для базового уровня (*В каком году вы родились? Где и кем вы хотите работать после университета?*).

Только после выполнения всего комплекса заданий иностранные учащиеся могут приступить к написанию собственного монологического высказывания по изученной лексической теме.

Во втором семестре согласно «Требованиям к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль») [4] мы проводим текущие контрольные работы по пяти субтестам: «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Письмо», «Аудирование» и «Говорение». На те же «Требования» мы ориентируемся при проверке лексико-грамматического материала на итоговом экзамене, который является формой подтверждения уровня владения русским языком выпускников подготовительных факультетов.

Цель учебного пособия «Готовимся к экзаменам (работа над лексическими темами II семестра)» – развить у учащихся навыки самостоятельного составления целостного монологического высказывания, определенного социально-бытовой темой.

Так же, как и в предыдущем учебном пособии, в основе работы над каждой темой второго семестра («Моя страна», «Биография писателя», «Биография ученого», «Наука», «Система образования в России и моей стране», «Интересы и увлечения молодежи») лежит текст-модель.

Покажем особенности работы по этому пособию на примере раздела «Биография писателя». Каждый раздел начинается обращением к иностранным учащимся. Например: *В этом разделе вам предлагаются биографии известных русских писателей и поэтов. Перед каждым текстом даны слова, которые нужно перевести. После каждого текста нужно сделать тест и ответить на вопросы. Это поможет вам в домашней работе и подготовке к экзаменационной теме «Биография писателя»* [2:45].

Учащимся предлагаются на выбор четыре биографии таких писателей, как А.С. Пушкин, А.П. Чехов, Н.С. Гумилев и А.В. Иванов.

Каждая биография предворяется следующим заданием: *переведите, запишите и запомните слова и словосочетания*. Учитывая, что все тексты адаптированы, слов для перевода не очень много, но без них понимание содержания текста будет затруднено. Например, перед биографией Чехова предлагаются следующие слова: *драматург, пьеса, крепостной, купец, разориться, репетиторство, исследовать жизнь каторги, перепись населения, эпидемия холеры, актриса, туберкулез*.

Далее следует биография писателя, после знакомства с которой необходимо выполнить тест. Приведем фрагмент теста после биографии Пушкина:

1. Александр Сергеевич Пушкин родился ...

а) в 1800 году

б) в 1799 году

в) в 1790 году

2. Начальное образование Пушкин получил ...

а) дома

б) в школе

в) в гимназии

3. В детстве он очень любил ...

- а) рисовать
 - б) играть на скрипке
 - в) читать книги
4. В 1811 году Александр Пушкин поступил ...
- а) в гимназию
 - б) в Царскосельский лицей
 - в) в университет [2: 48] и т. д.

Второе послетекстовое задание – это комплекс вопросов для составления собственного монологического высказывания по лексической теме. Например:

1. Кто такой Антон Павлович Чехов?
2. Когда и где он родился?
3. Что вы знаете о его семье?
4. Где учился Чехов?
5. Когда и какой факультет он закончил?
6. С какой целью писатель поехал на остров Сахалин?
7. Что сделал Чехов для жителей Мелехова?
8. Почему писатель уехал из любимой Москвы в Ялту?
9. Где писатель познакомился со своей будущей женой и почему они жили в разных городах?
10. Когда и где умер великий писатель?
11. Какие произведения написал Антон Павлович Чехов? [2: 53].

Раздел заканчивается еще одним обращением к иностранным учащимся: «Если вы внимательно прочитали любой из четырех текстов, перевели новые слова и запомнили их, сделали тесты и ответили на вопросы после текста, вы готовы к самостоятельной работе над экзаменационным текстом. Вы можете выучить биографию любого писателя, жизнь и творчество которого вас заинтересовали. А также можете подготовить биографию известного писателя вашей страны или любой страны мира» [2: 60].

Практика использования учебных пособий «Готовимся к экзаменам (работа над лексическими темами)» показала, что пособия могут быть использованы как для аудиторной работы, так и для самостоятельной работы учащихся. Добросовестное выполнение предтекстовых и послетекстовых заданий и внимательное чтение текста-модели помогают иностранным учащимся составить собственный оригинальный текст и представить его на экзамене.

Литература

1. Филимонова Н. Ю. Готовимся к экзаменам (работа над лексическими темами I семестра) : учеб. пособие / Н. Ю. Филимонова, Н. В. Харламова. – Волгоград: ВолгГТУ, 2020. – 64 с.
2. Филимонова Н. Ю. Готовимся к экзаменам (работа над лексическими темами II семестра) : учеб. пособие / Н. Ю. Филимонова, Н. В. Харламова. – Волгоград: ВолгГТУ, 2022. – 120 с.

3. Андрюшина Н.П. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н.П. Андрюшина. – 3-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015.

РАЗДЕЛ V

ВИДЫ КОММУНИКАТИВНОЙ И РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ / ИНОСТРАННОМУ

Развитие навыков устной речи на уроке РКИ по теме «Экология» (на материале стихотворения И. Северянина «Что шепчет парк»)

А. М. Богута, М. И. Кузьмина
ФГБОУ ВО «НГЛУ им. Н. А. Добролюбова»
Россия, г. Нижний Новгород

***Аннотация.** Статья посвящена особенностям работы с аутентичным поэтическим текстом при изучении тем «Природа. Экология» на уроке РКИ. Материалом исследования является поэтический текст Игоря Северянина «Что шепчет парк» (1923). Цель статьи – разработать систему упражнений на основе выбранного текста для урока РКИ. Предлагаемый комплекс упражнений представляет синтез приемов традиционной методики и современных педагогических технологий работы с аутентичным художественным текстом на уроке РКИ; направлен на развитие лексических навыков, навыков чтения, письма и говорения. Языковой учебно-дидактический материал адресован иностранным студентам, владеющим русским языком в объеме уровней В1 и В1+. Работа над текстом позволяет развивать коммуникативную и лингвокультурологическую компетенцию иностранных студентов.*

***Ключевые слова:** русский как иностранный, поэтический текст, аутентичный текст, экология, чтение, современные педагогические технологии, И. Северянин*

Обучение русскому языку как иностранному представляет сложный процесс формирования и развития компетенций, необходимых для осуществления речевого общения. На базовом этапе владения РКИ данная дисциплина формирует языковые навыки для решения социокультурных, бытовых, учебных и научных задач вне зависимости от профессиональной специализации студентов.

Первый сертификационный уровень (также называемый ТРКИ-1, В1 или пороговым) относится к одному из двух уровней, подразумевающих самодостаточное владение. На данном уровне значительно увеличивается словарный запас, количество и сложность ситуаций и тем общения, а также реализуемых интенций, усложняется сдача языкового экзамена. Всё это ставит перед преподавателями русского языка как иностранного задачу по поиску аутентичных материалов, подходящих для качественной и эффективной работы. Удачно подобранные материалы позволяют достигать сразу нескольких целей обучения, например, изучение лексико-грамматического материала, развитие коммуникативных навыков, организация дискуссии,

постановка проблемы и поиск её решения, расширение культурологических и лингвострановедческих знаний.

Одной из сложных для обсуждения тем на уровне В1 является тема «Экология», впервые включенная в содержание обучения именно на данном уровне. Это отражено в государственном стандарте и лексическом минимуме для ТРКИ-1. [1: 8]. Эта тема актуальна, стимулирует дискуссию и представляет интерес для студентов разных национальностей и вероисповеданий. Следует отметить, что часть предметной компетенции у студентов, как правило, уже сформирована благодаря изучению темы в ходе освоения школьной программы. [5: 117-121] Задача преподавателей РКИ в данном случае состоит в предоставлении дополнительных сведений по выбранной теме, возможности осмысления студентами обсуждаемых проблем, их углубленного изучения, а также в совместном изучении необходимого для выхода в коммуникацию лексического и грамматического материала.

Подобрать современный и неадаптированный материал по теме «Экология», подходящий для соответствующего уровня, далеко не всегда оказывается простой задачей. Значительным лингвометодическим потенциалом при обучении русскому языку как иностранному обладают поэтические тексты, подлинные образцы русской литературной речи, поэтому в качестве языкового материала для урока РКИ выбран стихотворный текст. Поскольку аутентичные поэтические тексты достаточно сложны для восприятия их иностранцами, начинать работу с ними будет целесообразным как раз с уровня В1 и выше.

Целью настоящего исследования является разработка системы упражнений на основе аутентичного поэтического текста И.Северянина «Что шепчет парк» (1923) [4]. Комплекс упражнений, разработанный для иностранных студентов уровня В1 и В1+, использует как традиционные, так и современные методики работы с художественным текстом. Данный поэтический текст был отобран исходя из следующих критериев отбора: он аутентичен, его жанр и объем соответствуют уровню языковой подготовки студентов их возрастным и интеллектуальным особенностям, он относится к актуальной для изучения теме, соответствует принципу проблемного обучения. Данное стихотворение посвящено важной экологической проблеме (постепенной вырубке лесов) и отражает чувства автора, связанные с данной ситуацией.

На этапе предтекстовой работы нужно познакомить студентов с темой урока, по возможности используя наводящие задания для возможности самостоятельного определения темы. Преподаватель может задать вопросы о природных зонах в их стране и предложить сравнить их с Россией; показать изображения природы России и попросить определить тему урока; использовать облако слов с ключевыми словами по теме; обсудить цитаты об отношении человека к природе и экологическим проблемам. Для актуализации знаний также может быть использована технология шестиугольного обучения (использование гексов). Студенты дополняют уже частично заполнен-

ные гексы лексическими единицами, иллюстрациями, утверждениями до или после определения темы урока. Данный материал можно использовать для сравнительного анализа с ответами, полученными после обсуждения текста. При выполнении предложенных заданий преподаватель подводит учащихся к самостоятельному формулированию темы урока и вопроса для исследования, определению наличия некоторой проблемы [2].

После определения темы занятия преподаватель может задать дополнительные вопросы для подготовки студентов к работе с поэтическими текстами. Например: *Как вы понимаете понятие «экологическая проблема»? Часто ли эта тема поднимается в обществе? Где вы можете с ней столкнуться (новости, фильмы, разговоры)? Кто занимается этой проблемой? Волнуют ли экологические проблемы писателей и поэтов? Можете ли вы привести примеры произведений о природе и человеке? Много ли поэтов в вашей стране пишут об экологических проблемах?*

Предтекстовый этап работы с текстом включает в себя подготовку к чтению, ознакомление с темой, прогнозирование примерного содержания текста и работу с лексико-грамматическими единицами. [7: 800-803] На предтекстовом этапе работы с художественным текстом крайне важно уделить внимание незнакомым лексическим единицам. Задания должны быть направлены на ознакомление студентов со словами, необходимыми для понимания конкретного отобранного текста. Примером подобных заданий могут служить подбор дефиниций, иллюстраций или антонимичных конструкций к отобранным словам (таким, как «пень», «ветвь», «исполин», «груд» и «гулкий», «долина», «куща» и т.д.), а также их замена на нейтральные и уже известные синонимичные конструкции. Предтекстовую работу также можно организовать через прогнозирование сюжета по заголовку, облаку слов или подобранным иллюстрациям, либо через прием «мозгового штурма» с обязательной фиксацией идей студентов для их сравнения с реальным текстом после прочтения. Помимо этого, преподаватель может провести дискуссию, задавая вопросы или предлагая студентам задавать их друг другу.

На притекстовом этапе учащиеся знакомятся с текстом произведения, происходит формирование и совершенствование навыков чтения. Происходит контроль понимания прочитанного, который определяется поставленными перед текстом коммуникативными задачами и видом чтения (ознакомительное, просмотровое, изучающее или поисковое) [6: 8]. Например, первое прочтение в основном определяет тему и главную идею текста, а также позволяет составить план или заполнить таблицу по тексту. Повторное чтение обращает внимание учащихся на детали текста, что приводит к полному пониманию прочитанного [7: 800-803]. На данном этапе можно предложить следующие задания: предположите содержание второй половины стихотворения, основываясь на первой; сравните предварительные прогнозы с фактическим текстом; выделите ключевые слова и создайте облако слов; сопоставьте свое облако слов с облаком, предложенным преподавателем; запол-

ните пропуски в предложении; исключите лишние слова; подберите заголовок к стихотворению; определите основную идею текста; как вы понимаете следующие выражения: «трагично-больно мне», «в зеркалах осенних луж», «на двух ногах животные», «гопор разнес свой гулкой взмах»?

Послетекстовый этап работы над поэтическим произведением представляет собой этап творческого переосмысления прочитанного на основе собственных оценочных критериев [3: 53-55]. На данном этапе также можно организовать дискуссию, особенно если она не проводилась ранее. Форматов может быть два: в первом случае преподаватель задает вопросы группе, например, о впечатлении от стихотворения, проблеме, поднятой автором, и роли литературы в формировании экологической сознательности; во втором студенты делятся на две группы и самостоятельно составляют вопросы по тексту, затем задают их друг другу. Преподаватель наблюдает и комментирует, оказывая помощь при необходимости. Второй вариант более продуктивен, так как студенты активно участвуют в работе. При организации дискуссии также можно использовать элементы ролевой игры, где студенты вживаются в роль автора, анализируя его чувства, цели и ожидаемую реакцию читателей. Более того, можно применять проблемно-диалогическую технологию, где студенты самостоятельно определяют проблему (в данном случае вырубка лесов) и предлагают решения. Дополнительным вариантом является применение «мозгового штурма» с разделением на группы для поиска решений и сравнения результатов.

Преподаватель может подключить использование следующих приемов: *кубик Блума* (кубик с глаголами «объясни», «поделись», «назови», «придумай», «предложи» на его гранях, с их помощью генерируются вопросы для студентов по тексту); *прием «7W»* (предполагает ответы на вопросы «что», «кто», «где», «когда», «какой», «почему», «кому»/ «чей»), вопросы могут быть заданы преподавателем или придуманы студентами); *завершение предложений с использованием собственных идей* (например, «Если леса исчезнут, то...») или «Если не предотвратить вырубку лесов, то...»). На основе текста стихотворения эффективным будет задание по заполнению схемы, таблицы или ментальной карты. Её формат будет зависеть от уровня владения студентами русским языком, например, «дерево», таблица, «рыбья кость», облако идей и т.д. Варианты наполнения также могут варьироваться: лексические единицы по теме, выводы, впечатления, основные идеи, ассоциации и тому подобное. Удачным и полезным будет использование проектной технологии, реализация которой тоже может быть легко адаптирована практически под любую задачу и любую группу, что, несомненно, является большим преимуществом. Примерами заданий могут быть создание коллажей или иллюстраций, выступление с рассказом об авторе, конкурс чтецов, проект с литературным или сравнительным анализом и т.д.

Для домашнего задания подойдёт сочинение/эссе, для тренировки навыков письма, например: согласны ли вы с утверждением М. Пришвина:

«Рыбе – вода, птице – воздух, зверю – лес, степь, горы. А человеку нужна родина. И охранять природу – значит охранять родину», аргументируйте свою точку зрения.

Таким образом, использование оригинального поэтического текста И. Северянина «Что шепчет парк» и его анализ на занятии по РКИ будет содействовать развитию коммуникативных навыков у иностранных студентов, улучшит их навыки и умения во всех видах речевой деятельности, а также поспособствует расширению их кругозора и подготовке дальнейшей сдаче языкового экзамена.

Литература

1. Андриюшина Н.П. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. / Н.П. Андриюшина. СПб.: Златоуст, 2014.
2. Одинцов В.П. Проблемно-диалогическая технология в организации исследовательской деятельности / В.П. Одинцов [Электронный ресурс]. – URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=20646> (дата обращения: 22.08.2024).
3. Петрова Н. Э. Обсуждение экологических проблем при обучении иностранных студентов в системе преподавания русского языка как иностранного / Н.Э. Петрова // Карельский научный журнал. – 2022. – № 3 (40), т. 11. – С. 53-55.
4. Северянин И. «Что шепчет парк» / И. Северянин [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.culture.ru/poems/29394/cto-shepchet-park> (дата обращения: 22.08.2024).
5. Старикова Е.А. Тема «Экология» на уроках РКИ / Е. А. Старикова // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сборник научных статей участников XIX Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 21–23 апреля 2021 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021. – С. 117-121.
6. Ткаченко Ф.И. Потребность в изучении иностранных языков / Ф.И. Ткаченко // Современный мир. – 2004. – №1. – С. 6-9.
7. Шамрина А.А. Этапы работы с текстом при обучении английскому языку детей среднего школьного возраста. / А.А. Шамрина // Теория и практика современной науки. – 2018. – №6(36) – С. 800-803.

Обучение монологическому высказыванию на основе научного текста в рамках дисциплины «Научный стиль речи»

М. В. Громенко

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»
Россия, г. Москва

Аннотация. Статья посвящена анализу обучения монологическому высказыванию в рамках преподавания дисциплины «Научный стиль речи» на подготовительных отделениях. Поскольку основная цель обучения русскому языку как иностранному инофонов состоит в том, чтобы обеспечить их участие в учебном процессе, то

развитие монологической речи на основе научного текста становится одним из ведущих направлений в практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: *монолог, научный стиль речи, методика преподавания РКИ.*

В методической литературе значительное количество исследований посвящено профессиональному обучению иностранных обучающихся, в том числе обучению научному монологу, вопросам методической организации материала, системе упражнений, ориентированной на управление процессами монологического высказывания и формирование навыков говорения. К языковым факторам относятся: системные связи аспектов, языковой минимум, межъязыковые соответствия и расхождения с родным языком обучающихся. [3: 28]

В основу обучения устной монологической речи целесообразно положить психолингвистическую модель порождения речи, которая включает в себя следующие этапы: мотив → речевая интенция → внутреннее программирование → реализация. Однако данная модель относится прежде всего к родному языку. В случае неродного языка она может существенно трансформироваться. Вероятно, эта модель по-разному проявляет себя при монологе с заранее заданным содержанием (воспроизведение, пересказ прочитанного или услышанного) и спонтанном монологе. В первом случае следует организовывать учебный материал вокруг текстов, отражающих типы речевых высказываний, во втором – вокруг темы и ситуации. [1: 49]

Монолог – это непосредственное обращение к собеседнику в виде рассказа, продукт индивидуального построения речи одного лица.

Монологическая речь характеризуется относительной непрерывностью, последовательностью, логичностью высказывания, его смысловой законченностью и коммуникативной направленностью.

В начале обучения иностранных обучающихся русскому языку, как правило, преобладает диалог, но постепенно роль монолога (в устной и письменной форме) возрастает и становится ведущей, определяющей.

При обучении монологу перед преподавателем стоят следующие методические задачи: научить выражать законченную мысль, имеющую коммуникативную направленность; научить логически развертывать мысль, пояснять ее; научить рассуждать, сопоставлять, обобщать; научить высказываться достаточно нормативно (фонетически и грамматически).

Для нефилологической аудитории значима монологическая речь двух видов: а) с заранее заданным содержанием и б) спонтанная. Первая соотносится с письменными и устными жанрами (статья, монография, диссертация, рецензия, доклад, лекция, сообщение, выступление в дискуссии и т.п.), вторая – с устными (дискуссия, полемика и т.п.). Во всех них (даже при участии в полемике) имеет место предварительное обдумывание темы, и только в непосредственной дискуссии употребляется спонтанная речь.

Поскольку основная цель обучения русскому языку как иностранному инофонов состоит в том, чтобы обеспечить их участие в учебном процессе, то развитие монологической речи на основе научного текста становится одним из ведущих направлений в практике преподавания русского языка. Этот аспект обучения можно условно разделить на две части: научный текст и система упражнений.

Научный текст может быть общенаучного и узкоспециального характера. Он должен быть актуальным, познавательным, иметь элементы проблемности, вызывать интерес у студентов, содержать изучаемый или недавно изученный лексико-грамматический материал, т.к. текст является не только средством обучения, но и высшей единицей обучения (т.е. из текста извлекается определенная информация и на основе этого строится собственное высказывание).

Для выработки навыков монологической речи в методике разработана система упражнений, основным принципом которой является связь грамматики с развитием речи. Данный принцип выражается в изучении грамматического материала на синтаксических конструкциях: изучаемая грамматическая форма дается в предложении (значение формы понимается из контекста предложения), лексика органически увязывается с изучаемой грамматической темой.

Установлено, что при выражении своих мыслей на другом языке возникают две группы трудностей:

1) определение объема содержания информации и последовательно-2) выбор языковых средств, способных обслужить, адекватно выразить данный предмет высказывания.

Эти трудности требуют автоматизации навыков оформления, использования и синтезирования.

Формирование навыков оформления предполагает быстрое и безошибочное пользование грамматическим, лексическим и фонетическим материалом. Упражнения, развивающие навыки оформления, широко представлены в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному. Они снимают прежде всего языковые трудности понимания научного текста, т.к. связаны с особенностями языковой формы.

Формирование навыков использования – это выбор адекватных языковых средств. Образование данных навыков происходит быстрее и легче при максимальном приближении процесса обучения к реальным условиям общения – к условиям учебно-профессиональной и проблемной ситуации. Только ситуация (реальная или воображаемая) может стимулировать обучающихся на определенную преподавателем речевую реакцию, на неподготовленное высказывание. Упражнения данного типа готовят иностранных слушателей к последующему речевому общению по предложенной научной теме (на семинаре, на лабораторных занятиях, на конференции и т.п.).

Монологическое высказывание требует от иностранных студентов знаний не только того, что и как сказать, но и в какой последовательности, что связано с формированием навыков синтезирования, то есть. определением программы и построением высказывания. Упражнения, которые помогают выработать эти навыки, могут быть двоякого характера:

- а) обучающие свертывать чужое высказывание,
- б) обучающие порождать, развертывать собственное высказывание.

В этих группах упражнений у обучающихся много «подсказок»: тема, текст, опорные слова, план, схема, рисунок, вопросы и т.д. В процессе обучения должно происходить постепенное их устранение; в конце концов остается лишь одна «подсказка» – ограниченная тема, в пределах которой обучающемуся предлагается построить самостоятельное высказывание. Для этого можно использовать несколько текстов, описывающих один и тот же факт (предмет, явление), но различающихся, например, полнотой содержания. Обучающиеся в данном случае создают текст с обобщенной информацией, с элементами самостоятельной интерпретации, что способствует выработке навыков неподготовленной монологической речи.

Владение стилем научного изложения при соответствующей общей подготовке обучающихся достигается выполнением различных типов целенаправленных упражнений, сгруппированных поэтапно с целью автоматизации определенных монологических навыков. [2: 127]

Примерные задания к упражнениям на формирование различных навыков монологического высказывания:

<i>Задания к упражнениям на формирование навыков оформления:</i>	<i>Задания к упражнениям на формирование навыков использования:</i>
<ul style="list-style-type: none"> - ответьте на вопросы, употребив нужные слова, словосочетания, конструкции; - употребите зависимые слова в нужной форме; - поставьте вопрос к выделенным словам и предложениям; - распространите предложения определенными формами слов, - составьте предложения по образцу; - замените одну грамматическую конструкцию другой. 	<ul style="list-style-type: none"> - передайте содержание предложений другими словами; - задайте общие и конкретные вопросы; - ответьте на вопросы, используя выделенные слова (вопросы по тематике могут выходить за пределы текста); - ответьте на общий альтернативный вопрос; - составьте предложения с данными словами; - замените выделенные слова в предложении синонимами или антонимами, - замените одни высказывания другими, близкими или противоположными по значению; - составьте высказывание, отражающее конкретную ситуацию, используя предложенные грамматические модели.

Задания к упражнениям на формирование навыков синтезирования:

<i>Задания, обучающие свертывать чужое высказывание:</i>	<i>Задания, обучающие порождать, развертывать собственное высказывание:</i>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> - поставьте уточняющие разделы в текст на законченные смысловые части, выделите в них главное; - найдите ключевые предложения, ответьте на вопросы; - задайте вопросы к выделенным частям текста; сократите текст; - озаглавьте части текста; - составьте краткий (полный) пересказ текста; - перескажите текст своими словами (по плану, по вопросам, по ключевым словам, по конспекту, по тезисам, по схеме). 	<ul style="list-style-type: none"> - составьте предложения или микровысказывание (с опорой на слова, словосочетания или без нее); - логически завершите высказывание, расширьте отдельные абзацы текста; - восстановите текст по фабульно-опорным предложениям, по ключевым словам или словосочетаниям; - дайте расширенный ответ на вопрос; - перескажите аналогичный текст, прослушанный в звукозаписи, - сделайте сообщение на тему, связанную с темой изучаемого текста; - расширьте или закончите текст, установите логическую последовательность предложений или частей текста; - перескажите текст не в текстовой, а в логической последовательности; - обобщите, сравните полученную информацию из двух (трех) текстов, сделайте сообщение на эту тему.
--	--

При создании системы упражнений, таким образом, должны учитываться механизмы смыслового восприятия, понимания и порождения речи, особенности работы памяти, законы логического мышления и др. Следует отметить, что монологическая речь, как и сам процесс мышления, характеризуется последовательностью, логичностью, полнотой и ясностью изложения, что позволяет говорить о так называемом осознанном говорении.

Литература

1. Вишнякова Т. Л. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам / Т.Л. Вишнякова. – Москва : Рус. яз., 1982. - 125 с.
2. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения: Метод. пособие / О. Д. Митрофанова. – Москва : Рус. яз., 1976. – 199 с.
3. Рожкова Г. И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам / Г.И. Рожкова. – М., 1983. – 10 с.

Современный медиатекст и принципы его смыслового чтения на занятиях РКИ

Д. А. Романов

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
Россия, г. Тула

***Аннотация.** Современная методика РКИ предполагает привлечение новых учебных материалов и задействования актуальных форм работы с ним. Статья отражает дидактический подход к проблеме смыслового чтения через медиатекст. Медиатекст, характеризующийся линейным и нелинейным развертыванием, включающий элементы интердискурсивности, сохраняет представление об информации*

онной ценности не только каждого отдельного композиционного фрагмента, но и любого слова. Медиатекст требует особой концентрации внимания читателя для усвоения подтекстовой и затекстовой информации.

Ключевые слова: *медиаграмотность, текст, смысл, визуализация, графика, иллюстрации, интердискурсивность.*

Формирование навыков коммуникативной и речевой деятельности на современных занятиях РКИ предполагает активное привлечение русскоязычных текстов, представленных в электронных форматах.

Современное медийное пространство отличается большой дискурсивной насыщенностью и предельной концентрацией смыслов. Воспринимающее сознание человека, живущего в первой четверти XXI в., рассчитано на дискретность поступающей информации и вместе с тем на фокусировку семантики, без которой дальнейшее оперирование с этой информацией невозможно. Понятие медиаграмотности, все шире входящее в научный оборот, включает не только традиционные представления об извлечении явных и скрытых смыслов из текста (медийного), но и учет форм, способов и приемов информационного синтеза в условиях интердискурсивности.

Современный медийный текст никогда не функционирует только в одном дискурсе – графически-буквенном, он сопровождается вставками визуально-художественного характера (рисунками, офортами, фотографиями и т. п.), аудио-расширениями, а нередко и элементами кино- и видеоряда, явлениями включенной реальности и т. д. Кроме того, медиадискурс, как правило, функционирует сразу в двух плоскостях: линейной и погруженной (отсылочной). Последняя формируется путем создания гиперссылок, каждая из которых также может синтезировать различные типы дискурса.

Медиаграмотность современного человека должна быть рассчитана на перечисленные особенности текстовых репрезентаций. Однако, наряду с текстами, создаваемыми в настоящее время и органически рассчитанными на столь «многоликую» представленность, в медийном формате все более и более начинают функционировать и классические тексты, созданные в предыдущие эпохи, включая, например, классические литературные, публицистические, эпистолярные произведения. Новые поколения читателей воспринимают их также как медиатексты: существует огромное количество электронных библиотек, интерактивных цифровизированных литературных ресурсов, баз данных, текстовых корпусов с комментариями и пояснениями интердискурсивных форм репрезентации, адресованных молодому поколению читателей (точнее сказать, – пользователей цифровых текстов). Задача настоящего времени – не потерять те глубинные смыслы подобных классических текстов, которые были открыты ранее и дополнить их новым «видением», связанным с цифровизацией текста. Именно поэтому принципы так называемого «смыслового чтения», сформулированные в середине прошлого века, сейчас весьма актуальны и нуждаются в экстраполяции на медиатекст.

Значит, смысловое чтение – безусловный атрибут медиаграмотности современного человека.

Следует отметить, что смысловое чтение, разрабатывавшееся преимущественно филологической дидактикой XX в., а потому первоначально накрепко связанное именно с классическими литературными текстами, которые изучались в школах и вузах, в своих основных принципах актуально для текстов любого содержания, любой целеустановки и функциональной применимости. Причина этого состоит в том, что смысловое чтение на первый план выдвигает задачу минимализации смысловых потерь, предельное сокращение семантического разрыва между отправителем и получателем информации: как известно, психолингвистикой доказано, что абсолютного совпадения здесь не может быть никогда [2: 59]. Самые современные по содержанию медиатексты, таким образом, тоже попадают в сферу применения принципов смыслового чтения.

Значит, имеет смысл разобраться, как принципы, подходы и тактики смыслового чтения могут быть применены к медиатексту. Начнем с гиперссылок, которые «работают» на нелинейное расширение смыслового пространства текста, делая его не плоскостным, а стереоскопическим. Нет нужды доказывать пользу и огромную ценность гиперссылок для осознания текстовой информации в полном объеме. Однако в том случае, когда гиперссылка слишком много или они достаточно объемные, понимание текста становится излишне дискретным.

Мало того, многие пользователи цифровых текстовых ресурсов не раз замечали, что погружение в гиперссылку начинает отвлекать от основного содержания, становится причиной логических нарушений в понимании основного текста, а зачастую его информационного переосмысления, приводящего к тому, что отраженное в нем содержание искажается. Следовательно, в разрезе повышения уровня медиаграмотности имеет смысл рекомендовать авторам медиатекстов, а также комментаторам (в том случае если исходный текст не воссоздается, а воспроизводится в готовом виде и только комментируется) делать гиперссылки предельно краткими, но максимально информационно емкими.

Важную проблему составляет интердискурсивность медиатекста. Как уже отмечалось, она способствует внедрению в текст «самой жизни». Если в предшествующие эпохи этому способствовал исключительно неграфический видеоряд (иллюстрации, рисунки, схемы, чертежи и др.), то в медиатексте это не только параллельный видеодискурс, но и аудиосопровождение, элементы включенной реальности в форме видеовставок, кинофрагментов, анимационного сопровождения и т. п. Благодаря интердискурсивности медиатекст воспроизводится не только в сознании его реципиента, но и звучит, движется, раскрашивается, в буквальном смысле выстраивается, визуально преобразуется, т. е. синтезируется с огромным количеством дополнительных эффектов.

Само по себе это огромное достоинство современной коммуникации, но, принимая в расчет психологические особенности человеческой сенсорики и характер высшей нервной деятельности, нужно отметить, что интердискурсивность существенно повышает информационную нагруженность, а следовательно, сокращает пространственно-временную продолжительность адекватно воспринимаемого текста. Медиаграмотность требует отражение принципа дискретности в подаче самого текста, что методически может быть названо «порцией». Интердискурсивный текст не только в дидактике, но и в других сферах своего функционирования необходимо подавать порционно, дабы он полноценно усваивался. Причем расчет порций должен определяться исходя из характера самого текста, возрастных и психологических особенностей аудитории, на которую он рассчитан.

Если говорить, например, о классическом литературном тексте, то объем названных выше порций существенно отличается в детской, юношеской и взрослой аудитории читателей. Имеющийся у нас опыт подачи комментария к произведениям классики русской литературы (Л. Н. Толстого, А. П. Чехова, И. А. Бунина, М. Горького) свидетельствует, что для пятиклассников, изучающих «Кавказского пленника» Л. Н. Толстого, порция интердискурсивной информации минимальна и включает подобные расширения 15–20 фрагментов текста (преимущественно слов).

Семиклассники, знакомящиеся с рассказом «После бала», способны усвоить большую порцию, содержащую уже не только иллюстрации и видеофрагменты, касающиеся непонятных для них слов текста, но и характеристики исторической эпохи, общественных деятелей, нравов и социальных установлений. Интердискурсивная информация, связанная с пьесой Горького «На дне», рассчитанная на одиннадцатиклассников, содержит еще более объемную порцию, но и она не может быть усвоена при прочтении текста одновременно: мы даем рекомендацию делить ее по четырем действиям горьковских картин [3: 5].

Аналогичные рекомендации следует дать и для занятий РКИ, причем не только касательно русскоязычной классики, но и применительно к текстам публицистической, научной и иной направленности, востребованных студентами-инофонами.

Современный медиатекст работает не только в направлении усвоения определенной информации потребителем, но и в направлении активизации творческих способностей последнего. В отличие от традиционных видов текста, медиатекст должен эмоционально и интеллектуально будировать читателя. Подобная активизирующая направленность, с одной стороны, углубляет контакт «текст – человек», но с другой – нередко подменяет реальное осмысление прочитанного и воспринятого деятельностью вокруг текста, затрагивающей его лишь по касательной. Не раз отмечалось, что в медиатексте огромную роль приобретают различного рода выделенные фрагменты:

заголовков; то, что подано в другом формате, размере, цветовой гамме, насыщенности и т. д.

Вполне очевидно, что подобного рода выделение и акцентирование приводит к тому, что для определенной части пользователей совокупность текстовой информации подменяется только той информацией, которая содержится в выделенных фрагментах. Соответственно та активированная индивидуальная творческая деятельность, которую предполагает медиатекст, может не вытекать из текстового содержания и даже противоречить ему, если она строится на частичном и фрагментарном его восприятии. Таким образом, одним из принципов смыслового чтения современного медиатекста является сознательное преодоление соблазна акцентуационного прочтения, дабы лично значимые выводы и творческие результаты были реально основаны на всей текстовой информации.

Обычный текст в процессе своего функционирования в доцифровую эпоху развил достаточно многообразную систему непрямого выражения смыслов. В научной литературе конца XX века, посвященной проблеме текста, выделялись такие дополнительные содержательные пласты как подтекст, затекст, околотекст и др. (см., например: [1], [4]). В медиaprостранстве все обозначенные категории, разумеется, сохраняются, но их оформление становится иным. Все, что передает дополнительные текстовые смыслы и не выражено непосредственно графически, в медиатексте может дополнять текст вполне материально. Мы уже говорили выше о гиперссылках и интердискурсивности. Вместе с тем подобная дополнительная информация может и не приобретать материального выражения, продолжая оставаться непосредственно невыраженной. Иными словами, медиатекст, так же как и текст в традиционном формате, способен сохранять подтекстовую, затекстовую и околотекстовую информацию.

Именно в этом аспекте чрезвычайно важна роль смыслового чтения, предполагающего внимание не только к каждому так или иначе выделенному композиционно фрагменту текста, но и к каждому слову, графическому комплексу, интердискурсивному переходу и т. д. Медиатекст, следовательно, требует если не большей, то во всяком случае и не меньшей сосредоточенности восприятия, чем обычный текст. Причем в подобном восприятии синтезируются различные сенсорные феномены. Не исключено, что с течением времени медиатекст будет обогащен тактильными, вкусовыми и ольфакторными феноменами. В настоящее время речь идет о визуальных и слуховых ощущениях, которые представлены в разнообразном наборе и синтезе, ибо зрительное восприятие – это не только графика, но и цвет, движение, изменение размеров и т. п. Следовательно, информация, остающаяся за пределами линейного и нелинейного развертывания медиатекста, а надстраивающаяся над ними, нуждается в специальной сенсорной тренировке. Это особенно важно учитывать на занятиях РКИ, поскольку студенты работают с малознакомым им языком и погружаются в иную лингвокультуру.

Литература

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука. – 180 с.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 287 с.
3. Романов Д.А. На дне. Комментированное издание / Д.А. Романов, С.В. Кряж, М. Горький. – Тула: ИПКиППРО ТО, 2023. – 115 с.
4. Vater H. Einführung in die Textlinguistik / Vater H. – München: W. Fink, 1994. 270 s.

Коммуникативно-когнитивный аспект обучения русскому языку и развития речи школьников

Р. С. Саакян

Абхазский государственный университет
Республика Абхазия, г. Сухум

***Аннотация.** В статье рассмотрена актуальность интеграции коммуникативно-когнитивного подхода в процесс обучения русскому языку и развития речи школьников. Особое внимание уделяется возможностям диалогического взаимодействия для реализации коммуникативных целей и познавательных потребностей обучающихся. Выявлены особенности и условия осуществления учебного диалогического общения, определены перспективы его применения в процессе обучения русскому языку и развития речи школьников.*

***Ключевые слова:** коммуникативно-когнитивный подход, обучение русскому языку, диалогическое взаимодействие, конструктивный диалог, развитие речи.*

Проблема разработки содержания обучения русскому языку, соответствующего современным стандартам и требованиям системы общего школьного образования, остаётся актуальной и дискуссионной, широко обсуждается как в печати, так и на площадках международных научно-практических конференций с участием учёных, аспирантов, учителей. Так, на конференции МПГУ («Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного» 25-26 марта 2016 г.) А.Д. Дейкиной было предложено определение понятия «коммуникативно-когнитивное содержание обучения русскому языку», внесено уточнение в характеристики дефиниции «коммуникативный подход в обучении».

«Коммуникативный подход – справедливо утверждает учёный, – создаёт необходимые условия для повышения требований к профессиональной деятельности учителя, который должен знать, понимать и учитывать функции языка и его единицу, как коммуникативный феномен» [3: 22].

В современных условиях феномен «знание» как запоминание, результат познавательной деятельности без осмысленности сути языкового явления (факта) не может оцениваться как «достаточный». Сегодня важно «более по-

следовательно учитывать все стороны познавательной активности учащихся: мотивационную, содержательно-процессуальную, эмоционально-волевою»; в учебном процессе по развитию речи необходимо «выстроить конструктивный диалог с учащимися на основе когнитивных задач. Вовлечение учащихся в конструктивный диалог ориентирует их на осознание лексического значения слова, что помогает на практике употреблять слова уместно, в свойственном им значении» [3: 23-24]. Интеграция коммуникативно-когнитивного обучения с эвристическим (проблемным) создаёт базу для продуктивного речевого общения в конструктивном диалоге, беседе, в дискуссии, в споре.

В научных исследованиях диалогическая речь квалифицируется как сложная форма связной речи. При этом диалог признается формой социального взаимодействия. Сложность этой формы общения очевидна. Во-первых, оперативность порождения с одновременным восприятием реплик партнёра представляет известные трудности при обдумывании своих реплик одновременно с восприятием чужой речи. Во-вторых, участники учебного диалогического общения усваивают такие сложные умения, как:

- слушание и правильное понимание мысли собеседника;
- логичное реагирование на речемыслительную деятельность партнёра в рамках темы речевого взаимодействия;
- поддержка конструктивного эмоционального тона;
- соблюдение требований русского литературного языка;
- реагирование на возможные изменения в содержании общения, в выборе вербальных и невербальных средств общения;
- осуществление контроля качества речи собеседника и самоконтроля своей речи [1].

Обучение диалогической форме общения связано с развитием у обучающихся умений:

- задавать вопросы;
- ясно, точно отвечать на поставленные вопросы;
- использовать различные реплики реагирования в процессе общения, проявляя заинтересованность, внимание и активное участие в разговоре;
- употреблять различные вводные конструкции и клишированные выражения;
- пользоваться различными способами реализации речевых функций, таких как выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, просьбы и т.д. [2: 208].

При всем многообразии характеристик диалогическая речь, как любой текст, характеризуется стабильной структурой: наличием зачина, основной мысли и концовки. Важно отметить, что в научной литературе «диалог рассматривается как первичная, естественная форма коммуникации». Нередко диалог представляет собой неподготовленный, спонтанный тип речи, при котором порождение и произнесение реплик происходят одновременно, а

потому обычно реплики-реакции собеседника бывают непредсказуемыми, неизвестными [2: 208].

Восприятие и понимание диалогической речи партнёрами общения зависят от ряда факторов. Особые трудности понимания участниками диалога друг друга связаны с такими характеристиками реплик, как абстрактность, перенасыщенная информативность, объёмность, нарушение логики общения.

Анализ диалогической речи обучающихся показывает, что диалогическое взаимодействие актуализирует непосредственный обмен высказываниями между двумя лицами. Условия, в которых осуществляется диалогическое взаимодействие, должны реализовывать дидактические ресурсы этой уникальной формы общения. По мнению современных учёных, основными этапами обучения диалогической речи являются:

- конструирование ситуации общения с последующей её презентацией в словесной форме;
- анализ вербальных и невербальных характеристик диалога;
- определение способов реплик в диалоге;
- восприятие и понимание диалога с последующим его воспроизводством через ролевое исполнение [2: 208].

В задачи обучения диалогической речи входит формирование умения запрашивать у партнёра информацию, адекватно реагировать на реплику собеседника. В систему обучения диалогическому взаимодействию включается работа над диалогом-расспросом, диалогом этикетного регламента, диалогом-побуждением к действию, диалогом-беседой (обмен информацией, мнениями). Должное внимание уделяется анализу:

- условий, в которых протекает диалог (минимизация высказываний в вопросно-ответной форме реплик);
- в структуре диалогической речи, отражающей закономерности ролевых позиций «организатора» и «исполнителя» через содержание реплик, регламентирующих ролевое поведение участников коммуникации.

Диалог справедливо анализируется с позиций его значимости для обмена информацией, понимания чувств и эмоций адресанта и адресата, коммуникатора и реципиента. В диалоговой речи происходит обмен не только информацией об идеях, но и обмен чувствами и эмоциями, что по-особому значимо для работы по развитию речи средствами произведений живописи. Эмоциональная информация в такой ситуации подкрепляется не только вербальными средствами, но и невербальными (интонация, пауза, громкость, темп, манера речи, жесты, выражение лица, движения тела, поза, зрительный контакт и др.). Коммуникативно-когнитивный аспект обучения русскому языку и развития речи школьников, реализуемый в форме диалогического общения учителя – ученика, ученика – ученика, эффективен при работе по совершенствованию всех видов речевой деятельности.

Литература

1. Березина Л.Н. Обучение школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку: автореф. дис. канд. филол. наук / Л.Н. Березина. – Саранск, 2014. – 21 с.
2. Буряк Н.Ю. Лингвопедагогическая культура: Учебное пособие для студентов направления подготовки бакалавриата / Н.Ю. Буряк. – Краснодар: Издательский дом «ХОРС», 2013. – 404 с.
3. Дейкина А.Д. Коммуникативно-когнитивное содержание обучения русскому языку: проблема соотношения / А.Д. Дейкина // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного: Коллективная монография. – М.: Издательство «Спутник+», 2016. – С. 19-26
4. Саакян Р.С. Опыт аспектного обучения русскому языку в учреждениях общего образования Республики / Р.С. Саакян // Актуальные проблемы преподавания русского языка как неродного/иностранного: российские и зарубежные практики: материалы II Международной научно-методической конференции. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2023. – С. 70-74
5. Шаповалова И.А. Слово учителя: учебно-методическое пособие / И.А. Шаповалова. – Черкесск, 2008. – 190 с.

Из опыта обучения письму детей-билинггов в Ливане (на примере работы 1 класса школы русского языка «Кедр» Русского дома в г. Бейруте)

Н. В. Семаан

Представительство Россотрудничества в Ливанской Республике
Ливанская Республика, г. Бейрут

***Аннотация.** В статье описываются методы работы по обучению первоклассников чтению и письму в условиях Русской школы за рубежом. Ограниченное количество часов – 36 занятий в год – требуют от учителя поиска самых эффективных методов преподавания. Шестнадцатилетний опыт работы школы русского языка «Кедр» показал наиболее успешные методы: параллельное обучение чтению и письму по слоговому принципу, изучение букв русского алфавита в порядке преподавания РКИ (А О М Т К С Т Р...), что позволяет уже с четвертого урока писать не только слоги, но и слова и предложения. Их образцы, выписанные учителем заранее в прописях в мелкую наклонную клетку, после изучения в классе заполняются дома в течение недели, когда ученик имеет возможность уделить особое внимание каллиграфии. Диктант на следующем уроке, составленный из этих же слов, позволяет проверить приобретенный графический навык.*

***Ключевые слова:** обучение письму, слоговой принцип обучения письму, введение алфавита в порядке изучения РКИ, составление прописей, прописи в мелкую наклонную клетку, буква-слог-слово-предложение.*

Курсы русского языка как иностранного для ливанцев действуют в Бейруте с 1950 года, времени начала работы Советского культурного центра.

«...В 1992 году... Советский культурный центр в Бейруте стал называться Российским центром науки и культуры (РЦНК). Он по-прежнему

оставался единственным местом в Ливане, где преподавался русский язык как иностранный для взрослых, а с 1997 года и для детей-билингвов.». [1]

Опыт работы автора данной статьи, организовавшего школу русского языка «Кедр» для детей-билингвов в РЦНК г. Бейрута начался в 2007–2008 учебном году и продолжается до сего времени.

Общая численность учеников школы «Кедр» в среднем ежегодно составляет 75–80 человек, включая подготовительную группу билингвов и группы ливанских детей, изучающих РКИ. Возраст детей, изучающих русский язык в РЦНК г. Бейрут, от 5–6 до 15–16 лет.

Занятия в школе «Кедр» проходят с октября по июнь включительно один раз в неделю, по пятницам и субботам, длятся полтора часа. Час уделяется изучению русского языка и полчаса – чтению и анализу произведений.

Ребята, окончившие четыре года обучения в начальной школе, могут продолжить обучение в классах среднего звена по той же программе «Школа России».

«Основных причин выбора преподавания русского языка в соответствии с классами начальной школы российской программы было две: высокая наполняемость групп в ливанской столице, а также то, что Ливан продолжал оставаться страной военного конфликта, откуда после войны 2006 года многие семьи возвращались в Россию» [2]. К сожалению, такое положение сохраняется и до сих пор.

В ситуации отрыва от языковой среды календарно – тематическое планирование в школе РЦНК в Бейруте «Кедр» рассчитывается в каждом классе на 36 занятий в год. Очевидно, что основным методическим приемом при этом становится сжатие программы, включающее в себя исключение второстепенной информации, обобщение подобного и замену сложного на упрощенное.

«Программа ..., основанная на методах учителей-новаторов, способствует тому, что дети, несмотря на ограниченное количество учебных часов, овладевают навыками и умениями, соответствующими требованиям программы по русскому языку в начальных классах российских школ». [3]

Работа с прописями и обучение письму в первом классе являются начальным и важнейшим этапом в изучении русского языка, который идет параллельно с обучением грамоте.

Обучение грамоте включает в себя формирование навыка чтения, основ графического навыка и развития речи, активизацию и обогащение словарного состава, развитие фонематического слуха, проведение грамматико- орфографической пропедевтики.

Работа над каллиграфией начинается с первых дней поступления ребенка в 1 класс и продолжается в последующих классах.

Каллиграфически правильное письмо содействует эстетическому, эмоциональному воспитанию школьников, воспитанию аккуратности, сосредоточенности старательного отношения к выполнению любой работы. К концу первого года учебы ребенок овладевает следующими навыками:

а) правильно сидеть, держать тетрадь и пользоваться ручкой, придерживаясь строки; соблюдать поля;

б) писать в соответствии с прописями все буквы русского алфавита, строчные и заглавные, а также соединять их в словах; переводить печатный текст в письменный;

в) записывать слова и предложения из трех-четырех слов после их звукобуквенного анализа с помощью учителя и без помощи;

г) списывать, а также писать под диктовку слова, написание которых не расходится с произношением; проверять написанное, сравнивая с образцом, а также способом проговаривания;

Как же добиться эффективной работы в прописях в условиях Русской школы за рубежом, где занятия проходят только один раз в неделю по полтора часа, а в Федеральной рабочей программе начального общего образования «Русский язык» (1-4 классы), разработанной Институтом стратегии развития образования Российской академии образования Министерства Просвещения, 2022, «на учебный курс «Обучение грамоте» рекомендуется отводить 9 часов в неделю: 5 часов учебного предмета «Русский язык» (обучение письму) и 4 часа учебного предмета «Литературное чтение» (обучение чтению)».

Существует восемь основополагающих методов, которые необходимо соблюдать при обучении детей письму. Это наглядность, сознательность, повторяемость, постепенное нарастание сложностей, учет индивидуальных особенностей, параллельное обучение письму и чтению, поэлементное изучение букв, принцип одновариантного начертания письменных букв. С помощью этих методов в учебном процессе реализуются принципы русской графики: фонематический и слоговой.

Фонематический принцип русской графики заключается в том, что буквы русского алфавита обозначают не звуки, а фонемы. Он соответствует и в значительной мере определяется системой самого письма, так как система русского письма – звуко-буквенная.

Второй, не менее важный принцип русской графики – слоговой (силлабический, позиционный, буквосочетательный) принцип заключается в том, что зачастую в качестве единицы письма выступает не одна буква, а сочетание букв – слог. Фонемное соответствие букве может быть установлено только с учётом её позиции – буквенного окружения и других графических знаков (например, пробела). Большинство русских букв многозначны: рядом с одними буквами они обозначают одни фонемы, рядом с другими – другие. Позиционный (слоговой) принцип прежде всего связан с двумя особенностями русской графики: обозначением на письме <ѣ> и обозначением твёрдости/мягкости согласных фонем.

Используя все вышеназванные методы при обучении русскому письму, в практике школы «Кедр» мы опираемся на слоговой принцип параллельного обучения чтению и письму, когда изучив графическое изображение буквы, ученик на письме соединяет ее с другими буквами, устно проговаривает

получившуюся фонему, записывает слово с данным буквосочетанием, вводит его устно в составленное предложение, записывает его.

Учитывая объем поставленных задач при обучении письму, систематичность работы по формированию почерка учащихся в 1-м классе становится одной из главных задач учителя. За 36 занятий учебного года необходимо овладеть графическим навыком написания всех 33 букв, слогов с этой буквой, слов и предложений, научиться писать их под диктовку. Вот здесь, в качестве отступления от приверженности российской программе, мы прибегаем к методике РКИ, а именно к очередности введения букв русского алфавита как при изучении русского языка как иностранного.

Такой подход в системе введения букв алфавита для детей-билингвов использует УМК «Русский язык и развитие речи для зарубежных школ» авторского коллектива В.В. Дронов, И.В. Мальцева, В.П. Синякин, Е.А. Хамраева, Г.В. Хруслов. С самого начала вводятся буквы в следующем порядке: **А О М Т К С У Р**. Из них уже на втором уроке учащиеся начинают писать буквосочетания со всевозможными соединениями: по две и три строчные буквы, прописные, строчные буквы после прописных, с верхним и нижним соединениями. На третьем уроке ученики пишут слово «мама», на четвертом – слова «Том, Тома, Тата, там, тот, то, та, тот, мат, атом, мото», а на следующем, пятом, записывают такой диалог, содержащий, к тому же, все виды предложений по цели высказывания:

- Кто там?
- Там мама.
- А там кто?
- Там Тата.
- Кто там?
- А там кот Томка!

Такой способ введения алфавита в условиях отрыва от языковой среды позволяет детям-билингвам на каждом занятии писать слоги и слова из уже изученных букв, предложения с ними, что с первых уроков формирует базу для дальнейшего изучения таких разделов языкознания как лексика, синтаксис, орфография и другие.

Немаловажным остается вопрос выбора самих прописей. Они должны соответствовать всем методическим требованиям обучения каллиграфическому письму. Как уже отмечалось, это наглядность, сознательность, повторяемость, постепенное нарастание сложностей, учет индивидуальных особенностей, параллельное обучение письму и чтению, поэлементное изучение букв, принцип одновариантного начертания письменных букв. За основу нами была выбрана мелкая наклонная клетка, как в прописях Т.В. Шкляровой. По шаблону, предложенному коллегами из ТГУ, [5] мы составили строчки прописи, сгруппированные на листе А4 в следующем порядке:

- трафарет написания строчной и прописной буквы,

- трафарет обеих букв в соединении.
- две пустых строчки для заполнения без трафарета,
- 2-4 строчки по половине строки написания слогов с новой буквой и в сочетании с согласными,
- слова из уже известных трех, четырех, пяти букв,
- в конце каждого листа предложение из уже изученных букв.

Каждая строка начинается с образца, заполненного учителем. Такой лист А4 обеспечивает домашнее задание до следующего занятия. Ученик имеет возможность в течение недели заполнять прописи от простого к сложному, уделяя внимание каллиграфии. Диктант на следующем уроке, составленный из этих же слов, позволяет проверить и закрепить приобретенный графический навык.

Обучение чтению и письму в прописях по слоговому принципу, введение букв русского алфавита по методике РКИ, заполнение прописей в мелкую клетку по данным учителем образцам, следующая на уроке проверка диктантом – стали наиболее эффективными методами работы с билингвами-первоклассниками в школе русского языка «Кедр» при Русском доме в городе Бейрут.

Литература

1. Бахер Т.В. Об истории преподавания русского языка в Ливане: хронологический обзор от «московских» школ Императорского Православного Палестинского Общества до настоящего времени / Т.В. Бахер, Е.Н. Демешева, Н.В. Семаан. – Русистика, 2020.
2. Фонд Русский мир. URL: <https://russkiymir.ru> (дата обращения: 04.06.2020).
3. Воробьев С.А. Сборник материалов «Русские в Ливане» / С.А. Воробьев. – Бейрут, 2010. – 222 с.
4. Мы преподаем РКИ. URL: <https://tobemum.ru/?ysclid=luv9w8g6mj45760056> (дата обращения: 11.04.2024).

Система работы с темами по говорению на начальном этапе обучения РКИ

Н. Н. Щеглова

ФГБОУ ВО «Поволжский государственный технологический университет»
Россия, г. Йошкар-Ола

***Аннотация.** В статье рассматривается система работы с иностранными студентами при обучении одному из самых сложных видов речевой деятельности – говорению. Поскольку все блоки предполагают коммуникацию в различных ситуациях и местах, дидактический материал представлен в виде диалогов. Данный материал имеет безусловную ценность для преподавателей РКИ, так как является практической методической разработкой. Кроме того, он построен в соответствии с Государственным стандартом по РКИ и охватывает все основные речевые темы.*

Ключевые слова: РКИ, подготовительное отделение, говорение, диалог, речевая деятельность, коммуникация.

Обучение иностранных студентов на подготовительном отделении университета является актуальным и востребованным в настоящее время. Появляется множество методических разработок, занятия проводятся с использованием интернет-ресурсов и мультимедийных средств. Но базовые навыки остаются неизменными – те же четыре вида речевой деятельности, грамматическая система языка, основная лексика по темам, умение говорить и вступать в диалог. Именно говорение определяет уровень подготовки студента. Поэтому с самых первых занятий преподаватель должен стараться вводить иностранца в процесс активного воспроизведения русской речи. В данной статье мы попытаемся показать методическую систему работы со всеми основными темами по говорению, которую используем в своей работе [1].

Задача иностранного студента, по мнению А.Н. Щукина, состоит в том, чтобы самостоятельно продуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой [2:58].

Согласно И.М. Вознесенской, именно в сфере непринужденного речевого общения вырабатываются и передаются от поколения к поколению постулаты и нормы национально специфичного речевого взаимодействия [3:1154].

Еще один принцип обучения говорению состоит в том, что практика диалогической речи должна осуществляться регулярно, изученные речевые образцы должны закрепляться и повторяться, а объем и сложность материала нарастать [4:142].

Начнем с того, что согласно Государственному стандарту по русскому языку как иностранному (базовый уровень) в требованиях прописано 11 тем ситуаций общения [5:7]. Мы оставили все темы, расширив их в некоторых случаях. Полная замена есть только в одном блоке – вместо *почты* у нас тема *в аэропорту, на вокзале*. Она является более актуальной. Тема корреспонденции затрагивается в блоке общения с представителем административной службы.

Исходя из содержания нормативно-правовых документов, а также принимая во внимание тематику экзамена по русскому языку для иностранцев, нами были отобраны 11 разговорных блоков. Каждый блок состоял из системы заданий с принципом построения – от простого к более сложному.

1 блок – **На занятиях, в университете, на курсах**. Его цель – научить иностранного студента понимать и отвечать на самые распространенные вопросы и инициировать диалог. Например, на занятиях: уметь здороваться и прощаться, попросить войти/выйти, уметь высказать элементарную просьбу (грамматическая конструкция вежливой просьбы – *Я хотел бы; Можно мне; Я собираюсь*).

Пример задания: дается диалог, в котором участвуют преподаватель и студент. Иностранец здоровается, заходит в кабинет и просит преподавателя перевести его в другую группу, где учится его друг. Преподаватель объясняет, что это невозможно, потому что у каждой группы свой профиль и разные учебные предметы. В конце диалога студент благодарит за разъяснение.

Работа с диалогом ведется поэтапно, как и любая работа с текстом. Например, сначала студенты слушают или читают весь текст – преподаватель выясняет, что он понял; затем студент читает фрагменты – учитель опять проверяет понимание. Потом слушание или чтение ведется пофрагмно с переводом каждой реплики и комментарием. Главная цель при таком чтении – полное понимание текста диалога [6:41].

Цель работы – систематизация изученного материала, отработка собственных диалогов. Сначала дается небольшой диалог – студент объясняет, что он болел и пропустил занятия по уважительной причине, у него есть справка. После диалога приводятся выражения: написать объяснительную, пропустить занятия, по уважительной причине, без уважительной причины, справка о болезни, справка от врача, отчислить из вуза. Если студент заучил эти выражения, он более понятно может объяснить свои пропуски. Грамматические конструкции *Дело в том, что.../ Понимаете.../ Видите ли...* могут начать разговор.

2 блок – **Разговор по телефону**. Эта тема начинается с общих вопросно-ответных фраз при телефонном разговоре. Важно дать несколько ключевых фраз для начала диалога (*Простите, с кем я разговариваю? Слушаю Вас! Мне хотелось бы поговорить не по телефону, а при встрече. Это возможно?*) Этот блок тематически продолжает первый, так как у студентов обычно бывает много учебных ситуаций для обсуждения вопросов и проблем. Например, первый диалог в этом блоке – разговор с ответственным секретарем приемной комиссии по поводу поступления в университет: какие нужны документы, как написать заявление, какова плата за обучение, как получить медицинскую страховку.

Новое задание: диалог с пропусками. Нужно вставить подходящие глаголы. Здесь можно найти подсказки – выражения из предыдущих диалогов и списка новых выражений. Главное в этом разделе – составить и прочесть (проговорить) диалоги по основным речевым ситуациям: узнать о консультации, начале занятий, расписании, а также уметь позвонить в пожарную и газовую службы, вызвать такси по адресу общежития, позвонить в поликлинику и записаться на прием к терапевту.

3 блок – **В административной службе, в деканате**. Как видно из названия, этот блок продолжает первый и отчасти второй. Он также начинается разговором с методистом подготовительного отделения по поводу оплаты за обучения. Диалог усложняется ситуацией, в которой студент должен объяснить, почему он не заплатил деньги, и когда он сможет погасить долг

(новая лексика: срок оплаты, ждать перевода денег, заплатить за обучение). Новые грамматические конструкции: *Не могли бы Вы... Будьте добры...*

В этом блоке дается большой диалог-расспрос по поводу группы и профиля студента.

4 блок – **В поликлинике, у врача, в аптеке.** Этот материал хорошо бы давать параллельно с отработкой лексической темы «больница», которая есть в каждом учебнике. В этом случае студенты могут составить более развернутые ответы, поскольку у них будет выбор названий болезней и врачей, симптомов. После чтения основного диалога (студент идет в поликлинику за справкой для бассейна) можно проверить понимание и инициировать устную речь, используя специальные слова *Почему? Когда и где? Как?* Блок заканчивается большим полилогом врач-медсестра-пациент, где каждый участник может попробовать себя в разных ролях. Проверка понимания материала – вопросы по теме диалога.

5 блок – **В столовой, в буфете, в кафе, в ресторане.** Это тоже очень актуальная тема, поскольку студенты часто стесняются и не знают, как разговаривать с продавцами пунктов общественного питания. Здесь можно вспомнить фразы, которые были изучены в теме блока 2 Разговор по телефону: *Будьте добры... Пожалуйста, дайте... Извините, свободно ли это место... Вы можете сразу принести счет? Я хочу...*

В диалоге можно дать глаголы в форме инфинитива для отработки грамматических форм. Завершающим этапом является задание с пропусками, где посетитель кафе должен сам выбрать блюда и сообщить о способе оплаты.

6 блок – **В городе, в транспорте.** Этот блок заданий направлен на то, чтобы иностранный студент мог ориентироваться в городе, если он едет или должен выбрать транспорт. Конечно, он уже знает фразы начала разговора (*Скажите, пожалуйста... Извините... Не могли бы Вы сказать мне...*) Роль преподавателя сводится к тому, чтобы научить студента четко формулировать, откуда и куда он едет или идет. Сопутствующим грамматическим материалом при работе над этим блоком могут быть глаголы движения и глаголы движения с приставками. В материале урока есть диалог о том, как студент может добраться от общежития до мечети, указывается ее реальный адрес. Затем есть список вопросов по данной в диалоге информации. После отработки ответов идет итоговое задание – составить аналогичный диалог-расспрос, в котором студент должен приехать обратно по этому же маршруту. Для облегчения составления диалога вся информация с подробностями описана в задании в виде инструкции, о чем нужно спрашивать.

7 блок – **В театре, в кинотеатре, в музее, на экскурсии.** Особенностью данного блока является его тройственный характер. Здесь студент должен: 1) сообщить о намерении посетить культурное или спортивной мероприятие и объяснить, почему он туда хочет пойти; 2) выяснить информацию о месте его проведения, дате и стоимости билетов; 3) попросить программу

или купить билеты. Сначала предлагается диалог двух друзей, в котором один советует другому, куда сходить в выходные. В этом диалоге есть инфинитивы глаголов, которые нужно поставить в нужную личную форму. Для закрепления материала можно выполнить задания на составление диалогов с разной степенью открытости ответов. Также продуктивным видом упражнения будет диалог, в котором даны ответы, и нужно самим инициировать вопросы.

8 блок – **В магазине, в киоске, на рынке.** Этот блок соотносится с блоком 5 В столовой, в буфете, в кафе, поскольку здесь также участвует продавец и покупатель (потребитель). Здесь расширяется лексическая составляющая за счет включения слов по теме «Одежда, обувь». Новая информация также и о размерах, и о возврате товара, о гарантии. Кроме того, повторяются наречия, например, дорого, узко, удобно, отлично, хорошо смотрится и т.д. В диалоге про магазин представлена тема покупки учебника по русскому языку. В конце раздела диалог о покупке платья дополнен новыми лексическими единицами и вопросами по содержанию диалога.

9 блок – **В библиотеке.** Этот блок также является актуальным для студента, поскольку он направлен на получение информации не только для подготовительного года обучения, но и для дальнейшей учебы по специальности. Студент должен понимать принцип работы библиотеки – получение читательского билета, работы с каталогом, запроса требуемой книги, сроков хранения учебников. Этот блок небольшой, в нем есть диалог с библиотекарем о правилах пользования библиотекой с заданием пойти в библиотеку и взять конкретный учебник по русскому языку. Преподаватель может посоветовать студенту дополнительные книги для самостоятельного изучения, которые есть в библиотеке университета.

10 блок – **В банке, в пункте обмена валюты.** Каждый студент с первых дней приезда в Россию сталкивается с вопросом получения денег из дома. Для этого ему нужно пойти в банк и открыть счет. Он должен написать заявление по образцу, спросить об условиях перевода денег из другой страны, уметь сообщить о желании обменять валюту по курсу, узнать проценты по вкладу. Все это предлагается в готовых диалогах, чтобы основную информацию иностранец мог сообщить без труда. Предлагаемые темы: как открыть счет в банке, как обменять валюту, как оформить кредит, как перевести деньги в другой банк.

11 блок – **В аэропорту, на вокзале.** Эта тема рассматривается последней, так как не является жизненно необходимой по сравнению с другими. Она нужна для понимания ситуации в путешествии. Иностранец должен уметь найти свой рейс в аэропорту, зарегистрироваться, сдать багаж и взвесить ручную кладь, пройти таможенный контроль и задекларировать нужные вещи (если такие есть). Он также должен понимать, что такое задержка рейса, пересадка. Еще один диалог представляет собой разговор на вокзале с

кассиром при путешествии поездом. Оговаривается тип вагона, тип места и расположение.

Таким образом, мы представили методические разработки устных тем по говорению для студентов подготовительного отделения вуза. Преподаватель РКИ выполняет систематическую практическую работу по отработке навыков говорения, поэтому он должен обладать требуемыми знаниями, видеть масштаб своей деятельности, осознавать ее важность и уметь успешно преодолевать возникающие трудности.

Литература

1. Комисар, В.П. Больше знать о России: учебное пособие для иностранных студентов, изучающих русский язык / В.П. Комисар, Н.Н. Щеглова. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2023. – 120 с.

2. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2016.

3. Вознесенская, И. М. Учебный потенциал разговорного диалога в аспекте РКИ / И. М. Вознесенская // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2022. – № 7. – С. 1154-1158.

4. Климкович, О. А. Диалог на занятиях по русскому языку как иностранному / О. А. Климкович, И. Я. Кураш, С. М. Яковлев // Грани языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты: Сборник научных статей. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2020. – С. 141-146.

5. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб: «Златоуст», 2001. – 32 с.

6. Акишина, А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 7-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.

РАЗДЕЛ VI

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО / ИНОСТРАННОГО

Видеурок по русскому языку как дистанционная форма обучения в среднем общеобразовательном учреждении

Г. Ш. Джонмахмадова

Институт развития образования им. А. Джами Академии образования
Таджикистана
Таджикистан, г. Душанбе

***Аннотация.** Статья посвящена методике составления сценариев видеуроков, которые повышают интерес к изучаемому предмету – русскому языку и дают возможность качественно улучшить результаты обучения, способствуют акцентированию внимания на сознательное изучение учебного материала. Автор отмечает, что организация съёмки и применение видеуроков в стране – это новая форма работы в методике преподавания русского языка как неродного. Видеурок является одной из форм дистанционного обучения, с помощью которой можно изменить или дополнить классическую форму преподавания неродного языка в среднем общеобразовательном учреждении. Применение видеуроков должны отвечать запросам современного общества: активизировать интерес к предмету и обеспечить доступность изучения русского языка и на уроках, не выходя из дома.*

***Ключевые слова:** видеурок, организация, современные информационные технологии, новые подходы, внедрение инноваций, дистанционная форма обучения, развитие компетенций.*

XXI век объявлен Юнеско «веком образования», которое становится нравственным, духовным и экономическим потенциалом цивилизации в целом. Важнейшим качеством образования в современных условиях является создание инновационной среды как фактор непрерывной модернизации педагогической системы. Кроме того, потребности глобализации в инновациях, условия жизни и различные факторы ставят серьёзную задачу перед отечественным образованием и требуют перехода на качественно новый этап педагогических инноваций.

Современного человека в настоящее время окружают всевозможные информационные технологии: телефоны, компьютеры, ноутбуки, планшеты, электронные книги и смартфоны. Современные информационные технологии делают нашу жизнь разнообразной и более благоприятной. Сегодняшние дети «идут в ногу со временем» – это дети высоких технологий; бумажные носители становятся им неинтересны, и непонятны. Что же делать учителю в этой ситуации? Учителю необходимо совершенствовать свои знания, пройти курсы

переподготовки, учиться подстраиваться под изменяющуюся действительность, учиться использовать цифровые технологии и их продукты в процессе обучения. Проблемам создания, развития и распространения педагогических новшеств посвящены работы таких российских учёных, как: К. Ангеловски [1], Н.Р. Юсуфбекова [8], М.В. Кларин [4], С.Д. Поляков [5] и отечественные учёные: Т.В. Гусейнова, И.Х. Каримова, У.Р. Юлдошев, С.Э. Негматов и др.

Современная образовательная система Республики Таджикистан требует внедрения в учебный процесс инноваций, применения новых подходов к организации обучения, как в средних общеобразовательных учреждениях, так и высших. Проблема обновления образовательной системы республики, её реформирования обусловлена необходимостью воспитания высокоразвитой личности, нравственные качества и уровень профессиональной подготовки которой удовлетворяли бы потребности современного таджикского общества. «Инновационные методы и приёмы обучения непременно должны основываться на языковом/речевом материале, имеющем коммуникативную значимость и информационную ценность для ребёнка» [3: 13]. Качественное отличие сегодняшней школы заключается в её направлении не на передачу учащимся готовых знаний по отраслям наук, а на развитие компетенций, которые позволят им самостоятельно оценивать ситуацию, решать проблемы в современной жизни, принимать самостоятельные решения.

С целью внесения инноваций в методику преподавания русского языка в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения страны и успешной реализации «Государственной программы совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года», принятой 30.08.2019 года №438, Министерством образования и науки Республики Таджикистан в сотрудничестве и при техническо-финансовом содействии международных организации ЮНИСЕФ и Совета Европы выбрана группа учителей русского языка страны для разработки сценариев и создания видео-уроков для учащихся 2-4 классов средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения как дополнительного учебного материала.

Внедрение инноваций в сферу образования страны происходит в учебных заведениях ещё и потому, что есть много причин, по которым человек не может посещать учебные заведения. Например, плохое самочувствие, удалённость учебного заведения от места проживания, объявление карантина, отдалённость школы и т.д. Могут быть и другие причины внедрения инноваций: учащиеся регулярно посещают образовательные учреждения, но не достигают желаемых результатов обучения, отстают в обучении; не проявляют интереса к тому или иному предмету и другие негативные факторы процесса обучения. Поэтому разработка и использование видео-уроков может быть одним из способов решения этих проблемы.

Учитывая перечисленные негативные явления и принимая во внимание возможности современной науки и новейших технологий, рекомендуется раз-

работка и использование видео-уроков на основе существующих стандартов, программ и учебников. При использовании учителем видео-уроков ученик сможет быстро и хорошо освоить каждую новую тему. А если вдруг у школьника возникнет вопрос по поводу учебной информации, он может ещё раз посмотреть видео, послушать лекцию учителя, сделать паузу в непонятном месте и снова посмотреть или послушать урок.

Что такое видео-урок? Видео-урок – это дистанционная форма обучения, с помощью которой можно изменить или дополнить классическую форму преподавания в среднем общеобразовательном учреждении, заменив чтение лекций учителя у доски на запись этого действия на видеокамеру или выполняемых действий на компьютере с голосом. Учитель также широко использует эти записи в классе, на уроке, обеспечивая тем самым достаточный уровень усвоения и понимания изучаемых вопросов учащимися.

Видео-уроки должны отвечать запросам современного общества: активизировать интерес к предмету и обеспечивать доступность изучения русского языка и на уроках, и в домашних условиях. Видео-урок – это дистанционная форма обучения, с помощью которой можно изменить классическую форму преподавания. Экспериментально доказано, что видео-уроки благодаря интеграции в них аудио- и видеовозможностей способствуют сохранению учебной информации в долговременной памяти.

Всё это объясняет возникшую потребность создания видео-уроков, направленных на обобщение и обогащение содержания среднего образования. Целью внедрения видео-уроков в сферу образования страны является создание доступных форм обучения для всех обучающихся, а также: реализация государственной политики в области образования для обеспечения равноправия учащихся и доступа к знаниям на уровне среднего общего образования; повышение качества образования выпускников средних общеобразовательных учреждений посредством самообучения и обеспечения для этого учебных видео-материалов; формирование информационной культуры, позволяющей учащимся адаптироваться в новом информационном пространстве; решение актуальных проблем образования в современных условиях, достижение образовательных целей XXI века, предусмотренных государственными образовательными стандартами и предметными стандартами; формирование личностных результатов обучения (компетенций); независимость планирования и проведения образовательной деятельности и организации образовательного сотрудничества с учителями и сверстниками; построение индивидуальной образовательной траектории.

Посредством внедрения видео-уроков выполняются несколько задач. Когда нет возможности посещения учебного заведения, учащиеся могут использовать его дома с помощью видео или компьютер, чтобы улучшить тот или иной предмет самостоятельно или повысить уровень усвоения определённого предмета.

Кроме того, видеоуроки используются учителями и учениками на уроках для решения некоторых задач, которые, как правило, ориентированы на следующие задачи:

- усиление активной роли учащихся в обучении: определение целей обучения, выбор различных направлений, форм и различных сфер обучения;
- обеспечение доступа учащихся к учебным материалам, разработанным в электронном и визуальном виде;
- повышение интереса к учебному процессу за счет использования различных форм уроков и мультимедийных образовательных программ;
- создание благоприятной среды для самостоятельного обучения и улучшения возможностей оценки собственных достижений.

Основные требования к структуре, этапы разработки и внедрения видеоуроков.

В сегодняшних условиях телевидение и видео можно использовать как эффективное, доступное и недорогое средство информирования и обучения учащихся, потому что телевидение – одно из средств коммуникации, которое доступно для широкой общественности. Это технология, с которой учителя знакомы, поэтому она не требует особой подготовки. Видео-уроки можно записывать в удобное для учителя время, а также обрабатывать и записывать несколько раз. Если сценарий и запись урока хорошо организованы, телевидение и видео могут быть средством обучения содержанию, процессам, методам моделирования и стратегиям, которые трудно представить в печати или по радио.

При разработке и реализации видеоуроков по русскому языку предусматриваются общие требования к содержанию учебных материалов, которые основаны на выборе учебной информации, её оформлении с учетом психологических и физиологических особенностей учащихся и созданы высокого качества видео-уроков. Видео-урок – это короткий обучающий ролик. По формату он похож на телевизионную передачу.

Выбор учебных материалов очень важен для разработки видео-уроков. При определении содержания учебных материалов следует учитывать следующие требования:

- соответствие возрастным особенностям учащихся;
- последовательность и актуальность содержания обучения (в зависимости от последовательности тем уроков);
- наличие различных познавательных потребностей у учащихся;
- необходимость обеспечения развития у учащихся компетенций, соответствующих требованиям государственных и предметных стандартов и учебных программ;
- учёт норм литературного языка;
- соответствие типа урока и его целей, содержания и технологии обучения.

Продолжительность видео-уроков (предметных уроков) составляет от 15 до 20 минут. Они обычно основаны на концепциях, принципах и теориях с использованием рассказов, подробных объяснений и проектных заданий с использованием педагогических и методических моделей дистанционного обучения. В моделях уроков используются наглядные пособия, анимация и специальные эффекты. Уроки следует планировать таким образом, чтобы они были разработаны в соответствии с уровнем саморегуляции и когнитивных способностей учащихся, и поэтому не должны превышать 15 минут для учащихся начальной школы и 20 минут – для учащихся основной и общей средней школы. По сравнению с традиционным уроком – основной единицей образовательного процесса с чётко ограниченными временными рамками (45 минут), планом работы и составом участников – видео-урок продолжается меньше времени.

Требования к структуре и этапам разработки

При создании видео-урока в первую очередь определяется важность и сложность его темы, структура и этапы телевизионного занятия. Примерная структура видеоуроков следующая:

- введение (изложение темы урока и изложение целей);
- основная часть (представление новой темы с помощью различных методов обучения, наглядных материалов, демонстрация картинок, фотографий, таблиц и диаграмм);
- заключительная часть (резюме и выводы урока, использование рефлексивных инструментов для ученика, а также дополнительные вопросы и задания для самостоятельного изучения и подготовки к будущим урокам).

Эта структура основана на трехмерной модели урока, в ней используется несколько аспектов и реализуются основные функции урока. Этапы и принципы построения видео-уроков очень разнообразны с точки зрения педагогической науки, и в различной научно-методической литературе имеется множество вариаций.

В качестве образца приводим примерную схему для разработки сценария урока русского языка.

Структура	Этапы	Описание этапов	Описание этапов	Время (мин. сек.)
Вступление	А) озвучивание темы			
	Б) цели урока			
Основная часть урока	Этап 1. (<i>разъяснение новой темы</i>)			
	Этап 2.			
	Этап 3.			
	Этап 4.			
	Этап 5.			
	Этап 6.			

Рефлексия	(рефлексия и самооценивание):				
	1)				
	2)				
	3)				

Основная задача видео-уроков – организовать и предоставить необходимую учебную информацию в доступной для зрителя форме. Также следует учитывать, что одна из основных задач – это глубокое понимание и дальнейшее применение полученных знаний на практике. Для решения этих задач необходимо знать этапы и принципы педагогического проектирования по разработке видео-уроков. Например, американский психолог Роберт Миллс Гейн, один из основоположников педагогического дизайна и автор учебников по теории образования, предлагает следующие 8 принципов:

1. *Привлечение внимание учащихся.* Цель: вызвать интерес к преподаванию, интерес к теме и методам.

2. *Объяснение цели и задачи исследования.* Здесь не только даётся ответ на вопрос «почему?», но определенный уровень ожидания формируется в результате самого процесса.

3. *Введение нового материала.* Самая сложная часть процесса, потому что понимание выбора любого нового материала заложено в душевном состоянии человека. А это значит, что необходимы определённые элементы, чтобы удерживать внимание читателя/зрителя к важным моментам и в доступной форме предоставить ему основную идею проекта.

4. *Поддержка обучения.* По сути, это руководство для учащихся и формирование отношения к сохранению полученного учебного материала в долговременной памяти.

5. *Опыт.* Для учащихся важно проверить свои новые знания в реальной жизни или подтвердить их соответствующим опытом. В этом случае теория и применение знаний четко и очень эффективно связываются.

6. *Взаимодействие.* Без анализа невозможно оценить выбранный метод и его эффективность. Поэтому еще на этапе разработки видео-уроков следует учитывать способы взаимодействия учителя и учащегося.

7. *Оценивание результатов и общее оценивание* эффективности курса (здесь уместен набор видео-уроков по предмету).

8. *Осуществление.* Помогает учащимся сохранять знания и правильно их использовать. Вопреки пятому принципу важно перенести практические навыки в новые условия, не предусмотренные исходными рамками курса. Это позволяет заранее оценить глубину приобретения знаний.

При выборе тем для разработки видеоуроков методисты русского языка учитывали требования действующей «Программы по русскому языку для общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения (2-11 классы)» 2008 года [7], предметный стандарт, учебник, руководство для учителя и другие важные документы, они определили и обосновали минималь-

ное количество уроков для разработки и съемок (20 уроков для каждого класса).

И вот началась работа. Сценарии видео-уроков в ходе работы над проектом составлены опытными учителями русского языка с использованием современных методов и технологий обучения. Для улучшения восприятия учебно-научных понятий и содержания тем, в видео-уроках использованы необходимые информационные, теоретические и практические материалы, которые разнообразны, интересны, познавательны и структурно взаимосвязаны. Успешная реализация видео-уроков будет способствовать формированию как основных, так и предметных компетенций учащихся. Подобранные учебные материалы также будут активно способствовать формированию устной и письменной речи, в том числе освоению грамматики на базе работы с текстом в условиях реализации компетентностного подхода в обучении.

Для проведения традиционного урока, частью которого является видео-урок, учителю необходимы навыки использования новой технологии обучения, владение методикой преподавания русского языка в национальных школах, навыки вовлечения учащихся в активную деятельность, способствующие формированию у школьников практических навыков самостоятельной работы.

По мнению Д.А. Гатовской, «... несмотря на то, что видео-урок – это всего лишь фрагмент урока, во время которого ученик получает ту или иную информацию посредством цифрового носителя, учится ее воспринимать и адекватно применять на практике, видео-урок – это метод, который повышает интерес к изучаемому предмету и дает возможность качественно улучшить свои результаты» [2].

Литература

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: Книга для учителя / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Гатовская, Д. А. Видео-урок – новый метод обучения / Д. А. Гатовская. – Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 126-127.
3. Джонмахмадова Г.Ш. Инновационные технологии в методике преподавания русского языка как неродного (на мат-ле средних общеобразоват. учреждений с таджикским языком обучения) / Г.Ш. Джонмахмадова. – Душанбе, 2019. – 176 с.
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига: НППЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
5. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С.Д. Поляков [Электронный ресурс]. – URL: nashaucheba.ru/v45454/ (дата обращения 25.03.15 г.)
6. Постановление Правительства РТ «О государственной программе совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года» от 30 августа 2019 года, № 438.

7. Задорожная Н.П. Программа по русскому языку для общеобразовательных школ с таджикским языком обучения (2-11 классы) / Н.П. Задорожная, Г.К. Таирова, Ч.М. Мусаева. – Душанбе: Polygraphgroup, 2008. – 124 с.

GPT-технология на службе преподавателей РКИ

А. А. Кузнецов

ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»,
ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова»

И. Н. Ушакова

ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова»
Россия, г. Москва

***Аннотация.** В статье рассматриваются возможности применения GPT-технологии в работе преподавателя РКИ. Цель исследования заключается в рассмотрении нейросетей, как помощников в решении и создании учебно-методических задач педагогической деятельности. К методам исследования можно отнести анализ существующих исследований в области использования GPT в языковом образовании. Результатом работы является выделение основных возможностей GPT-технологии при обучении иностранных студентов.*

***Ключевые слова:** GPT-технология, иностранные студенты, преподаватели, РКИ, методика*

В настоящее время очень сложно представить работу современного образования без использования цифровых технологий. Появление нейросетей, как технологического и методического инструмента обусловлено рядом причин:

- Бурное развитие нейротехнологий во третьем десятилетии XXI века;
- Использование студентами нейросетей для выполнения домашних заданий и написания курсовых и дипломных работ;
- Различные типы информации, которые могут обрабатываться нейросетями;
- Создание контента нейросетями;

Для более подробного разбора каждой из этих причин нужно понять, что же понимается под термином «Нейросеть». **Нейросеть** – компьютерный алгоритм, который умеет объединять разрозненные данные в единый продукт. [6]. Теперь стоит более подробно рассмотреть те причины, которые обозначены выше. Развитие нейросетей в XXI веке связано с постоянным и повсеместным использованием средств сети Интернет, мобильных устройств и персональных компьютеров. Однако, говоря о нейросетях, стоит отметить, что в настоящее время отсутствует полноценная нормативно-правовая база использования ИИ и GPT-технологии в сфере образования. Некоторые

крупные вузы разрешили использовать ИИ для написания научных статей и даже выпускных квалификационных работ. На наш взгляд, в краткосрочной перспективе это может привести к ухудшению качества знаний студентов-в силу отсутствия разработанных единых и ясных критериев оценки и принципов контроля. В то же время необходимо посмотреть на нейросеть глазами преподавателя русского языка как иностранного.

Н.В. Писарь из Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта провела исследование и выделила группы нейросетей-генераторов информации различных форматов, которые использовались для создания учебно-методических материалов, которые использовались при работе с иностранными студентами. Автором также подробно расписан порядок внедрения цифровых инструментов, в том числе и материалов, созданных нейросетями в образовательный процесс. [7] П.В. Сысоев из Тамбовского государственного университета выделено 5 векторов использования искусственного интеллекта в сфере образования:

- Управление образованием (для работников администраций образовательных учреждений);
- Индивидуализация обучения (для студентов и преподавателей);
- Оптимизация процесса подготовки преподавателя к занятиям (для преподавателей);
- Организация учебного процесса (для преподавателей);
- Оптимизация процесса обучения конкретным дисциплинам;

Автор подробно раскрывает каждый из этих векторов в своем исследовании. [8; 13] Мы согласны с предлагаемыми П.В. Сысоевым векторами развития.

Отдельно стоит отметить пользу от индивидуализации и использования адаптивных учебных платформ в образовательном процессе, поскольку одновременно решается целый ряд важных учебно-методических задач, таких как:

- это даёт высокий уровень вовлечённости студентов в учебный процесс;
- делает процесс обучения более лёгким и гибким;
- позволяет персонализировать обучение студента

В продолжение нашего обзора необходимо отметить фактор отношения к ИИ со стороны целевой аудитории каждого из этих векторов и попробовать выделить для них инструменты на основе ИИ. **Административный персонал образовательной организации** использует нейросети для планирования, обработки и систематизации большого количества текстовой информации, поэтому для них подойдут следующие инструменты: SMMplanner [3], Davinchi [1], Turbotext [5], телеграмм-бот ChatGPT и др.

Для **преподавателей** важно использовать ИИ для организации и планирования занятий, а также для разработки заданий. Решение упомянутых задач можно доверить: Smodim [4], GigaChat [2], Davinchi [1].

Отдельного внимания заслуживает **молодое поколение и студенты**, так как именно они быстрее всех осваивают новые технологии. Им уже недостаточно использовать ИИ для работы с текстами, планированием. Они рассматривают ИИ, как игровой инструмент, а не как помощника в реальной ситуации. В иноязычной аудитории, где работают преподаватели русского языка как иностранного, ИИ уже очень скоро может стать неотъемлемой частью образовательного процесса по ряду причин:

- Большинство нейросетей разработаны представителями западных стран;

- Основной язык интерфейса в этих программах – английский;
- Создание и обработка информации различных форматов;
- Поддержка регистрации через сервисы Google;
- Простота формулирования запроса;

В руках иностранного студента, для которого английский язык является родным или первым иностранным, нейросеть становится «головной болью» преподавателя РКИ. Дело в том, что современная система проверки текстов «Антиплагиат» не всегда может определить, что из домашнего задания написано человеком, а где работу провёл ИИ. В этих условиях преподаватель РКИ постоянно должен слушать своего «внутреннего» редактора, когда проверяет работы студентов. Преподаватель должен научиться определять машинный текст, для этого он может потренироваться на следующих упражнениях:

- Сформулируйте запрос к нейросети по исходным данным;
- Угадайте, какой из предложенных текстов написан ИИ, а какой написан человеком;

- Какой запрос был дан нейросети при известном ответе?
- Создайте план урока;
- Придумайте задания на отработку темы;

Главное отличие, которое поможет выявить использование ИИ при подготовке домашнего задания, – это **отсутствие эмоциональной окраски текста**. С дальнейшим развитием технологий ИИ может научиться создавать «эмоции», которые очень близки к человеческим. Такие эмоции уже можно встретить при общении с нейросетью «Алиса» от Яндекса.

Подводя итог нашего исследования, стоит отметить, что нами были выявлены основные векторы развития ИИ на современном этапе. Это позволило определить целевые группы и подобрать наборы инструментов ИИ под каждую из предложенных групп, исходя из их функциональных обязанностей: административный персонал, преподаватели, студенты.

Дополнительно отметим, что использование ИИ административным персоналом полезно и с точки зрения управления образованием и организации учебного процесса, поскольку использование ИИ в дальнейшем позволит прогнозировать стратегии обучения студентов на основе анализа боль-

ших данных. В дальнейшем, планируется более подробное рассмотрение вопросов использования ИИ для решения определенных учебно-методических задач.

Литература

1. Davinchi. URL: <https://davinchi.org/> (дата обращения: 22.08.2024).
2. GigaChat. URL: <https://giga.chat/> (дата обращения: 22.08.2024).
3. SMMplanner. URL: <https://smmplanner.com/home/> (дата обращения: 22.08.2024).
4. Smodim . URL: <https://smodin.io/> (дата обращения: 22.08.2024).
5. Turbotext. URL: <https://turbotext.pro/reewriter?yclid=619439251004850175> (дата обращения: 22.08.2024).
6. Глоссарий «Тинькофф»: Нейросеть. URL: https://secrets.tinkoff.ru/glossarij/nejroset/?internal_source=copypaste (дата обращения: 22.08.2024).
7. Писарь Н.В. Потенциал использования нейросетей как инновационного инструмента создания учебного контента и средства организации интерактивной образовательной среды на занятиях по русскому языку как иностранному / Н.В. Писарь. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-ispolzovaniya-neyrosetey-kak-innovatsionnogo-instrumenta-sozdaniya-uchebnogo-kontenta-i-sredstva-organizatsii> (дата обращения: 22.08.2024).
8. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П.В. Сысоев. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-osvedomlyonnost-gotovnost-i-praktika-primeneniya-prepodavatelyami-vysshey-shkoly-tehnologiy> (дата обращения: 22.08.2024).

Использование технологий искусственного интеллекта в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся вузов РФ

Л. П. Клобукова, Н. Д. Майоров

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Ю. А. Кочеткова

Национальный исследовательский университет «МЭИ»

Россия, г. Москва

***Аннотация.** В статье рассматриваются функциональные возможности электронных программ, созданных на базе технологий искусственного интеллекта (ИИ). Научная новизна исследования заключается в разработке с использованием технологий ИИ системы упражнений и заданий (СУЗ) для обучения русскому языку иностранных студентов гуманитарных факультетов вузов РФ. Проведенный анализ лингводидактических возможностей современных большого массива электронных программ помог отобрать и описать технологии ИИ, с помощью которых можно создавать эффективные СУЗ, направленные на формирование и развитие у инофонов навыков и умений во всех видах речевой деятельности (РД).*

***Ключевые слова:** электронные программы; технологии искусственного интеллекта; общее владение русским языком как иностранным (РКИ); язык специальности; виды речевой деятельности.*

Сегодня, в эпоху цифровизации, происходит стремительное развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ), в связи с чем активно актуализируется проблема их интеграции в иноязычное образование. Нейросети «оптимизируют формы учебного взаимодействия, стратегии оценивания и формы контроля обучения, предоставление обратной связи; они способствуют созданию персонализированной траектории обучения в процессе проектирования онлайн-курсов» [7: 19]. Проводятся исследования в области использования нейросетей в обучении иностранным языкам [6; 7], и в частности – в теории и методике преподавания русского языка как иностранного РКИ [2; 4; 5].

Благодаря развитию новейших цифровых технологий у методистов и преподавателей-практиков появляются возможности привлекать в процесс обучения РКИ голосового помощника и чат-ботов, самостоятельно генерировать аудио-, видеоматериалы и иллюстрации, применять AR (дополненная реальность) и VR (виртуальная реальность) для решения целого ряда педагогических задач: организации учебного процесса; формирования и развития у инофонов навыков и умений устной и письменной речи; совершенствования у них навыков цифрового учебного взаимодействия. При этом весьма актуальным является комплексное исследование лингводидактических возможностей ИИ как средства формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся вузов РФ.

В результате анализа большого материала нами были отобраны пять программ (нейросетей), созданных на базе технологий ИИ, с учётом их функциональных возможностей, необходимых при разработке эффективной системы упражнений и заданий (СУЗ) для обучения русскому языку (как общего владения, так и языку специальности) иностранных студентов гуманитарного профиля. К ним относятся такие нейросети, как «Artar», «Gamma», «ElevenLabs», «Kandinsky 3.1», «ChatGPT – 4». Кратко охарактеризуем данные нейросети, акцентируя внимание на их общефункциональных и лингводидактических возможностях, актуальных для развития коммуникативной компетенции инофонов в области русского языка.

Одной из важных задач в процессе обучения русскому языку иностранных студентов российских вузов является формирование у них лингвокультурологического компонента коммуникативной компетенции. Так, с помощью конструктора для формирования интерактивной дополненной реальности «Artar» (<https://artar.es/>), методисты и преподаватели-практики получают возможность создавать анимированные интерактивные 3D-сцены; AR-сайты, AR-игры; AR-пространства; трекинг QR-кодов, изображений, объектов, плоскости, пространства, геопозиции.

В этой связи необходимо отметить, что лингвокультурологическое содержание обучения РКИ связано не только со страной, в которой находятся иностранные учащиеся, но и с местом их конкретного пребывания. Например, инофон поступил в МГУ имени М.В. Ломоносова и в начале сентября еще плохо ориентируется в своём учебном корпусе. Используя нейросеть «Aptar», преподаватель РКИ может создать онлайн-экскурсию, которая поможет студенту освоиться в новом учебном пространстве, получить всю актуальную для него информацию:

- на каких этажах учебного корпуса расположены основные факультеты;
- какие есть аудитории и что в них предоставлено для эффективного обучения студентов;
- как пройти в библиотеку;
- где находятся буфет, столовая и т.д.

Таким образом, нейросеть «Aptar» может быть использована преподавателями РКИ во всех вузах РФ, так как она помогает эффективно формировать лингвокультурологический компонент коммуникативной компетенции инофонов с помощью технологии дополненной реальности.

Применение технологий ИИ эффективно также при формировании и развитии у инофонов навыков и умений рецептивных видов речевой деятельности (РД) – чтения и аудирования.

Сегодня, в условиях масштабных геополитических и экономических изменений, во многих российских университетах появляются новые специальности, новые учебные курсы, а также трансформируются и видоизменяются традиционные учебные программы [3: 123]. В связи с этим перед российскими преподавателями РКИ встает задача создания новых учебных материалов, включая цифровые учебные пособия, по русскому языку для иностранных учащихся разных специальностей, которые соответствовали бы новым направлениям. Технологии ИИ значительно упрощают эту задачу. Так, например, нейросеть «Gamma» (<https://gamma.app/ru>), направленная на создание учебных презентаций, способна самостоятельно сгенерировать презентацию на основе текстового запроса или описания. Кроме того, Gamma включает в себя широкий инструментарий, позволяющий редактировать презентации, добавляя в них элементы анимации, видеоряд, ссылки и всплывающие сноски. Все эти функциональные возможности данной нейросети позволяют применять ее как эффективное средство обучения инофонов русскому языку (преимущественно при развитии навыков чтения). В то же время она может быть использована иностранными учащимися в качестве вспомогательного инструмента при подготовке ими презентаций как для устных докладов на занятиях, так и для выступлений на научных конференциях.

Еще одной важной задачей при обучении РКИ является развитие у инофонов навыков аудирования. Наше исследование показало, что для раз-

работки эффективных учебных аудиоматериалов целесообразно привлекать технологии ИИ, направленные на генерирование аудиотекстов. Одной из них является нейросеть «ElevenLabs» (<https://elevenlabs.io/>), которая позволяет за короткое время создавать на основе письменного текста аудиозапись. К безусловным преимуществам данной нейросети относятся ее широкие возможности в области редактирования учебных аудиоматериалов: преподаватель может выбрать голос, которым будет озвучен текст, настроить такие параметры, как тембр, интонация и скорость речи.

Что же касается задачи развития у иностранных учащихся продуктивных видов РД, то здесь преподаватели РКИ могут успешно применять генератор изображений и видео по текстовому описанию «Kandinsky 3.1» (<https://www.sberbank.com/promo/kandinsky/>). Данная нейросеть помогает создавать и редактировать изображения и видеофрагменты высокого качества. В задачи пользователя входит написание промпта – запроса, который состоит из шести основных элементов: задача, контекст, примеры, роль, целевая аудитория, детали. На базе промпта нейросеть создает визуальный ряд.

Так, согласно Требованиям к I сертификационному уровню владения РКИ, иностранные учащиеся, проходящие обучение в рамках программы подготовительных факультетов вузов РФ, должны уметь создавать монологические тексты разной тематической направленности таких функционально-смысловых типов речи, как повествование, описание, рассуждение [1]. Нейросеть «Kandinsky 3.1» дает возможность преподавателям РКИ эффективно использовать ее инструментарий в учебном процессе, в частности при обучении инофонов продуцированию устной речи. Например, задания могут быть связаны с подробным описанием сгенерированного нейросетью изображения: иностранные учащиеся должны вербально представить изображенные объекты, их внешний вид, действия, присущие данным объектам и др. Преподаватель может также дать учащимся задание составить небольшой рассказ на предложенную тему: например, опираясь на сгенерированное изображение, предположить, что случилось за некоторое время до запечатленного момента или что произойдет спустя какое-то время.

При формировании у иностранных учащихся навыков и умений письменной речи весьма эффективно использовать «ChatGPT4» (<https://gpt-chatbot.ru/>) – четвертое поколение модели ИИ, которая генерирует письменный текст согласно введенному запросу. Так, например, если иностранный студент I курса социологического факультета российского вуза получил задание написать реферат на тему «Социологическое исследование», он может создать такой запрос: «Напиши реферат на тему “Социологическое исследование”». В ответ нейросеть предложит ему сгенерированный текст, раскрывающий данную тему и содержащий все структурно значимые для жанра реферата части (введение, основную часть, заключение); в данном тексте будет раскрыто содержание понятия «социологическое исследова-

ние», перечислены виды социологических исследований, этапы, используемые методы и др.

Все вышеизложенное позволяет с уверенностью констатировать тот факт, что технологии искусственного интеллекта могут быть эффективно использованы на разных этапах обучения РКИ для развития у инофонов всех видов РД. Они помогают иностранным студентам овладевать различными функционально-стилистическими подсистемами современного русского языка, обслуживающими разные сферы их деятельности (социально-бытовую, социально-культурную, учебную и научную). Многообразие существующих нейросетей и их функциональных возможностей позволяет методистам и преподавателям-практикам оперативно создавать собственные средства обучения и успешно интегрировать их в процесс преподавания русского языка иностранным учащимся вузов РФ.

Литература

1. Андрушина Н.П. Требования к русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общие владение. Профессиональный модуль / Г.А. Битехтина, Т.Е. Владимирова, А.С. Иванова, Л.П. Клобукова, Л.В. Красильникова, М.М. Нахабина, Н.И. Соболева, В.В. Стародуб, В.А. Степаненко. – СПб.: Златоуст, 2015 – 64 с.

2. Игнатъева Н. Д. Возможности нейросети для реализации принципа наглядности в обучении русскому языку как иностранному / Н.Д. Игнатъева, Е.Ю. Сидорова // Материалы международной научно-практической конференции «Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты». – Москва: МПГУ, 2023. – С. 182-188.

3. Клобукова Л. П. Актуальные проблемы формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных студентов-социологов вузов РФ / Л.П. Клобукова, Н.Д. Майоров // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – Т. 2. – С. 123-125.

4. Кожевникова М. Н. Искусственный интеллект – помощник или конкурент преподавателя РКИ? / М.Н. Кожевникова // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 6. – С. 23-28.

5. Писарь Н. В. Потенциал использования нейросетей как инновационного инструмента создания учебного контента и средства организации интерактивной образовательной среды на занятиях по русскому языку как иностранному / Н.В. Писарь // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17. – № 1. – С. 58-65.

6. Сысоев П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 6-16.

7. Титова С. В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам / С.В. Титова // Вест. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 27. – № 2. – С. 18-37.

Практические аспекты преподавания русского языка как иностранного студентам университета в дистанционном формате

Н. Г. Пирогова

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет
Россия, г. Санкт-Петербург

***Аннотация.** В статье рассмотрены практические аспекты обучения иностранных студентов русскому языку в онлайн формате. Представлены преимущества различных электронных платформ для организации дистанционных занятий с обучающимися, а также их самостоятельной работы. Особое внимание уделяется трудностям, с которыми могут столкнуться преподаватели русского языка как иностранного в ходе онлайн обучения, а также эффективные способы их преодоления. Затронуты вопросы повышения мотивации студентов-иностранцев к изучению русского языка.*

***Ключевые слова:** дистанционное обучение, студенты-иностранцы, преподаватель, онлайн платформа, самостоятельная работа, мотивация.*

Несколько лет назад эпидемиологическая ситуация в нашей стране повлияла на систему высшего образования, в результате чего университеты перешли на обучение в дистанционном формате. Новые реалии заставили преподавателей пересмотреть традиционные подходы к преподаванию дисциплины «Русский язык как иностранный».

Известно, что благодаря развитию современных технологий, преподаватели и студенты могут быстро получить доступ к онлайн инструментам и необходимой информации [1]. Для достижения таких долгосрочных целей как изучение русского языка иностранными студентами, которое включает в себя получение новых знаний и развитие умений, организация онлайн обучения требует четкой структуры, поддержки со стороны преподавателя и взаимодействия участников учебного процесса на всех его этапах.

В случае онлайн обучения русскому языку студентов-иностранцев недостаточно предложить им задания для самостоятельной работы, разместив материалы в ЭИОС (электронной информационно-образовательной среде). В настоящий момент есть достаточное количество инструментов и материалов по РКИ для организации курса для студентов-иностранцев, которые учатся дистанционно в российских вузах [2]. Это позволяет преподавателю организовать онлайн занятия по РКИ в группах иностранных студентов, давать им задания для самостоятельной работы, следить за взаимодействием во время выполнения заданий, оценивать результаты и достижения в изучении русского языка.

Одной из удобных платформ для обучения иностранных студентов русскому языку является Google Classroom. Существенным преимуществом данной платформы является ее совместимость с инструментами для создания интерактивных материалов по курсу РКИ. Для разработки интерактив-

ных материалов по грамматике и лексике русского языка, в том числе квизов и игр, можно использовать онлайн инструменты в открытом доступе.

Платформы для видео конференций, такие как Google Meet или Zoom, оптимально подходят для проведения онлайн занятий по русскому языку с иностранными студентами, обучающимися в дистанционном формате. Эти платформы предлагают преподавателю и студентам такие полезные инструменты как: доски для совместной работы, виртуальные комнаты для работы в парах и мини-группах, чат для письменных ответов иностранных студентов. Более того, некоторые онлайн платформы позволяют записать онлайн урок, для дальнейшего просмотра иностранными студентами, которые пропустили занятие или хотят посмотреть видео-урок для закрепления пройденного на занятии материала, в том числе лексического и грамматического.

Поддержание связи с иностранными студентами, у которых могут возникать дополнительные вопросы по курсу обучения вне онлайн занятий является важной задачей для преподавателей РКИ. С этой целью можно использовать удобный мессенджер для отправки учебных материалов к занятию, в том числе аудио и видео файлов. В случае хранения материалов на Гугл-диске преподаватель может поделиться ссылками со студентами для получения доступа к этим материалам. При этом преподавателю важно четко прописать инструкции к каждому из предлагаемых студентам заданию.

Практика обучения иностранных студентов, владеющих русским языком на среднем и продвинутом уровнях, показывает, что электронные портфолио являются эффективным методом контроля и оценивания прогресса студентов-иностранцев в изучении русского языка. Работая над портфолио в электронном формате, студенты могут собрать свои письменные работы на заданную тематику, презентации, подготовленные на русском языке, видео и аудиозаписи выполненных заданий, направленных на развитие устной речи.

Остановимся на некоторых трудностях, с которыми могут столкнуться преподаватели РКИ в ходе такой онлайн работы. В первую очередь речь идет о трудностях технического характера. Иностранные студенты, обучающиеся дистанционно, не всегда имеют технические возможности подключаться к синхронным занятиям, опаздывают на онлайн уроки или вовсе их пропускают ввиду разницы во временных поясах.

Во-вторых, это выбор онлайн платформы и инструментов для проведения занятий. Платформа должна быть удобна как преподавателю, так и студентам и включать в себя необходимые инструменты для проведения уроков по РКИ.

Далее это определение временных диапазонов для оказания помощи в самостоятельной работе студентам-иностранцам. Иногда учащиеся ожидают от преподавателя ответов на вопросы в любое время суток и любой день недели. Преподавателю РКИ важно выделить время на консультации таких студентов, которые нуждаются в дополнительной помощи в освоении дисциплины в ходе самостоятельной работы.

Преподавателю и иностранным студентам также важно правильно выбрать место для занятий, чтобы можно было максимально сконцентрироваться. Для преподавателя важно выбрать тихое и хорошо освещенное место для проведения онлайн занятий. Иностранные студенты иногда подключаются к занятиям из достаточно шумных мест, например, общежития или зоны коворкинга, что может мешать их полноценному участию в занятии по русскому языку.

Важными вопросами при организации онлайн обучения являются самодисциплина и мотивация к обучению [3]. Когда иностранные студенты не имеют определенных ограничений во времени и месте обучения, они могут откладывать выполнение задания. Поэтому преподавателю РКИ следует помочь студентам-иностранцам сформировать необходимые учебные навыки для освоения дисциплины, четко обозначив сроки выполнения и сдачи заданий. Преподаватель может регулярно присылать небольшие напоминания о необходимости выполнить задание к определенному сроку, а также оперативно давать обратную связь по проверенным работам.

Практический опыт показывает, что на начальном этапе изучения русского языка иностранные студенты могут испытывать трудности в говорении, в том числе, когда коммуникация с преподавателем и одногруппниками проходит онлайн. Широкое использование наглядности и дополнительных материалов может помочь таким студентам преодолеть некоторые барьеры в общении на изучаемом языке. Чем больше иллюстраций и видео используется в процессе работы с языковым материалом, тем лучше иностранные студенты осваивают не всегда простой для них русский язык.

Практика обучения студентов-иностранцев русскому языку в онлайн формате свидетельствует, что многие учащиеся, особенно в начале курса, нуждаются в большей поддержке со стороны преподавателя, который выполняет для них роль транслятора новых знаний и наставника, и речь часто идет об индивидуальной работе с каждым студентом. Студентам важно ощущать поддержку со стороны педагога, это как правило, помогает им сохранять мотивацию к изучению языка и достигать академических успехов.

Подводя итоги, следует отметить, что преподавание русского языка иностранным студентам онлайн может представлять определенные трудности для педагога и учащихся, особенно на первом этапе. Тем не менее четкое планирование курса обучения, доступная подача материала, обратная связь со стороны всех участников учебного процесса помогает студентам достичь успехов в освоении русского языка. В этом случае учебный процесс будет эффективным и приносить удовольствие преподавателю и иностранным студентам.

Литература

1. Белоглазов А.А. Дистанционное обучение как один из способов эффективного обучения иностранных студентов / А.А. Белоглазов, Л.Б. Белоглазова, В.В. Мок-

ашов, П.А. Копылова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2018. – Т. 15. – №1. – С. 38-45.

2. Грамма Д. В. Обучение иностранному языку студентов с применением дистанционных технологий / Д.В. Грамма, И.В. Шукурова // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2019. – Вып. 3 (25). – С. 151-157.

3. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат. – М.: Юрайт, 2020. – 434 с.

Опыт создания учебного мультимедийного лонгрида «Онлайн-этикет для иностранных студентов»

Е. И. Трофимова

КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт развития образования»
Россия, г. Красноярск

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются возможности создания и использования мультимедийных лонгридов (блочных одностраничных сайтов с текстовым и мультимедийным контентом) в процессе дистанционного обучения русскому языку иностранных студентов. Автор не только представляет свой опыт создания и использования лонгрида, но и презентует готовый продукт своей работы – лонгрид, посвященный правилам коммуникации в онлайн-среде. Данный лонгрид адаптирован для студентов базового уровня владения РКИ и может быть использован педагогами для освещения темы онлайн-этикета.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный, дистанционное обучение, мультимедийный лонгрид, русский речевой этикет, онлайн-этикет.*

Современные реалии политического, экономического и эпидемиологического толка бросают педагогам новые вызовы. Одним из таких вызовов стал массовый переход к дистанционному образованию. В настоящее время наблюдается широкое использование некоторых синонимичных терминов («дистанционное обучение», «дистанционное образование», «онлайн-обучение», «интернет-обучение» и «удаленное обучение»), зачастую понимаемых как «взаимодействие территориально отдаленных друг от друга участников образовательного процесса в режиме реального времени посредством современных технических устройств и компьютерных технологий» [9: 110].

Особенно остро проблема дистанционного взаимодействия преподавателя и студента обозначила себя в русле преподавания русского языка как иностранного, по ряду причин все больше иностранных студентов предпочитают удаленные занятия контактным. Очевидно, что базовое содержание обучения остается практически неизменным, однако кардинальным образом меняются формы организации учебного процесса и формы представления учебного материала.

Цифровое образовательное пространство, являясь частью глобальной сети и массового интернет-дискурса, должно отвечать актуальным требова-

ниям, проявляя способность к гибкости и кооперации. В этой связи мы считаем допустимым и необходимым заимствование современных форм и форматов из других сфер медиапространства, например, из интернет-журналистики. По мнению ряда исследователей [4, 7, 8, 12] «в настоящее время наиболее востребованным форматом журналистских материалов является лонгрид» [7: 845]. Под лонгридом понимается «журналистское произведение, основой которого является длинный текст, чередующийся с визуальным контентом» [12: 81]. В последние годы (2021-2024 гг.) ведется активная работа по изучению дидактического потенциала лонгрида [5, 6, 13, 16]. Однако, на наш взгляд, мультимедийные лонгриды все еще не получили должного внимания в среде преподавателей РКИ. Цель данной работы – на практическом примере продемонстрировать возможности использования мультимедийного лонгрида как способа организации и представления актуального учебного материала для иностранных студентов в условиях дистанционного образования.

Мультимедийный лонгрид представляет собой одну из «качественно новых возможностей для «упаковки» учебного материала и учебной деятельности» [3: 19] и отвечает требованиям, предъявляемым к современным цифровым учебным ресурсам: открытости, доступности из любой точки мира, наглядности, высокому качеству визуализации, возможности применять на онлайн-занятии, при смешанном (гибридном) обучении, обеспечить самостоятельную работу учащихся, автопроверку, соответствие программным требованиям по русскому языку как иностранному, поэтапности формирования учебных действий [6: 115]. Этим обусловлена **актуальность** данной работы.

В качестве **материала** работы выступает не только актуальная форма, но и важное для настоящего дня содержание. Представленный в данной работе лонгрид (<http://digitaletiquetterfl.tilda.ws>) посвящен правилам цифрового этикета. Традиционная для РКИ тема русского речевого этикета [1] проявила себя особенно ярко в условиях массового перехода к дистанционному обучению. В рамках привычного оффлайн-обучения освоению иностранными студентами русских этикетных стереотипов и этикетных табу способствует воздействие экстралингвистических факторов (помещение университета, официальный дресс-код, наличие других участников учебного процесса). В то время как вступая в акт онлайн-коммуникации, студенту сложнее учитывать коммуникативную ситуацию и социальную роль коммуниканта, «переключиться» от межличностного к институциональному дискурсу, от устной к письменной форме речи.

«Кодификация новых этикетных норм по понятным причинам отстает от узуса, что становится причиной формирования индивидуальных привычек и предпочтений в использовании новейших этикетных формул» [2: 5]. Преподаватели вынуждены адаптировать разъяснение этикетных норм русской лингвокультуры не только к уровню владения студентами русским

языком, но и к специфике онлайн-коммуникации [14, 15]. Педагоги должны всем обучающимся вне зависимости от момента их включения в учебную группу, особенностей их национальной культуры и уровня владения русским языком, предоставить единые базовые рекомендации, которые позволят студентам и преподавателям комфортно сосуществовать в едином цифровом пространстве (коллективные чаты, видеоконференции, личная переписка и т.д.). На наш взгляд, комплексным решением этой задачи может стать мультимедийный лонгрид, посвященный правилам цифрового этикета (нетикета). Преимущества данного решения в следующем: повторение правил цифрового этикета может производиться на любом этапе обучения (например, при присоединении к академической группе новых студентов), включает в себя работу с мультимедийными файлами, не отнимает времени на занятия (так как подразумевает самостоятельное изучение), может стать поводом для беседы по данной теме.

Для создания лонгрида нами использовался конструктор сайтов Tilda Publishing [10], который позволяет без навыков программирования создать страницу, наполняя стандартные блоки нужным содержимым (тексты и файлы мультимедиа). Благодаря данному сервису студенты разных стран имеют постоянный доступ к материалу по ссылке, отправленной преподавателем.

В структуре лонгрида 13 блоков, которые отражают следующую последовательность изучения: определение этикета; базовые правила цифрового этикета; работа с видеороликом; самопроверка; проверка преподавателем; литературные источники. Каждое правило снабжено иллюстрацией, способствующей зрительному запоминанию материала. В конце лонгрида студентам предлагается высказать мнение по поводу одного из правил, посмотреть короткий неадаптированный видеоролик (с возможностью включения автоматических субтитров) и выполнить задание по принципу «правда/ложь». Этап самопроверки включает примеры трех сообщений, из которых надо выбрать те, которые соответствуют и не соответствуют вышеперечисленным правилам нетикета. В качестве обратной связи выступает призыв «*Напиши сообщение по правилам онлайн-этикета*» и поле для автоматической отправки сообщения.

В большой степени лексика, используемая в лонгриде, соответствует лексическому минимуму базового уровня [11]. Однако стоит оговориться о некоторых особенностях. В лексическом минимуме нет слова «*этикет*», но поскольку в данном контексте его использование необходимо, в начале лонгрида дана дефиниция. Слово «*цифровой*» в традиционном сочетании «*цифровой этикет*» было заменено нами на синонимичный интернационализм «*онлайн*». В лексическом минимуме базового уровня также нет привычного для учебников по этикету слова «*собеседник*», поэтому оно было заменено нами на «*человек*»; нет слова «*уважительно*», но есть «*уважать*» и «*уважаемый*», что позволяет предположить, что семантика данного корня известна студентам, также нет слова «*голосовой*», но есть слово «*голос*». Многократно

используется форма императива *пиши*, хорошо известная студентам на занятиях по русскому языку. Все слова сопровождаются ударениями.

Таким образом, мультимедийный лонгрид имеет широкий спектр возможностей использования в преподавании РКИ, в частности при изучении русского речевого этикета. Презентованный в данной статье лонгрид (<http://digitaletiquetterfl.tilda.ws>) может использоваться преподавателями в учебных целях, сообщения, присланные студентами в форме обратной связи, будут проверены, студенты получают ответ по электронной почте.

Литература

1. Акишина А.А. Русский речевой этикет: пособие для студентов-иностранцев / А.А. Акишина, Н.И. Формановская. – М.: Русский язык, 1983. – 181 с.
2. Басова М.В. Русский речевой этикет в цифровой среде (аспект преподавания РКИ) / М.В. Басова, О.Ю. Усачева // Языки. Культуры. Перевод. – 2021. – № 1. – С. 4-15.
3. Блинов В.И. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев. – М.: Изд-во «Перо», 2019. – 72 с.
4. Доулинг Д. Можем ли мы «заснегопадить» это? Цифровая длинная форма и гонка для рынка планшетов. Цифровая журналистика / Д. Доулинг, Т. Воган. – 2015. – Том 3, выпуск 2. – С. 209-224.
5. Дудникова И.Е. Мультимедийный лонгрид в образовательной деятельности. Информационные технологии в образовании / И.Е. Дудникова. – 2021. – № 4. – С. 98-102.
6. Дьякова Т.А. Учебный лонгрид как способ организации цифрового образовательного интернет-ресурса по русскому языку как иностранному / Т.А. Дьякова, М.В. Холодкова, Ж.И. Жеребцова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. Т. 26. – № 194. – С. 113-124.
7. Жванецки Е.А. Мультимедийный лонгрид и рациональная свобода конвергентного журналиста / Е.А. Жванецки // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 27. – С. 841-848.
8. Золотухин А. А. Лонгрид, сноуфолл, мультимедийная история – как новые вершины журнализма? / А.А. Золотухин, Ю.Н. Мажарина // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2015. – № 2. – С. 91-97.
9. Ильина С.А. Дистанционное обучение в практике преподавания русского языка как иностранного: проблемы и перспективы / С.А. Ильина, И.С. Иванова // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 7. – С. 110-116.
10. Конструктор сайтов Тильда [Электронный ресурс]. – URL: <https://tilda.cc/ru/> (дата обращения 16.08.2024).
11. Андриюшина Н.П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н.П. Андриюшина, Т.В. Козлова (электронное издание). – 5е изд. – СПб. : Златоуст, 2015. – 116 с.
12. Симакова С.И. Сноуфолл как синтез вербального и визуального компонентов в журналистских материалах. Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела / С.И. Симакова. – 2017. – №5. – С. 80-89.
13. Сосновская И.В. Ресурсы технологии лонгрид в литературном образовании / И.В. Сосновская, И.З. Сосновский // Педагогический имидж. – 2021. – Т. 15. № 2 (51). – С. 183-197.

14. Стернин И.А. Этикет дистанционного обучения / И.А. Стернин [Электронный ресурс]. – URL: <http://sterninia.ru/index.php/studentam-i-aspirantam/item/475-etiket-distantionnogoobucheniya> (дата обращения: 01.04.2024).

15. Усачева О.Ю. Коммуникации на самоизоляции / О.Ю. Усачева [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.lipetsk.kp.ru/daily/27134/4223693/> (дата обращения: 03.05.2022).

16. Юсупова З.Д. Современные методы работы с источниками информации в процессе обучения / З.Д. Юсупова, Т.С. Пименова // Просвещение и познание. – 2021. – № 5 (5). – С. 35-43.

РАЗДЕЛ VII

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ГОСУДАРСТВЕННЫЙ И КАК ЯЗЫК МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ДИАЛОГА

Сосуществование языков в Республике Южная Осетия

Э. Х. Гаглоева

Юго-Осетинский государственный университет им. А. А. Тибилова
Республика Южная Осетия, г. Цхинвал

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема сосуществования трех языков на территории Республики Южная Осетия – осетинского, русского и грузинского. Освещаются исторические условия, подготовившие почву для сложившейся в Южной Осетии языковой ситуации. Определяются сферы функционирования языков.*

***Ключевые слова:** осетинский язык, русский язык, грузинский язык, государственный язык, языковая ситуация, языковая политика.*

Языковая ситуация, сложившаяся в Республике Южная Осетия, является результатом тех процессов, которые происходили на Северном Кавказе и в Закавказье в начале XX века. Несмотря на стремление и попытки осетин войти в состав РСФСР единым автономным образованием, Южная Осетия в 1922 году оказалась в составе Грузинской ССР, а Северная – стала субъектом Российской Федерации. Таким образом, осетинский народ был разделен на две части не только географическими границами, но и административно-территориальными.

Грузинский язык получил статус официального еще в период существования Грузинской демократической республики (1918 – 1921 гг.), а русский язык в национальных школах Грузии стал обязательным для изучения только с 1938 года [4]. С 1949 года весь учебный процесс в школах Южной Осетии был переведен на грузинский язык, а в 1951 году на грузинский язык было переведено и делопроизводство [3]. Только в 1956 г. в Южной Осетии был возобновлен образовательный процесс на русском и осетинском языках.

В конце 80-х – начале 90-х годов катализатором начала грузино-осетинского противостояния стал языковой вопрос. С конца 50-х годов XX века и вплоть до начала конфликта во всех сферах общественной жизни в Южной Осетии за редким исключением функционировал русский язык. С распадом СССР и обретением независимости Грузией ее националистическое руководство попыталось ввести в Южной Осетии делопроизводство на грузинском языке. С этой целью в Цхинвал были направлены печатные машинки с грузинским шрифтом. Эта попытка окончилась неудачей, однако именно с нее начинается пробуждение национального самосознания южных осетин, выразившееся в неотвратимости противодействия грузинскому национализму и необходимости защиты родного языка. Агрессивная нацио-

налистическая политика Грузии в отношении Южной Осетии привела к провозглашению осетинского языка государственным языком Республики Южная Осетия в марте 1993 года. Примечателен тот факт, что постулируемая народом Южной Осетии защита осетинского языка в то же время означала и защиту русского языка, который грузинские власти попытались поменять на грузинский язык.

Население Южной Осетии, особенно городское, хорошо владело русским языком. Дети росли в полилингвальной (осетино-русско-грузинской) среде. Русский язык и русская культура стали неотъемлемой частью жизни южных осетин. Это также объясняет и тот факт, что подавляющее большинство граждан республики имеют, помимо югоосетинского, и российское гражданство.

13 ноября 2011 года на референдуме народ Южной Осетии проголосовал за признание русского языка вторым государственным языком Республики Южная Осетия (83,99% голосов). А в апреле 2012 года Парламент Южной Осетии принял Конституционный закон «О государственных языках Республики Южная Осетия», закрепив статус русского языка в качестве государственного языка РЮО. В преамбуле к закону говорится: «Осознавая ответственность перед грядущими поколениями за сохранение и развитие осетинского языка, осознавая необходимость в сохранении и развитии русского языка на территории Республики Южная Осетия, Парламент Республики Южная Осетия принимает настоящий Конституционный закон» [1]. В соответствии с данным законом граждане Республики Южная Осетия обязаны владеть государственными языками РЮО, а государство, в свою очередь, обеспечивает изучение, развитие, защиту и функционирование государственных языков [1].

Решение о признании русского языка вторым государственным языком РЮО было подготовлено всем ходом исторического развития осетинского народа, в частности, его взаимоотношениями с русским, российским народом. Ключевым событием, навеки связавшим русский и осетинский народы, стало вхождение единой Осетии в состав России в 1774 году. Позитивная роль России в судьбе осетинского народа, а также участие осетин во всех военных кампаниях, проводимых Россией, сплотили эти народы. Существование в рамках единого многонационального государства – Советского Союза – укрепило эти связи, однако его распад стал настоящей трагедией для осетинского народа, особенно для южной его части. Несмотря на то что страна распалась, Южная Осетия официально не вышла из ее состава.

Еще до референдума 2011 года русский язык в Южной Осетии фактически выполнял все функции государственного языка. Сегодня он так же используется в деятельности органов государственной власти, органов местного самоуправления, в ведении делопроизводства, в судопроизводстве, при официальном опубликовании международных договоров наряду с осетинским, а также законов и иных нормативных актов, в средствах массовой ин-

формации. Русский язык является языком обучения в образовательных организациях республики. Такой широкий диапазон общественных функций русского языка обусловлен развитостью русского литературного языка, разветвленной системой его функциональных стилей. В противовес русскому языку осетинский язык не обладает столь широким стилевым разнообразием. В настоящее время существует проблема единого литературного языка и для Севера, и для Юга Осетии. И это объясняет тот факт, что русский язык за редким исключением используется во многих сферах общественной жизни и в Южной Осетии, и в Северной. Поэтому, «несмотря на то, что русский и осетинский языки получили равный конституционный статус, имеющий более сильные позиции русский язык становится языком правовой, дипломатической, политической и иной коммуникации, а осетинский язык выполняет роль консолидирующего фактора национального самосознания» [5].

Сегодня многое в республике делается для сохранения и развития осетинского и русского языков. Признание русского языка вторым государственным языком РЮО закрепило билингвизм как основной вектор государственной языковой политики, проводимой Южной Осетией на современном этапе. Тесное многолетнее контактирование двух языков порождает многочисленные, зачастую необоснованные заимствования из русского языка, а также немотивированное смешение кодов в речи южных осетин. В связи с этим не теряет своей актуальности проблема сохранения осетинского языка для будущих поколений и необходимость соблюдения культуры как осетинской, так и русской речи.

На сегодняшний день в Юго-Осетинском государственном университете функционирует Центр Фонда «Русский мир», проводящий огромную работу по популяризации русского языка и русской культуры в Южной Осетии. С сентября 2011 года в республике действует Ассоциация преподавателей русского языка и литературы Южной Осетии. АПРЯЛ РЮО издает журнал «Русское слово в Южной Осетии», на страницах которого освещаются вопросы преподавания русского языка и литературы в образовательных организациях республики.

В то же время идет работа по сохранению и развитию осетинского языка. Разрабатываются и реализуются соответствующие программы. В дошкольных образовательных организациях внедрена и функционирует билингвальная (осетино-русская) образовательная программа. С целью разработки терминосистемы осетинского языка на государственном уровне создана терминологическая комиссия.

Таким образом, осетинский и русский языки тесно контактируют на территории Южной Осетии. Отношение к русскому языку в республике, без всякого преувеличения, как ко второму родному языку. Уровень грамотности человека в югоосетинском обществе определяется степенью владения русским языком. Осетинской молодежи русский язык открывает широкие возможности для самореализации в самых различных сферах.

Билингвизм – это наша судьба. Основоположник современного осетинского языка Коста Хетагуров писал свои произведения и на русском языке. Даже в самой отдаленной деревне республики существуют памятники погибшим в Великой Отечественной войне с надписями на русском языке.

Иначе обстоит дело с грузинским языком, который по Конституции РЮО имеет статус официального языка в местах компактного проживания граждан грузинской национальности, т.е. в Ленингорском районе Республики Южная Осетия [2]. Этот район в течение 18 лет был оккупирован Грузией, а осетинское население в нем подвергалось ассимиляции. Деокупация Ленингорского района в 2008 году способствовала изменению в нем языковой ситуации. Осетины, почти забывшие свой родной язык, благодаря постоянным контактам с остальной частью республики, все чаще прибегали к его использованию в процессе коммуникации. Реинтеграция в югоосетинский социум граждан Ленингорского района потребовала изменений прежде всего в сфере образования. Отсутствие возможности для проведения аттестации педагогам грузинских школ района, а также курсов повышения квалификации из-за языкового барьера (незнание русского и осетинского языков), невозможность подготовки и издания учебной литературы на грузинском языке по причине отсутствия специалистов грузинского языка, тенденциозность содержания отдельных учебников, используемых в грузинских школах, большой разрыв в содержании образовательных программ РЮО и программ грузинских школ способствовали принятию единственного верного решения – переводу грузинских школ Ленингорского района на Государственный образовательный стандарт начального общего образования Республики Южная Осетия. Этот шаг способствовал включению образовательных организаций Ленингорского района в единое образовательное пространство Республики Южная Осетия и повлиял на языковую ситуацию в районе. Важно отметить, что грузинский язык и литература были сохранены в качестве учебных предметов. В настоящее время в районе проводится большая работа по обучению граждан грузинской национальности русскому языку.

Таким образом, в 90-х годах XX века Южная Осетия отстояла не только свою независимость, не только право говорить на своем родном языке, но и право говорить на русском языке, выполняющем все функции государственного языка. Сегодня республика последовательно развивает интеграционные связи с Российской Федерацией, и повышение статуса русского языка до уровня государственного является важным шагом в этом процессе. Сохранение и развитие осетинского языка остается важнейшей задачей государственной языковой политики Республики Южная Осетия.

Литература

1. Конституционный закон Республики Южная Осетия «О государственных языках Республики Южная Осетия». URL: <https://www.parlamentrso.org> (дата обращения: 06.09.2024 г.).

2. Конституция Республики Южная Осетия. URL: <https://www.parlamentrso.org> (дата обращения: 09.09.2024 г.).

3. Кочиева И. Грузия: Этнические чистки в отношении осетин / Organization for security and Co-operation in Europe / И. Кочиева, А. Маргиев. URL: <https://www.osce.org> (дата обращения: 07.09.2024 г.)

4. Лебедева Т.В. К вопросу о статусе грузинского языка в советский период / Т.В. Лебедева. URL: <https://doi.org/10.24158/fik.2021.7.17> (дата обращен: 07.09.2024 г.)

5. Моисеенко Л.В. Особенности осетинского билингвизма / Л.В. Моисеенко, Т.В. Ускова, Е.В. Думина, М.А. Викулина. – Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2020. – Вып.3. – С.90-100.

Русский как иностранный в таджикской школе

Т. В. Гусейнова

МОУ ВО «Российско-Таджикский (Славянский) университет»
Республика Таджикистан, г. Душанбе

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы преподавания русского языка в Таджикистане. Автор описывает технологию создания учебников русского языка как иностранного. Производя анализ имеющихся в республике социолингвистических условий и действующих в настоящее время учебников, написанных по принципам РКН в 2005-2006 годах, автор сопоставляет их с содержанием новых учебников и выявляет такие аспекты методической системы, которые можно характеризовать как позитивные, и те, которые могут повлиять негативно на образовательную систему республики в целом.*

***Ключевые слова:** лингводидактика, статус языка, текстоцентризм, текст, русский язык как иностранный, русский язык как неродной, лексический минимум.*

Проблемы языкового взаимодействия в современных условиях многоязычия, о которых спорят социолингвисты и лингводидакты, решаются за партами в школе. В сложившейся в Таджикистане ситуации в большинстве случаев только учитель является источником русскоязычной речевой среды. От его уровня владения русским языком во многом зависит желание учащихся изучать русский язык и уровень их коммуникативной компетенции. Но с учителями, особенно с выпускниками педагогических колледжей и вузов большая проблема, потому что готовить достойные кадры некому и не из кого.

Русский язык в нашей республике после распада СССР пережил трудное время. Если в конце 80-х годов прошедшего века качество владения им было достаточным, то в 90-х из-за социально-политической напряжённости перестали издаваться программы и учебники русского языка для средних школ, сократились учебные часы, классы на уроках русского языка перестали делиться на подгруппы, из учебного плана школ были удалены уроки чтения на русском языке и уроки литературы, а кое-кто говорил, что в результате приобретения независимости этот язык совсем не нужен. Всё это

привело к тому, что в течение 15 лет русский язык преподавался из рук вон плохо. Только с 2005 года у государства появилась возможность издавать учебники русского языка.

В новой программе (2008) и учебниках тех лет были реализованы перспективные идеи лингводидактики: опора на психолингвистическую теорию речевой деятельности, необходимость усиления практической направленности преподавания русского языка, а также принцип интегрированного обучения русскому языку на основе текстов из художественной литературы. Русский язык преподавался в национальных школах республики как неродной.

Новые методические идеи в 2005 году были необходимы в связи с тем, что, во-первых, за прошедшие 15 лет, пока методическая мысль в республике не развивалась, лингводидактическая теория в России продвинулась вперёд, во-вторых, необходимо было по-новому взглянуть на проблемы преподавания русского как неродного и учесть в новых учебниках новые социолингвистические условия, в которых оказался русский язык в нашей стране, в-третьих, важно было компенсировать в содержании обучения отсутствие уроков русской литературы.

Условия работы учителей русского языка с момента приобретения республикой независимости ухудшились: резко сократилось количество учебных часов, сельские учителя русского языка и литературы, которых в республике большинство, лишились тех льгот, которыми пользовались в советское время, а наиболее опытные учителя, среди которых было много носителей русского языка, или выехали за пределы республики, или оставили школу.

В учебниках, составившихся в 2005 году, безусловно, были недочёты, поскольку в республике резко сократилось количество методистов. Но в большинстве из них соблюдалось тематическое единство текстов в серии уроков, стремление реализовать идею функциональной связи видов речевой деятельности, обеспечить некоторые контрольные методы. В отдельных учебниках, авторами которых стали учителя (для 5, 10 классов), отсутствовала методическая концепция; учебник для 11 класса был создан преподавателями вуза, которые были плохо осведомлены вообще о методике. Поэтому предпринимались шаги к тому, чтобы выстроить все учебники в единую линейку. Но русский язык в национальных школах преподавался как неродной, что соответствовало Конституции Республики Таджикистан, где русский язык имеет статус языка межнационального общения. Весной текущего 2024 года в спешном порядке (за два месяца) по инициативе Министерства образования и науки РТ и Российского педагогического государственного университета (г. Москва) для средних общеобразовательных учреждений Таджикистана были созданы учебники русского языка как иностранного для 2–11 классов национальных школ республики.

(В Таджикистане обучение ведётся на пяти языках (по степени уменьшения количества обучаемых): таджикском, узбекском, русском,

киргизском и туркменском; есть также несколько школ, где все предметы преподаются на английском языке).

Как известно, обучение неродному языку ближе к методике преподавания родного языка, чем обучение иностранным языкам [1]. Оба направления – РКН и РКИ – до распада Советского Союза развивались параллельно, заимствуя друг у друга отдельные обучающие приёмы. Теперь же, когда каждая из бывших советских республик получила независимость и стала самостоятельным государством, методика РКИ в России оказалась в приоритете. Приходится всё чаще слышать, что даже в отдельных регионах России, где на всей территории русский язык является государственным, некоторые методисты предлагают преподавать его как иностранный.

Но суть не только в именовании. Суть – в применяемых целях, принципах и содержании обучения, которые имеют в РКИ ограничительный характер. Так, в преподавании иностранного языка, безусловно, неправомерно ставить и решать такие воспитательные задачи, как формирование личности, её гуманистических черт, поскольку это первейшая обязанность обучения родному языку. Преподавание РКИ в целом преследует только *прагматические цели* – научить пользоваться русским языком – и применяет при этом комплекс приёмов, нацеленных на формирование «поверхностных» навыков общения, ограниченных умениями о чём-то узнать, начать разговор, уточнить, ответить, продолжить беседу, извиниться, ответить на благодарность, сообщить о факте или лице, получить речевые навыки, необходимые для профессиональной деятельности, и пр. Тогда как преподавание русского языка как неродного, хотя и не всегда достигало цели, но ставило перед учителем задачи сделать так, чтобы ученик «врастал» в русский язык, «жил» в нём. Соответственно формируемым навыкам в учебниках РКИ упрощённо (в плане содержания) подаётся учебная информация.

Статус иностранного языка для русского в образовательной системе республики следует считать шагом назад ещё и потому, что этот статус переводит его в число других иностранных языков (английский, французский, немецкий, арабский, китайский), которые преподаются по выбору: хочешь, изучай этот, а хочешь выбери другой язык.

На основе сертификационных требований для зарубежных школ содержание коммуникативно-речевой компетенции в РКИ включает умения учащихся реализовывать элементарные коммуникативные намерения в следующих ситуациях общения: в магазине, в кафе, в школе, в городе, в транспорте, в поликлинике, у врача, в аптеке; должен уметь рассказать о себе (сообщить элементы биографии), о своём друге, семье, погоде, о своих интересах. Все перечисленные аспекты организации содержания обучения русскому языку как иностранному получают подтверждение при отборе текстового материала и определении его лексического наполнения.

Отобранные учебные тексты пропускаются через текстометр, который выявляет их соответствие/несоответствие заданному уровню владения ино-

странным языком. Компьютерная программа «Текстомер» ориентируется на лексический минимум уровня, она показывает, какая лексика текста какому уровню соответствует. Лексические минимумы далеко не всегда включают достаточный методически обоснованный список слов. Так, например, в лексическом минимуме уровня В1 отсутствуют многие простые слова с предметным значением типа «палка» (эти слова учащимся таджикских школ хорошо известны), исключены многие слова с производной основой и слова, обладающие эмоционально-оценочной коннотацией. Если следовать установленным минимумом ограничениям, то учебные тексты должны быть примитивными.

После проведения учебного текста через текстомер начинается процедура секвестирования лексики текста, подгонки её под заданный уровень владения языком, предполагающая максимальное упрощение структуры предложений, замену сложных для понимания слов их синонимами. При этом страдает не только лексико-грамматическая сторона текста, но и содержательная. Тексты, переработанные таким образом, теряют свою жизненность, становятся схематичными, они не затрагивают эмоциональную сторону ребёнка, не служат реализации воспитательных задач, не пробуждают интереса к русскому языку. Вероятно, это можно признать правильным для учащихся из дальнего зарубежья, но в школах республик СНГ такой подход не верен, ведь России заинтересована в укреплении позиций русского языка, в частности, в Таджикистане.

Естественно, что в новых школьных учебниках 2024 года для таджикских учащихся нет даже намёка на интегрированное обучение русскому языку на основе изучения текстов из русской литературы. Более того, тексты, отобранные с учётом узкого круга речевых потребностей, не мотивируют обращение к книге, не содержат пропаганду чтения как важнейшего условия для нравственного и интеллектуального развития учащихся. Предпочтение в новейших учебниках отдаётся текстам, в которых говорится об электронных средствах связи, о виртуальной реальности, рекомендуется больше использовать инфографику (таблицы, схемы, кластеры, диаграммы) для порождения речи на их основе. Такие тексты, которые можно считать креолизованными [2], (т.е. смешанные тексты, они содержат и вербальные, и невербальные компоненты. Ярким примером креолизованных текстов являются комиксы. Не веря в изобразительные возможности слова, некоторые авторы утверждают, что отсутствие в креолизованных текстах смайликов и эмодзи способствует потере части смысла), с одной стороны, заставляют учащихся мыслить (домысливать текст, объединяя разнородную информацию в единую смысловую структуру) и порождать речь, а с другой, – если у учащихся нет достаточного словарного запаса, такие тексты тормозят речемыслительные процессы и вызывают у школьников чувство неудовлетворённости. Языковая теория в анализируемых учебниках чаще всего пред-

ставлена с помощью приёмов функциональной грамматики, которая используется в преподавании РКИ.

Идея развития речевых способностей в этом случае и основанное на использовании перечисленных обучающих средств разнообразие заданий – это, безусловно, хорошо, если они применяются с учётом возраста и имеющих у учащихся коммуникативных навыков. Такое обучение может быть эффективным для улучшения качества учебного процесса и повышения продуктивности студентов, изучающих иностранные языки сознательно и целенаправленно, для приобретения специальных профессиональных знаний и навыков. В средних общеобразовательных учреждениях, где мотивацию овладения русским языком учитель формирует на каждом уроке, где одной из основных задач является расширение словарного запаса, трудно делать выводы об эффективности использования данного подхода без экспериментального обучения.

Понятно, что принцип опоры на познавательные потребности учащихся важен в обучении неродным/иностраным языкам, но полностью отказываться от идеи повлиять на развитие личности ребёнка, на воспитание его познавательных способностей и интересов через обращение к книге, к художественному слову, как нам кажется, нельзя.

Новые учебники обещают быть яркими, цветными, в них преимущественно используются фотографии, отражающие современные реалии. Кроме того, в этих учебниках, подготовленных к публикации издательством «Просвещение», реализована идея функциональной связи видов речевой деятельности: в рамках пары уроков (на изучение одной темы – лексической и грамматической – отводится два урока) представлены имеющие тематическое единство тексты и задания для чтения, аудирования, говорения и письма. Причём материалы для аудирования учащиеся должны воспринимать с помощью QR-кода, т.е. на уроке (или вне урока) у школьников должна быть возможность использовать интернет, чтобы выполнить комплекс упражнений, связанных с развитием навыков в этом виде речевой деятельности.

В конце изучения раздела обязательно проводится обобщение и контроль приобретённых на уроках лексико-грамматических и коммуникативных навыков. Это два контрольных урока, на которых проводится словарный диктант, включающий изученные на прошедших уроках новые слова, составление с любыми из них пяти словосочетаний и пяти предложений. В конце каждой четверти школьникам предлагаются тесты, направленные на выявление уровня сформированности лексико-грамматических навыков, навыков чтения, аудирования, письма и говорения.

Составленные по описанным принципам учебники русского языка как иностранного уже внедрены в Киргизии и Узбекистане. В Таджикистане, как нам кажется, учителя не сразу сумеют реализовать образовательные идеи, отражённые в содержании учебников. Возможно, что уровень практического владения русским языком у выпускников средних общеобразовательных

учреждений повысится, но в педагогические вузы и колледжи в итоге обучения придут студенты, не владеющие системными знаниями о русской грамматике, ничего не знающие о русской литературе, не имеющие опыта чтения художественного текста, не владеющие навыками его эстетического восприятия и переработки.

Литература

1. Азимов Э.Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.

2. Сорокин Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990. – С. 178-187.

О педагогическом подходе в преподавании русского литературного языка в Сенегале

А. Диалло

Дакарский университет имени Шейха Анты Диопа
Сенегал, г. Дакар

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблемам изучения и преподавания русского языка и русской литературы в системе образования Сенегала и поиску путей их решения.

Ключевые слова: изучение, преподавание, образование, мотивация, стимул, проблемы, языковая среда.

Сенегал получил независимость в 1960 году. Первым Президентом страны был поэт Леопольд Седар Сенгор. Он принадлежал к литературному движению Негритюда. Это литературное движение защищало ценности африканцев и их родоначальников. Леопольд Седар Сенгор сыграл огромную роль в преподавании русского языка и русской литературы в Сенегале.

Согласно сенегальскому специалисту Нгору Сарру, при Сенгоре 14 июня 1962 года был подписан перечень договоров между СССР и Республикой Сенегал в Москве:

1. Соглашение об установлении дипломатических отношений между СССР и Республикой Сенегал;

2. Конвенция о культурном сотрудничестве между СССР и Республикой Сенегал [1: 2011].

Более того, важно напомнить, что первые занятия по русскому языку начались в 1964 году в лицеях Сен-Луи, Каолак и Дакар. Первые занятия велись преподавателями из СССР. Также был открыт русский культурный центр в Дакаре. К сожалению, он был закрыт в 1991 году после распада советского союза.

Если уровень преподавания русского языка и русской литературы раньше считался не удовлетворительным, то сейчас ситуация резко изменилась по лучшему. Важно заметить, что в Сенегале есть более трёхсот студентов и несколько тысяч учеников, изучающих русский язык и русскую литературу и больше ста преподавателей. Для того чтобы определить место русского языка и русской литературы в системе образования Сенегала, необходимо ответить на ряд вопросов:

1. Хотят ли современные сенегальцы изучать русский язык?
2. С какими проблемами сталкиваются преподаватели русского языка?
3. Какова перспектива развития преподавания русского языка в Сенегале?

Отвечая на поставленные вопросы, следует отметить, что изучение и преподавание русского языка и русской литературы занимает очень прочное место в системе образования Сенегала по сравнению с польским, итальянским, китайским, японским языками [2: 2010].

Одна из проблем изучения и преподавания русского языка и русской литературы заключается в том, что не хватает ни преподавателей, ни учеников, ни часов и т.д., что, конечно, не способствует распространению русского языка и русской литературы в Сенегале.

Следует отметить, что в Сенегале преподавание русского языка и русской литературы сталкивается с серьёзными проблемами. Причины этому следующие:

1. Отсутствие мотивации к речевой деятельности на русском языке.
2. Отсутствие серьёзной учебно-методической базы.
3. Отсутствие учебных пособий, развивающих разговорную речь и имеющих коммуникативную направленность.
4. Преподаватели-русисты в лицах зачастую используют лишь переводной метод обучения, вследствие чего ученики не могут выражать свои мысли по-русски.
5. Отсутствие языковой среды: сенегальские студенты, изучающие русский язык, практически не имеют языковой практики. В результате складывается парадоксальная ситуация: у студентов формируется обширный пассивный словарный запас, который впоследствии не переходит в активный.
6. Также необходимо отметить, что отсутствие коммуникативно направленных учебников не позволяет преподавателям, студентам и ученикам хорошо заниматься, поэтому мы думаем, что нужно решить эту фундаментальную проблему и внедрить в сенегальскую программу обучения русскому языку и русской литературе другие приёмы работы, более эффективные, чем существующие сейчас. Они могут быть следующими: 1. работа над диалогами; 2. пересказы текстов; 3. работа над чтением; 4. выполнение тестовых заданий во время занятий и дома; 5. проведение олимпиад по русскому языку среди учеников разных городов, колледжей и лицеев Сенегала.

Кроме того, нужно решить проблему с языковой средой. Поэтому необходимо будет дать студентам и преподавателям возможность ехать в Россию на практику хотя бы на год. Это позволит им оказаться в языковой среде и заговорить по-русски. Все преподаватели лицеев, которые пока не были в России, должны также пройти стажировку в России. Несомненно, без этого трудно развивать русский язык и русскую литературу в Сенегале. Если ученики не получают хорошую подготовку в лицеях, то хорошо учиться в дальнейшем они не смогут. Сенегальцы только тогда будут хорошо говорить по-русски, когда все вышеперечисленные проблемы будут решены.

Интересно, отметить, что в Сенегале часто преподают разную иностранную литературу, особенно немецкую, английскую, американскую, испанскую, португальскую, арабскую, русскую и другие.

Важно вспомнить, что именно благодаря усилиям первого Президента Республики Сенегала, русский язык преподается в Сенегале. Первый Президент Сенегала настаивал на том, чтобы русский язык вошёл в систему изучения и преподавания иностранных языков страны наряду с испанским, арабским, французским, английским и другими национальными языками. Леопольд Седар Сенгор как культурный человек и один из самых эрудированных людей своего времени знал раньше и лучше всех, что русский язык принесёт Сенегалу много выгоды как в области культуры, так в других сферах жизни (в экономике, политике, геополитике и т.д.). Вот почему изучение и преподавание иностранных языков и литератур занимали и продолжают занимать очень важное место в системе образования Сенегала. Изучение и преподавание иностранных языков и литератур помогло сенегальцам более или менее открыть себе русскую культуру. Отсюда их растущий интерес к изучению и преподаванию русского языка и русской литературы.

Недаром некоторые специалисты говорят, что изучение неродного языка, иностранного языка мотивируется ещё и тем, что «новый язык выступает в качестве средства при обращении человека к иной национальной культуре» [3, 1999].

На самом деле изучать иностранный язык – это значит обратиться к другой, чужой культуре. Для изучения и преподавания иностранных языков и литератур в Сенегале американцы, китайцы, англичане не жалеют средств для распространения своих языков и литератур.

Учитывая этот немаловажный факт, в последнее время российское государство посчитало необходимым построить медиатеку в дакарском университете Сенегала для того, чтобы способствовать развитию русского языка и русской литературы.

Важно заметить, что в Сенегале преподают русскую литературу не только на кафедре русского языка, но и на других кафедрах зарубежных литератур, причем на других иностранных языках (на французском, английском, арабском, испанском, португальском и др.).

Более того, интересно заметить, что согласно словам Ндья Сулеймана «преподавание и изучение любого языка особенно иностранного – требуют определенных эффективных методов, помогающих достичь желаемых результатов с возможно меньшими затратами времени и сил» [4: 1999].

В рамках преподавания и изучения литературы следует подчеркнуть, что понятие «мотивация» играет немаловажную роль.

Что ж такое мотивация? Этот термин обозначает систему факторов, определяющих поведение. Мотивация определяется ещё «как процесс действия мотива». Мотив в свою очередь означает здесь как то, что побуждает к деятельности. В рамках преподавания литературы нужно и важно стимулировать студентов. Под словом «стимул», мы подразумеваем то, что повышает энергию и желание учащихся.

Активность на уроках русского языка и русской литературы – это тоже очень важный момент для улучшения речевых навыков сенегальских студентов.

Самая главная задача в преподавании русского и русской литературы в иностранной аудитории – научить постигать смысл слова, совершенствовать культуру речи, выработать бережное отношение к слову и настоящий вкус к чтению.

Из этого вытекает, что преподаватель должен создать творческие и проблемные ситуации, подвигая студентов к самостоятельному поиску. Так студенты учатся слушать и слышать слово, удивляются его звучанию, вследствие чего студенты постигают поэзию слова, энергию слова и его смысл.

Ведя занятия в Сенегале, преподаватели работают над художественным, поэтическим словом, совершенствованием разговорного и письменного языка, что позволит формировать у сенегальцев новые навыки.

Известно, что главная трудность тут заключается не столько в овладении грамматикой, фонетикой, лексикой или отдельными языковыми единицами, сколько в овладении сочетаемостью слов, в умении ощутить потенциальные возможности слова.

Отсюда ясно, что слово играет центральную роль. Это объясняется тем, что «если в мире есть вещи, достойные названия «чудо», то слово, бесспорно, первая и самая чудесная из них», – писал Л. Успенский [5: 2012-2013].

Главная трудность восприятия для иноязычных студентов обнаруживается при погружении в другое языковое пространство, при постижении языковой логики.

Активизировать познавательную активность учащихся и студентов поможет включение в образовательные программы занятий, посвященных изучению истории русского литературного языка, следует начать со знакомства учащихся студентов дакарского университета с творчеством А.С. Пушкина. В процессе изучения творчества А.С. Пушкина, являвшегося создателем русского литературного языка, в Сенегале сопоставляют реалии жизни России с реалиями Сенегала. Например, рассматривая тему свободы в творче-

стве А.С. Пушкина, следует проводить параллель с раскрытием этой темы в творчестве Леопольда Седара Сенгора или Ломоносова и Шейха Анты Диопа, давая сведения о русских городах, о русской науке, сопоставляя Москву и Дакар, Каранг и Воронеж, научные открытия Ломоносова и Шейха Анты Диопа.

С целью развития интереса к русскому языку в процессе его изучения мы предлагаем использовать пару небольших стихотворений, одно из которых посвящено русской культуре, другое сенегальской.

Предлагаемый подход позволяет не только обогащать лексический запас учащихся, но делает интересным сам процесс обучения, помогает привить у них любовь к изучению как родной, так и русской культуры на основе их сопоставления.

Приведем пример стихотворений, которые могут быть использованы на занятиях по русскому языку и русской литературе и дают хорошие результаты.

Поэма о Пушкине

Люблю я Пушкина,
Как люблю мою родину!
Его гордость великолепна.
Читайте его доктрину,
Он для нас всех радость.
Без него я бы не знал Россию.
Пушкин заставил меня любить словесность.
Через Пушкина поймём истинную поэзию.
Хочу благодарить Пушкина
За то, что привлек меня к науке.
Любовь к родному языку – пушкинская доктрина.
Слава вашей науке!

Поэма о Сенегале

Сенегал люблю я!
Без твоей помощи зря
Были мои попытки.
Пишу я без ручки,
Но чувствами
И руками.
Моя любовь вечная!
А ты Родина вечная!
Тебя не забуду,
Без тебя не буду.
Славе тебе!
Слава тебе!

Использование преподавателем русского языка в Сенегале подобных пар стихотворений, позволяет преодолеть ряд трудностей в изучении русского языка, связанных со сложным устройством языковой системы, делает этот процесс доступным для понимания и занимательным, активизирует познавательную активность учащихся [6: 2011].

Литература

1. Зубкова Л.Г. Общая теория языка в развитии / Л.Г. Зубкова. – М., 2002.
2. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика / Р.М. Фрумкина. – М., 2001.
3. Декада русского языка в Сенегале: Материалы научно-методической конференции и семинар для преподавателей-русистов. – М.: РУДН, 2011. – 106 с.
4. Ндьяй С. Способы повышения мотивации учащихся при обучении иностранным языкам (на примере русского языка в Сенегале) / С. Ндьяй. – М.: Государственный институт русского языка имени А.С.Пушкина, 1999.
5. Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: 5 Студенческая научно-практическая конференция. РУДН, 16 апреля 2010 года. – М.: РУДН, 2010. – 162 с.
6. Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимися: Сборник материалов 5 Международной научно-методической конференции/редко.: отв.ред. Пляскова Е.А. [и др.] – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2018. – 414 с.

Русский язык как язык межнационального диалога

Е. С. Зимакова

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени А. Г. и Н. Г. Столетовых»
Россия, г. Владимир

***Аннотация.** В всех государствах мира высоко ценят не только свою культуру и литературу. Любовь к русскому языку основана на стремлении познать традиции и ценности, которые существуют в России. В предлагаемой публикации освещается вопрос растущей потребности в изучении русского языка в странах ближнего и дальнего зарубежья. В статье рассматривается проблема языка в межкультурной коммуникации в условиях глобализованного мира, описывается положение русского языка в Туркменистане, показаны новые возможности для популяризации и обучения русскому языку в Индии. В настоящее время ситуация меняется в лучшую сторону.*

***Ключевые слова:** глобализация, русский язык, межкультурная коммуникация, обучение, культура.*

Культура, идентичность и язык являются факторами, которые сдерживают или направляют процессы познания и коммуникации. Новые формы культуры и идентичности непросто понять с точки зрения привычных представлений о том, что такое «культура». Культурные различия между людьми обычно выводятся из их самобытных исторических корней. Культуру пред-

ставляют себе в виде относительно статичного единства с ясно очерченными границами. Мир уподобляется мозаике, а составляющие её камешки – культурам. В этом образе культура и локальное сообщество суть одно и то же.

В условиях глобальной культуры гегемония реже практикуется напрямую (насилно), чаще косвенно, путём установления якобы универсальных стандартов. Глобализация и локализация обуславливают друг друга. Локальное во всё большей мере проявляется как аспект глобального и возникает собственно в нём. Собственные культурные особенности часто осознаются лишь при контакте с более широкой общественностью. Однако подчёркивание культурных особенностей таит в себе опасность абсолютизации культурных различий и этноцентризма.

Процесс глобализации ведёт к стиранию границ как таковых между странами и к созданию единого культурного и языкового пространства. Общаясь между собой, народы обогащают друг друга межкультурным, межязыковым опытом взаимодействия, взаимопроникновения в культуры друг друга, что положительно отражается на балансе мировых поликультурных коммуникаций. Но глобализация привела не только к «культурному объединению» и интеграции национальных сообществ, но также к языковой унификации и единообразию без настоящего единства.

Исследование особенностей и взаимодействий языковых культур различных национальностей является одним из приоритетных направлений в последние годы. Интерес к данному исследованию ежегодно усиливается, поскольку процессы глобализации в современном мире активно развиваются и, как следствие, расширяются и популяризируются межкультурные коммуникации. Ввиду активного расширения межкультурных коммуникаций особенно важным для повышения эффективности взаимодействия представителей различных лингвокультур является изучение традиций и обычаев той или иной национальности, изучение основных сходств и различий коммуникативного поведения.

Коммуникация важна для общения между разными культурами. И связующим звеном такой коммуникации служит язык. Язык как посредник необходим, чтобы понимание происходило не поверхностно, а затрагивало глубинные, духовные пласты общения. Чтобы взаимопонимание касалось не только внешних сторон коммуникативных процессов, но и отображало сущность говоримого, произносимого.

Современный язык является сплавом многих разнообразных языков, диалектов, заимствований и т.д. Язык подвергается изменениям, которые приходят извне или происходят внутри языка. Они частично оседают в нем, частично выхолащиваются за ненадобностью употребления. Хуже для языка, когда его насильно коверкают, подчиняя модным тенденциям и внедряя в массовое сознание. Язык как живая субстанция часто находится в зависимости от тех или других правил, которые определяет группа филологов, лингвистов, ориентирующихся на мировые тренды.

Русский язык также претерпевает изменения. Но ядро, сердцевина, духовная суть языка не меняется. Оно и составляет основу, которую изучают те, кому русский язык необходим для общения, работы, культурного и духовного развития [3].

Привлекательность русского языка как иностранного больше зависит от экономической мощи носителей, чем от количества носителей. В соответствии с этим измеряется их полезность для людей, которые хотят играть на мировом рынке и поддерживать контакты – в том числе научные, дипломатические или культурные – с метрополиями. Хотя глобальные корпорации в русскоязычных странах сегодня используют много английского языка, они также развивают русский язык, вознаграждают знание как дополнительную квалификацию. Во многих местах есть потребность в знании русского языка в бизнесе.

Россия – космополитическая страна, характеризующаяся плюрализмом образа жизни. Современная космополитическая страна превратилась в важную страну для иммигрантов. Несколько миллионов человек в России имеют иммигрантское происхождение. Россия в настоящее время входит в число стран с самыми либеральными иммиграционными правилами. Современное российское общество характеризуется плюрализмом образа жизни и разнообразием этнокультурных форм. Новые формы жизни и жизненные реалии меняют повседневную жизнь общества. Иммигранты обогащают страну новыми перспективами и опытом.

Многие жители бывших советских республик, в частности, Туркменистана (Туркмении) хотят жить и работать в России. Поэтому всегда полезно выучить русский язык. Таким образом, зная русский язык легче познакомится с новыми людьми, освоится в повседневной жизни и получить хорошие карьерные перспективы.

В современном Туркменистане русский язык является третьим по распространённости. На первом месте – туркменский язык, второе место делят английский и турецкий языки.

«Согласно статистическим данным и экспертным оценкам: 82% населения Туркменистана не знают русского языка, а 18% – владеют русским языком в разной степени и представляют собой старшее поколение, которое выросло в поздне-советское время» [5].

Стоит отметить то, что в современном Туркменистане русский язык не теряет своей перспективы. В первую очередь это связано с тем, что еще остается население, которое знает русский язык и говорит на нем. Русский язык до сих пор входит в тройку языков по распространённости. Все благодаря тому, что продолжают активно работать русскоязычные школы. Наши страны продолжают налаживать диалог культур. Также русский язык в Туркменистане продолжает носить неофициальный статус языка межнационального общения, но все чаще это происходит в больших городах.

На сегодняшний день русский язык в Туркменистане является иностранным языком, но в тоже время он активно выступает средством коммуникации среди населения, но уже в меньшем объеме, чем его использовали раньше.

В образовательной сфере до 2013 года наблюдалась тенденция снижения преподавания русского языка. Шло активное сокращение русскоязычных школ.

С 2013 года ситуация несколько изменилась. В Ашхабаде стало больше открываться классов с русским языком обучения, которых сегодня насчитывается более 700. Поэтому спрос на получение русскоязычного школьного образования в Туркменистане постоянно растет. Это связано с тем, что обучение на русском языке ассоциируется в первую очередь с качественным образованием. Поэтому многие жители Туркменистана все чаще приезжают для получения высшего образования в Россию.

Русский язык позволяет приобщиться к городской жизни. Как правило, принято считать, что знание русского языка отличает в Туркменистане городского жителя от сельского, демонстрирует его образованность и интеллигентность.

Русский язык повышает трудовую квалификацию работника и приветствуется на всём трудовом рынке постсоветского региона. Русский язык выполняет посредническую функцию в информационной сфере: позволяет ознакомиться с контентом российского медиарынка и СМИ, получить больше информации.

Потребность в изучении русского языка в республике постоянно растёт. Но рассчитывать на введение массовых российских образовательных кампаний в современном Туркменистане не стоит в силу того, что центральноазиатское государство ограничивает своё присутствие в интеграционных объединениях с Россией.

Русский язык популярен во многих странах мира, не только в странах СНГ. Он является связующим звеном между культурами разных стран. Например, в Индии. Индия всегда имела дружеские связи с Россией. В настоящее время эти связи все больше развиваются и укрепляются и популярность русского языка в этой дружественной стране возрастает.

История изучения русского языка в Индии насчитывает уже не один десяток лет. Системное преподавание началось еще в победном 1945 году и достигло своего расцвета в 60-70 годы. На первый взгляд, кажется удивительным, что стране с совершенно иными культурными и языковыми традициями вообще нужен русский язык. Однако представителям преподавательского сообщества Индии удалось объяснить потребности современного индийца.

Сейчас численность студентов, изучающих русский язык и литературу, растет. Индийцы изучают русский не только для того, чтобы получить дополнительные профессиональные возможности. Любовь к русскому языку

основана именно на стремлении познать традиции и ценности, которые существуют в России [2].

Одна из главных задач в Индии на сегодня – формирование спроса на изучение русского языка среди детей и взрослых. Фиксируется большой интерес к России со стороны как руководства местных образовательных учреждений, так и педагогов, многие из них учились в Российской Федерации. С учетом того, что уровень высшего образования в Индии сильно отличается от российского, а профессия учителя – одна из самых уважаемых и хорошо оплачиваемых, дополнительным вектором становится привлечение потенциальных абитуриентов из Индии в российские вузы. Высококачественное педагогическое образование, которое дается в российских вузах универсально, оно поможет местной молодежи стать востребованным как в своей стране, так и выстроить новые карьерные траектории в России [4].

Кроме того, с нового учебного года проект «Российский учитель за рубежом» будет реализован в Индии. Проект «Российский учитель за рубежом» существует с 2017 года. «В Индии растет интерес к русскому языку. Его изучают как в государственных, так и в частных школах. При этом преподавание русского языка ведется индийскими учителями, которые, безусловно, знают язык, но не являются его носителями. Поэтому в Индии мы видим особую актуальность реализации проекта «Российский учитель за рубежом», – отметил Денис Грибов в ходе заседания Межправительственной Российско-Индийской комиссии по торгово-экономическому, научно-техническому и культурному сотрудничеству.

Российские учителя будут обучать индийских школьников в рамках приглашения о сотрудничестве, которое подписали Центр международного сотрудничества Министерства просвещения Российской Федерации и индийская государственная школа «Маунт Абу». Помимо проекта «Российский учитель за рубежом» в Индии по поручению Минпросвещения России Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина даст старт работе в республике Центра открытого образования на русском языке и обучения русскому языку, сообщается на сайте Минпросвещения РФ [1].

Таким образом, тенденции популяризации русского языка в мире расширяются. Он является связующим звеном между культурами разных стран. Связано это с растущим экономическим подъёмом России, а также с престижем изучения русского языка в странах ближнего и дальнего зарубежья.

Литература

1. В Индии заговорят на русском языке [Электронный ресурс]. – URL: <https://pobedarf.ru/2023/08/22/v-indii-zagovoryat-na-russkom-yazyke> (дата обращения: 01.06.2024).
2. Данилина А. Русский язык до Индии доведет / А. Данилина. URL: <https://ug.ru/russkij-yazyk-do-indii-dovedet/> (дата обращения: 16.06.2024).
3. Зимакова Е. С. Русский язык как связующая нить в языковой картине мира: сборник научных статей СмолГУ / Е.С. Зимакова. – Смоленск, 2023. – 718 с.

4. Мининский университет откроет в Индии Центр обучения русскому языку [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nnov.kp.ru/online/news/5232265> (дата обращения: 15.06.2024).

5. Сулейманов А. Что известно о русском языке в Туркменистане? / А. Сулейманов [Электронный ресурс]. – URL: <https://ia-centr.ru/publications/chto-izvestno-o-russkom-yazyke-v-turkmenistane/> (дата обращения: 10.06.2024).

Развитие гуманитарных позиций русского языка в Южной Осетии как фактор взаимопонимания и взаимоуважения русского и осетинского народов

З. К. Тедеева

ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет
им. А. А. Тибилова»

Республика Южная Осетия, г. Цхинвал

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы сохранения и развития русского языка в Южной Осетии как государственного языка и языка межнационального общения. Отмечается значимость русского языка для Южной Осетии, где он обеспечивает суверенитет и будущее юго-осетинского народа. Функционирование русского языка как государственного языка Южной Осетии определяет его возрастание в образовании и воспитании учащихся. Ресурсным центром сбережения и продвижения русского языка в РЮО является национальная Ассоциация преподавателей русского языка и литературы (АПРЯЛЮО). Ассоциация строит внимательное и глубоко компетентностное отношение к вопросам продвижения русского языка в Южной Осетии, раскрытию его культурологических свойств, укреплению функций русского языка как государственного языка и языка межнационального общения.*

***Ключевые слова:** русский язык как государственный язык, язык межнационального общения, Конституционный закон, сообщество русистов Южной Осетии, поддержка изучения и преподавания русского языка.*

В Южной Осетии русский язык общеупотребительный. Он имеет статус государственного языка и выступает основным средством коммуникации между представителями разнотипных этнических и социальных групп, на уровне внутренней политики призван обеспечивать взаимопонимание, содействовать консолидации и духовному развитию осетинской нации. Языковая политика Республики Южная Осетия выступает инструментом реализации внешней политики государства, так как отражает национальные интересы, становясь фактором мировой политики.

Значимость русского языка в Южной Осетии достаточно высока. Русский язык – национальное достояние республики. Он является историко-культурным наследием и находится под защитой государства. Охрана и поддержание полноценной жизни русского языка после Отечественной войны осетинского народа за независимость (1989-2008 гг.), с признанием Россией

государственной независимости РЮО 26 августа 2008 года были не только нравственной проблемой, но и юридической, правовой. Одним из центральных вопросов, требующих законодательного разрешения, несомненно, являлся правовой статус языков на территории Республики Южная Осетия. Принципиальное значение имело придание русскому языку, выполняющему функции официального языка, языка- посредника между всеми народами Южной Осетии, статуса государственного языка на всей территории РЮО. Вопрос об определении статуса осетинского и русского языков РЮО был отнесен к компетенции законодательного органа РЮО, которые самостоятельно, учитывая волеизъявление граждан на референдуме 2011 года, приняли решение о статусе языков на территории Южной Осетии и по другим языковым вопросам.

Как известно, 13 ноября 2011 года в РЮО был проведен общенациональный референдум, на котором за придание русскому языку статуса государственного языка высказались 83, 99 % граждан Южной Осетии. С учетом результатов референдума были внесены в законопроект о языках соответствующие изменения. 4 апреля 2012 года Парламент РЮО принял Конституционный закон «О государственных языках РЮО». Принятый нормативный акт направлен на защиту государственных языков, создание условий для их полноценного функционирования и развитие языковой культуры в РЮО.

Разработке корпуса Закона предшествовала напряженная работа над концепцией, т.е. основополагающими принципами языкового законодательства. В основу Конституционного закона о государственных языках РЮО положена идея о приоритете общечеловеческих духовных ценностей, важнейшим компонентом которых является язык. Высшая цель Закона – обеспечение условий для сохранения и равноправного развития всех языков народов РЮО. Все языки Южной Осетии стали субъектами права.

В преамбуле Конституционного закона содержится указание на то, что «Русский язык – язык величайшей православной культуры русского народа, его уникальной духовности и выдающейся словесности, живой памятник его истории и самобытности.

Осознавая ответственность перед грядущими поколениями за сохранение и развитие осетинского языка, осознавая необходимость в сохранении и развитии русского языка на территории РЮО, Парламент РЮО принимает настоящий Конституционный закон».

Конституционный закон декларирует: «Конституция РЮО устанавливает статус осетинского и русского языков как государственных языков РЮО.

Государственный язык – это язык, выполняющий интеграционную функцию в рамках определенного государства в официальной, политической, культурной сферах, являющихся одним из символов данного государства.

Статус осетинского и русского языков как государственных не затрагивает конституционного права граждан РЮО пользоваться своим родным языком или другими языками» (статья 1).

Таким образом, русский язык в Республике Южная Осетия – второй государственный язык. Он охраняется законом.

Русский язык как государственный язык РЮО обладает особым политико-правовым статусом на территории Южной Осетии.

Русский язык как государственный язык РЮО является языком государственного управления, используется в официальном устном и письменном общении, в деятельности законодательных, исполнительных, судебных органов, в средствах массовой информации. Все документы, выдаваемые государственными учреждениями, оформляются только на русском языке. В РЮО функции государственного языка осуществляет фактически только русский язык. Дело в том, что и в советские годы, и после распада СССР русский язык, являющийся основным средством межнационального общения народов РЮО, в соответствии со сложившимися историко-культурными традициями сохранял свои позиции официального языка, все делопроизводство велось на русском языке. Он уже де-факто был первым государственным языком, а референдум 2011 года де-юре сделал русский язык вторым государственным языком страны.

Принятие двуязычной нормы остается на письме.

«Государственные гарантии защиты русского языка как государственного заключаются в обеспечении органами государственной власти РЮО социальной, экономической и политической защиты русского языка», – гласит статья 4 Конституционного закона.

Гарантии поддержки русского языка состоят в обеспечении органами государственной власти в пределах своей компетенции функционирования его на всей территории РЮО; разработке и реализации направленных на поддержку государственного языка РЮО соответствующих целевых программ, принятии мер по совершенствованию системы образования и системы подготовки специалистов в области русского языка, а также осуществление подготовки научно-педагогических кадров для образовательных учреждений; осуществлении государственной поддержки издания необходимой литературы по изучению русского языка.

Согласно положению закона, гражданам РЮО гарантируется воспитание и обучение на русском языке как государственном языке страны.

Государство содействует своим гражданам, проживающим за пределами страны, в организации различных форм обучения и воспитания на государственных языках РЮО.

Во всех образовательных учреждениях РЮО русский язык изучается независимо от форм собственности, ведомственной принадлежности образовательных учреждений (статья 8).

Считаем, что Конституционный закон РЮО «О государственных языках РЮО» отражает национальные интересы молодого государства РЮО, служит его процветанию и укреплению.

Вступая в силу со времени опубликования, Конституционный закон помимо правовых последствий, повлек за собой и практические действия. Для претворения в жизнь принципов, заложенных в Конституционном законе, в 2011 году по инициативе кафедры русского языка Юго-Осетинского государственного университета им. А.А. Тибилова была создана национальная Ассоциация преподавателей русского языка и литературы Южной Осетии (АПРЯЛЮО).

Русский язык является одной из социокультурных ценностей в системе ценностей юго-осетинского общества. Устойчивый интерес к русскому языку и высокая мотивация изучения русского языка сохранялись в Южной Осетии после распада СССР, выхода Юго-Осетинской Автономной области из состава Грузинской Республики, а также в годы Отечественной войны осетинского народа против грузинских агрессоров (1989-2008) и сегодня носят стабильный ровный характер.

Этому способствовало и то, что во время грузино-осетинского конфликта русский язык в Южной Осетии выполнял миротворческую функцию, роль языка делового общения и межкультурной коммуникации. С провозглашением в 1990 году независимости Республики Южная Осетия вокруг русского и осетинского языков зародилась новая жизнь в стране.

Сегодня русский язык в Южной Осетии, как выше было отмечено, – один из государственных языков независимого Государства Алания. Сохранение русского языка на территории Южной Осетии жизненно необходимо для народа. Сбережение осетино-русского двуязычия – это, по сути, сбережение юго-осетинского народа. Государственные постулаты молодого осетинского государства в сфере политики, образования и культуры – диалог культур осетинского и русского народов и межкультурная коммуникация. Смыслом жизни юго-осетинского народа стали – укрепление основ государства, созидание будущего, возведение мостов дружбы и сотрудничества с помощью русского языка. Деятельность Ассоциации преподавателей русского языка и литературы была направлена на укрепление витальности русского языка в стране, продвижение его изучения и преподавания.

9 ноября 2011 года на основании Свидетельства о государственной регистрации некоммерческой организации «Ассоциация преподавателей русского языка и литературы Южной Осетии» от 02.11.2011 состоялось официальное открытие национального объединения юго-осетинских славистов АПРЯЛЮО.

Создание педагогического сообщества учителей русской словесности накануне референдума о статусе русского языка в Республике Южная Осетия имело историческое значение.

Учредителями АПРЯЛЮО стали Юго-Осетинский государственный университет им. А.А.Тибилова, Юго-Осетинский научно-исследовательский институт РЮО им. З.А.Ванеева, Институт повышения квалификации работников образования Министерства образования и науки РЮО, а также ряд физических лиц: З.К.Тедеева, проректор ЮОГУ, профессор, зав.кафедрой русского языка; Н.К.Гассиева, министр образования и науки РЮО, профессор кафедры русского языка ЮОГУ; Р.Ш. Плиева – директор Государственного лицея искусств имени Аксо Колиева, заслуженный педагог РЮО.

Почетными членами организации стали известные в Южной Осетии ученые-филологи, передовые учителя, общественные деятели.

Национальная Ассоциация юго-осетинских русистов осуществляет свою деятельность в соответствии с государственной языковой политикой страны по сохранению и развитию русского языка на территории Республики Южная Осетия и в соответствии с Уставом организации. Некоммерческое партнерство АПРЯЛЮО призвано содействовать изучению русского языка в Южной Осетии как государственного языка, как важного средства межнационального общения и международного сотрудничества, развитию профессиональных связей и гуманитарных контактов между преподавателями русского языка и другими специалистами, занимающимися вопросами русского языка, его преподавания и изучения в билингвальной среде.

Ассоциация является первой профессиональной некоммерческой организацией русистов в Осетии. В ее составе преподаватели русского языка и литературы, студенты-филологи, писатели, общественные деятели страны и граждане, которые любят русский язык и культуру.

Работу Ассоциации активно поддерживают президент РЮО А.Э.Гаглов, ректор ЮОГУ В.Б. Тедеев. Они – Почетные члены Ассоциации. Юго-Осетинский государственный университет не только «колыбель» Ассоциации. Здесь сегодня размещен кабинет – офис организации. Большинство мероприятий Ассоциации проходят на площадке университета. АПРЯЛЮО стал фактором устойчивого осетино-русского языкового и культурного взаимодействия, новым форматом популяризации русского языка как государственного языка Южной Осетии, укрепления и усиления его позиций в стране. Специализированный журнал, издаваемый Ассоциацией, – «Русское слово в Южной Осетии» печатается в типографии ЮОГУ.

АПРЯЛЮО – та питательной творческая среда, которая необходима каждому русисту для профессионального роста. Мы собрали талантливых педагогов-единомышленников, объединили потенциал учителей с богатым педагогическим опытом и потребностью делиться новыми методическими разработками в области преподавания русского языка и литературы. АПРЯЛЮО – единый энергетический, творческий центр, способный консолидировать педагогов, внедрять инновационные идеи в практику преподавания русского языка и литературы, расширять круг общения преподавателей Южной

Осетии с коллегами из России, Абхазии, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики.

Совместная научно-практическая конференция с участием профессора Северо-Кавказского федерального университета В.П. Ходуса «Современные методические приемы преподавания русского языка в учебных заведениях Республики Южная Осетия» (2022 г.) заложила основу сотрудничества кафедры русского языка ЮОГУ и АПРЯЛЮО с Северо-Кавказским федеральным университетом и Консорциумом «Большой Кавказ».

Значимым событием в жизни Ассоциации стало вступление в 2013 г. в Международную ассоциацию преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), что, несомненно, расширило горизонты деятельности юго-осетинского учительского сообщества, ускорило приближение юго-осетинского образовательного уровня к общероссийским стандартам

Всесом вклад юго-осетинских славистов в расширение образовательного и культурно-просветительского пространства русского языка в Южной Осетии, популяризации российских культурно-гуманитарных традиций. Благодаря умелому использованию русского слова в решении профессиональных задач, творческому труду учителей-русистов, направленному на приобщение учащихся к миру русского слова, растет мотивационная установка учащихся и студентов, успешно формируются навыки межкультурного диалога. Ключевые слова в работе сообщества АПРЯЛЮО и каждого его члена: поддержка и продвижение русского языка в Южной Осетии, обучение русскому языку на основе диалога культур русского и осетинского народов, формирование билингвальной языковой личности учащихся.

Будучи центром профессионального общения талантливых русистов, педагогов-лингвистов, перспективных организаторов, ученых-филологов – всех, кто связан с русским словом по роду профессии и состоянию души, Ассоциация определила в качестве главной линии своей работы постоянное и последовательное внимание к процессам, движущим лингвометодическую науку в Южной Осетии, к методике русского языка 21 века, к инновациям в образовательной деятельности на русском языке. Создание своего печатного органа в 2013 году научно-методического и общественно-литературного журнала «Русское слово в Южной Осетии» имело важное значение для укрепления пространства Русского мира в Южной Осетии, поднятия престижа профессии учителя-русиста – международного, заложило основу педагогической журналистики в РЮО. Журнал стал профессиональной трибуной для филологов-русистов. Сообщество АПРЯЛЮО представляет и популяризирует богатый научно-методический опыт известных в Республике педагогов, энтузиастов русского слова, публикует методические разработки учителей в своем печатном издании – журнале «Русское слово в Южной Осетии».

Для организации методических площадок успешно апробированы такие эффективные формы работы, как научно-методические форумы, круглые столы, обучающие семинары, мастер-классы. Здесь обсуждаются профессиональные вопросы: состояние и перспективы развития школьного филологического образования и современной литературы, моделирование инновационного урока, формирование у учащихся универсальных учебных действий и коммуникативных умений, формирование текстовых умений и практической грамотности, формы работы с текстом. Оторваться от формального преподавания русского языка, взглянуть на русский язык как на социальный феномен, раскрывающий мир русской культуры и образа жизни, – одна из главных задач педагогов-лингвистов республики. Все это способствует совершенствованию профессионально-педагогической подготовки учителей русского языка и литературы, расширению кругозора преподавателей, а значит, сбережению русского языка как государственного языка страны.

Работа АПРЯЛЮО нацелена на методическую и культурную поддержку национальных кадров русистов.

Одно из направлений в деятельности АПРЯЛЮО составляет проект «Педагогический Олимп». Блестящие педагоги русского языка и литературы определяют передовые решения в методике и обмениваются методическим опытом как возможностью реализации инновационного подхода к обучению русскому языку и литературе. «Прожить» уроки коллег-русистов, в которых они делятся ценным опытом и достижениями в области преподавательского мастерства, обсудить за круглым столом увиденные на уроке новейшие методические разработки коллег, чтобы прийти к единому мнению о необходимости выстраивать на уроке путь к русскому языку через русскую литературу; мотивировать студентов и школьников к чтению литературы – значит принять участие в открытой учебно-методической конференции.

В творческой лаборатории Плиевой Р.Ш., учителя – русиста Государственного лицея искусств им. Аксо Колиева, – уроки с углубленным изучением русского языка и литературы. Римма Шамильевна учит школьников владению многозвучным русским словом, объединяя средства лингвистики и литературы, литературы и живописи, литературы и музыки, раздвигая на уроке границы науки фразеологии, создавая Уроки Победы. Такое соизучение русского языка, литературы и культуры помогает воспитанникам лицея свободно говорить на русском языке, становится богаче, мудрее, прозорливее.

Учительский талант и энтузиазм педагогов средней русской школы № 6 – путеводитель в пространство наук, создаваемое на уроке одновременно двумя предметниками. Так, интегрированный урок по русскому языку и информатике учителя-русиста Зубко И.М. и учителя информатики И.И. Тибилевой был посвящен информационной деятельности человека, систематизации ранее полученных знаний по редактированию и форматированию тек-

ста, раскрытию связи информационной деятельности с видами речевой деятельности, созданию текста в устной и письменной форме.

Тема «Оттепель (1953-1964 гг.)» была рассмотрена на большом материале истории и литературы на уроке нестандартного типа, подготовленном учителем-русистом Заирой Бекоевой и учителем истории Маей Качмазовой.

Педагог-русист Диана Свиткова и учитель истории Алина Гоциева в сценарии урока «Декабристы и поэзия» гармонично переплели историю декабристского движения с литературным творчеством декабристов – первых русских революционеров, образованных молодых дворян и поэтов, создавших поэзию декабризма (2021 г.).

В ходе таких нестандартных уроков учащиеся приобретают определенные знания, умения и навыки, которые затем трансформируются в практические действия и одновременно затрагивают эмоциональную сферу. Реализация интегрированного подхода к уроку обеспечивает эффективность образовательного процесса и результатов этого процесса, которые выражаются в новых личностных качествах и характеристиках обучающихся.

«Литературную» повестку работы Ассоциации активизируют учителя школы № 5 г. Цхинвал. Методической доминантой в работе народного учителя Р.С. Валиевой, автора многочисленных публикаций в журнале «Русское слово в Южной Осетии», можно считать «диалог культур» от сопоставления текстов до попыток установления общих черт русской и осетинской литератур на уроках и на занятиях литературного кружка. Так, изучение образов русских женщин в творчестве Н. Некрасова педагог строит на литературных параллелях с творчеством Коста Хетагурова. С широким привлечением иллюстрированного материала, чтением стихов и прозы на русском и осетинском языках проходят заседания литературного кружка под руководством Розы Сергеевны. Вот тема одного из них: «М.Ю. Лермонтов и Коста Хетагуров о Кавказе».

Профессионально значимыми и точными в работе Ассоциации стали ежегодные творческие конкурсы для учителей и школьников. Как показывают наблюдения, это действенное средство развития и раскрытия творческого потенциала учителей. Конкурсы для преподавателей способствуют профессиональному самоопределению педагогов, распространению профессионального опыта. Конкурсные работы всегда искренние, отражают индивидуальность автора.

Тема творческого конкурса, посвященного 10-летию АПРЯЛЮО, «Я – посол Русского мира», оказалась привлекательной не только для учителей-русистов, но и для студентов-филологов, учителей истории, для широкой аудитории. Работы победителей конкурса в номинации «Педагогическое эссе» – это «гимн» любимой профессии учителя русской словесности. Авторы лучших эссе: Р.Ш.Плиева, Л.Х. Гобозова, И.А. Бесаева, С.М. Цховребова, Д.В. Свиткова, А.Т. Гоциева, Л. Кокоева и А. Засеева (студентки ЮОГУ).

Вот некоторые темы творческих конкурсов:

«Похвальное слово Азбуке» (2013 г.), «К нам Лермонтов сходит, презрев времена» (2014 г.), «Наша Победа» (2015 г.), «Любовь к русскому языку не ошибается» (2016 г.), «Речевой кодекс вежливости» (2017 г.), «И помнит мир спасенный» (2020 г.), «Русский язык и Пушкин в моей жизни» (2024 г.) и другие.

Следует выделить крупные мероприятия Ассоциации. Это: Год М. Лермонтова в Южной Осетии в связи с 200-летием поэта; Год Коста и А.С. Пушкина в год 160-летия и 220-летия поэта.

Год народного поэта Осетии Нафи в год его 90-летия (2015 г.), Год памяти и скорби (2020 г.), Год педагога и наставника (2023 г.).

АПРЯЛЮО активно включается во все формы учебно-воспитательной работы в школе: во внеклассную и внешкольную работу словесников, работу литературных кружков. Созидательная просветительская работа учителей направлена на ключевые мероприятия Ассоциации: фестивали поэзии «Живая классика», праздник детской книги с презентацией очередной сказки современной писательницы Бэлы Джиккаевой, литературно-сценические вечера в школе №1, посвященные С. А. Есенину, М.Ю.Лермонтову, А.С. Пушкину (директор школы – Гобозова Р.И.), конкурсы грамотности.

Реализуются интересные проекты, рождаются новые идеи и планы. Пушкинский бал в русской школе № 6 (автор идеи – директор школы Бедоева Э.Х.) завоевал сердца не только учащихся и педагогов, но и широкой общественности. Полагаем, мероприятия АПРЯЛЮО формируют «эталон» педагогических изысканий.

На творческой площадке АПРЯЛЮО проходит много мероприятий в поддержку русского языка, мира русского слова. По инициативе педобщества АПРЯЛЮО празднование Дня славянской письменности и культуры, начатое на факультете русской филологии ЮОГУ в середине 90-х годов, было апробировано учителями городских и сельских школ Республики. Сегодня – это эффективная форма внеклассной работы по русскому языку в общеобразовательных школах Южной Осетии.

Перечень мероприятий свидетельствует о многообразии деятельности АПРЯЛЮО, о широте научно-практических интересов ее членов. Каждое мероприятие – напряженная и содержательная работа. Каждая встреча русистов на мероприятиях несет с собой большие и маленькие открытия в области русского языка, его изучения и преподавания.

По инициативе Ассоциации День русского языка и день рождения великого русского поэта А.С. Пушкина в Южной Осетии отмечают у памятника поэту в центре Цхинвала. В этот день Ассоциация собирает в Пушкинском сквере преподавателей, учащуюся молодежь Республики, всех, кто привержен России, ее культуре и истории, чтобы поклониться свободолюбивой музе поэта. Стихи о русском языке сливаются с пушкинскими стихами. У памятника А. Пушкину получают напутствие выпускники факультета русского языка и литературы ЮОГУ – будущие учителя-русисты. Здесь же вру-

чают медали и дипломы победителям конкурсов, объявляют призеров международных форумов.

Как было отмечено выше, печатным органом Ассоциации является журнал «Русское слово в Южной Осетии» (Автор проекта и главный редактор – Тедеева З.К.). Первый номер журнала вышел в свет в июне 2013 г. Своей деятельностью в качестве глашатая методических знаний, журнал способствует развитию методики русского языка, улучшению преподавания русского языка и литературы в юго-осетинской общеобразовательной школе. Журнал поддерживает инициативы, посвященные повышению культуры русской языковой среды, изучению и популяризации русского языка в РЮО. Разнообразные методические материалы журнала призваны помочь словеснику учитывать современные требования к обучению русскому языку, помогают сделать уроки русского языка и литературы современными и результативными. Журнал непрерывно развивается. Он стал ведущим педагогическим изданием в Южной Осетии для преподавателей русского языка и литературы. Журнал заложил основу педагогической журналистики Южной Осетии. Как отмечает ректор ЮОГУ проф. Тедеев В.Б., «журнал – визитная карточка не только университета, но и нашего государства в целом», «инструмент приобщения молодого поколения Южной Осетии к сокровищнице русского языка». На страницах журнала сегодня публикуются статьи по актуальным вопросам общественно-политической и культурной жизни Осетии.

«Русское слово в Южной Осетии» – обладатель грантов Фонда «Русский мир» (2014) и Министерства образования и науки РЮО (2015), Государственной премии им. К. Л. Хетагурова (2016) и Почетной грамоты Республики Южная Осетия (2020).

Профессиональное объединение АПРЯЛЮО открывает перспективы для повышения межкультурного и образовательного кругозора школьников, воспитания у учащихся ценностного отношения к русскому языку. Участие в международных гуманитарных форумах, акциях и фестивалях при посредстве наставников – комфортная среда для приобретения учащимися знаний о культурном разнообразии мира, развития коммуникативных качеств, воспитания культуры межнационального общения. Победители и участники форумов осознают, что, прикладывая усилия к освоению русского языка, они приумножают свой культурный капитал, закладывают основу для реализации жизненных планов. Мы гордимся успехами учителей русского языка и литературы и их воспитанников.

Основа сохранения и развития русскоязычного пространства в Южной Осетии – совершенствование преподавания русского языка и литературы, повышение квалификации учителей.

Полагаем, АПРЯЛЮО – место надежности для учителей-русистов, пространство дружелюбия, свободы и выбора, которые дают ему силы для реализации творческого потенциала в обучении русскому языку учащихся юго-осетинских школ.

АПРЯЛЮО и в дальнейшем будет выполнять важную объединяющую функцию для педагогического сообщества русистов, занимающихся изучением, продвижением и популяризацией русского языка как государственного языка страны, обеспечивающего в огромной степени суверенитет, единство и идентичность осетинской нации.

Литература

1. Конституционный закон Республики Южная Осетия «О государственных языках Республики Южная Осетия». – 2012 г.
2. «Русское слово в Южной Осетии» – все номера журнала АПРЯЛЮО [Электронный ресурс]. – URL: <https://apryalos.ru/> (дата обращения: 01.08.2024).

Проблемы в обучении русскому языку на Тайване на современном этапе

Чжан Цинго

Тамканский университет
Китай, о. Тайвань, г. Новый Тайбэй

***Аннотация.** Статья посвящена истории изучения русского языка и проблемам в обучении русскому языку на Тайване. Изучение русского языка на Тайване началось относительно недавно – с начала 1950-х годов. Первый факультет русского языка и литературы был основан в государственном Университете Чжэнчжи в 1957 году в городе Тайбэй (столица Тайвана). В 1964 году был создан второй факультет русского языка и литературы в Университете китайской культуры, и в 1999 году в этом же университете была открыта докторантура. После распада СССР благодаря интенсивному развитию экономических и культурных отношений между Тайванем и Россией, Тайваню стало требоваться все больше и больше специалистов, знающих русский язык. В связи с этим в 1994 году в Тамканском университете был открыт третий факультет русского языка и литературы. Однако в последнее время из-за малой рождаемости количество студентов сильно уменьшилось. В настоящее время на этих трех факультетах учится примерно 480 студентов, а раньше – 720. Это показывает проблемы в обучении русскому языку на Тайване на современном этапе.*

***Ключевые слова:** русский язык, русская литература, русистика на Тайване, Университет Чжэнчжи, Университет китайской культуры, Тамканский университет*

История изучения русского языка в вузах Тайваня

С целью подготовки специалистов, владеющих русским языком и занимающихся изучением истории и культуры России и русской литературы, в 1957 году на Тайване в Университете Чжэнчжи было создано отделение русского языка. Это была первая база для изучения русского языка на Тайване. Отделение было открыто при факультете восточных языков. В 1992 году данное отделение было преобразовано в факультет русского языка и литературы. В 2000 году была создана магистратура по специальности «русский

язык и литература». В связи с включением в состав изучаемых дисциплин ряда других славянских языков и литератур в 2007 году факультет русского языка и литературы был преобразован в факультет славистики.

В 1963 году в столице Тайваня Тайбэе в Университете китайской культуры открылось еще одно отделение русского языка. Как и отделение русского языка в Университете Чжэнчжи, отделение русского языка в Университете китайской культуры вошло в состав факультета восточных языков. И только в 1994 году отделение было преобразовано в факультет русского языка и литературы. Затем в Университете китайской культуры в 1989 году была создана магистратура, а в 1999 году – докторантура.

В 1992 году Тайвань и Российская Федерация подписали соглашение о создании на взаимной основе координационных неправительственных комиссий в Тайбэе и в Москве. Представительство Тайбэйско-Московской комиссии по экономическому и культурному сотрудничеству начало работать в Москве в 1993 году. В этом же году в Тамканском университете был открыт факультет русского языка и литературы. В результате русский язык начал изучаться и в третьем университете, находящемся рядом со столицей в небольшом городе с названием «Новый Тайбэй».

В этих университетах изучаемые предметы и учебные планы сходны. Обычно в обязательные предметы входят такие дисциплины, как чтение, грамматика, разговор и литература. А факультативными предметами являются занятия по страноведению, культурологии, фонетике и некоторым языковым и внеязыковым аспектам.

Изучение русского языка на Тайване насчитывает более полувека. В течение 67 лет факультеты русского языка и литературы и факультет славистики готовили для тайваньского общества не только хороших дипломатов, успешных бизнесменов и других специалистов, но и педагогов, отдающих свои силы и знания по русскому языку своим факультетам альма-матер.

Судьба существования языковых факультетов в будущем: противостояние программ обучения переводчиков и искусственного интеллекта

Быстрое развитие программ перевода и постепенное совершенствование технологий искусственного интеллекта приводят к резкому снижению числа поступающих на языковые факультеты университетов. Этот тренд вызывает различные опасения и дискуссии о проблемах в обучении иностранным языкам в будущем.

В настоящее время многие программы перевода способны с высокой точностью и эффективностью выполнять большие объемы переводческой работы, даже способны обрабатывать переводы между несколькими языками. Это означает, что люди уже не так сильно зависят от ручного перевода при межязыковом общении, что в свою очередь снижает потребность в профессиональных лингвистах. В то же время постоянное развитие технологий искусственного интеллекта порождает ряд связанных с этим приложе-

ний, таких как распознавание речи, генерация языка и семантическое понимание, что еще больше расширяет влияние искусственного интеллекта на лингвистические науки.

Анализ причин снижения готовности тайваньских абитуриентов поступать на факультеты русского языка

В последние годы Тайвань столкнулся с серьезной проблемой снижения рождаемости в сочетании со специальной военной операцией на Украине, которая оказала глубокое влияние на тайваньское общество. Одним из очевидных проявлений является то, что желание тайваньских абитуриентов поступать на факультеты русского языка существенно снизилось.

Прежде всего, снижение рождаемости на Тайване оказывает прямое влияние на сферу образования. Поскольку уровень рождаемости падает, число абитуриентов уменьшается, что делает прием в университеты более конкурентным. Многие абитуриенты и родители могут быть более склонны выбирать специальности с лучшими перспективами для трудоустройства, в то время как перспективы трудоустройства по окончании факультетов, связанных с русским языком, относительно неочевидно, поэтому готовность подавать заявления на эти факультеты снижается.

Во-вторых, специальная военная операция на Украине также оказала психологическое воздействие на тайваньских абитуриентов. Неопределенность и страх, вызванные военными действиями, могут заставить людей быть более осторожными в выборе своего будущего направления. Учитывая, что Россия является стороной специальной военной операции на Украине, изучение русского языка можно рассматривать как акт поддержки России, что может вызвать некоторые моральные и политические сомнения, что, в свою очередь, влияет на готовность абитуриентов поступать на факультеты, связанные с русским языком.

Ниже показаны таблицы с цифрами, доказывающими тот факт, что в последние 2 или 3 года количество поступающих на вышеупомянутые факультеты уменьшается.

Таблица 1

Тамканский университет

Учебный год	Количество мест	Количество поступивших	Процент набранных
2017/2018	60	57	95.00
2018/2019	60	55	91.67
2019/2020	60	58	96.67
2020/2021	60	60	100
2021/2022	60	60	100
2022/2023	60	36	61.29
2023/2024	60	24	40.98

Таблица 2

Университет китайской культуры

Учебный год	Количество мест	Количество поступивших	Процент набранных
2017/2018	52	50	96.15
2018/2019	52	44	84.62
2019/2020	60	52	86.67
2020/2021	55	53	96.36
2021/2022	55	29	52.73
2022/2023	55	16	31.58
2023/2024	42	5	11.90

Таблица 3

Университет Чжэнчжи

Учебный год	Количество мест	Количество поступивших	Процент набранных
2017/2018	54	52	96.30
2018/2019	54	54	100
2019/2020	54	54	100
2020/2021	54	54	100
2021/2022	51	51	100
2022/2023	49	48	98
2023/2024	49	47	96

По данным Министерства образования очевидно, что с 2021/2022 учебного года наблюдалось значительное уменьшение количества поступивших студентов у Университета китайской культуры, а с 2022/2023 учебного года – у Тамканского университета. Оба университета являются частными университетами. А государственный университет Чжэнчжи, как правило, является более престижным по сравнению с частными университетами, не сталкивается с таким уменьшением количества поступивших первокурсников. До 2021/2022 учебного года результаты по набору абитуриентов во всех факультетах были стабильны.

Выводы. С изменением глобальной ситуации набор студентов на факультетах русского языка становится все более сложным. Это связано с двумя основными причинами: снижением рождаемости и специальной военной операцией на Украине.

Во-первых, снижение рождаемости во многих странах становится все более серьезной проблемой, что приводит к уменьшению числа абитуриентов. При выборе специальности школьники все чаще предпочитают профессии с более практическим применением в карьере. Русский язык, будучи менее популярным на Тайване, имеет относительно ограниченные возможности на рынке труда, что снижает привлекательность факультета русского языка.

Во-вторых, специальная военная операция на Украине оказывает глубокое влияние на весь мир, особенно в западных странах, где усиливается негативное отношение к России. Это влияет на интерес школьников к изучению русского языка. Многие школьники и их родители могут считать, что перспективы изучения русского языка неясны, а также могут возникнуть политические и моральные опасения, что приводит к снижению числа поступающих на факультеты русского языка.

Литература

1. Факультет русского языка Тамканского университета [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tfux.tku.edu.tw> (дата обращения: 25.06.2024)
2. Факультет славистики Университета Чжэнчжи [Электронный ресурс]. – URL: <http://slavic.nccu.edu.tw> (дата обращения: 26.06.2024)
3. Факультет русского языка Тамканского университета [Электронный ресурс]. – URL: <http://crgarl.pccu.edu.tw> (дата обращения: 29.06.2024)
4. Министерство образования Тайваня [Электронный ресурс]. – URL: <https://udb.moe.edu.tw> (дата обращения: 30.06.2024)

Опыт НИТУ МИСИС по продвижению русского языка в странах ближнего зарубежья

Е. Б. Штукарева, Т. Е. Тимошенко
НИТУ МИСИС
Россия, г. Москва

***Аннотация.** Целью статьи является обобщение опыта работы преподавателей русского языка НИТУ МИСИС по продвижению русского языка в зарубежных филиалах. В статье описаны конкретные меры по популяризации русского языка и оказанию языковой поддержки обучающихся и преподавателей из стран ближнего зарубежья.*

***Ключевые слова:** русский язык, популяризация русского языка и культуры, языковая поддержка*

Популяризация русского языка в зарубежных странах является взаимовыгодным и взаимообогащающим проектом. Что касается Российской Федерации, то продвижение русского языка и укрепление его влияния за рубежом является ее стратегическим приоритетом. Особенно это важно в странах ближнего зарубежья, так как РФ тесно сотрудничает с ними и русский язык, выступая как «мягкая сила», позволяет продвигать интересы РФ. Если рассматривать интересы другой стороны, то русский язык в странах ближнего зарубежья тоже играет очень важную роль. Он является языком межнационального общения, что законодательно закреплено в Конституциях многих стран ближнего зарубежья. Кроме того, русский язык в этих странах являет-

ся инструментом успешной интеграции в образовательную, культурную и, конечно, профессиональную среду.

Университет науки и технологий МИСИС, будучи национальным университетом, также активно развивает продвижение русского языка в своих зарубежных филиалах в Республике Узбекистан и Таджикистан. Россия является стратегическим партнером этих республик, в связи с этим русский язык признан в них языком межнационального общения, языком передовой науки и техники. В настоящее время в обеих республиках большое внимание уделяется изучению русского языка на всех ступенях образовательной системы. Например, значимость русского языка отмечена в Постановлении Правительства Республики Таджикистан за №438 от 30 августа 2019 года об утверждении Государственной программы «Совершенствование преподавания и изучения русского и английского языков до 2030 года».

Расскажем о нашем опыте по продвижению русского языка в этих странах. Одним из главных достижений является то, что при активном содействии и участии преподавателей НИТУ МИСИС в мае 2024 г. при филиале в Республике Таджикистан в г. Душанбе был открыт Центр русского языка, посещать который могут все желающие. Открытие Центра русского языка на базе филиала Университета МИСИС в г. Душанбе положит начало реализации подобных инициатив и в более удаленных регионах, жители которых проявляют активный интерес к изучению русского языка. Такие проекты помогают укреплять связи между образовательными системами Российской Федерации и Республики Таджикистан, развивать культурное сотрудничество между народами двух стран (Л. Абдухолик, зам. министра образования и науки РТ). Планируемые направления деятельности центра – создание библиотеки, где будет классическая и современная художественная, а также научная литература на русском языке; помощь в изучении студентами и школьниками русского языка и истории России (а в дальнейшем и других предметов, преподаваемых на русском языке); популяризация русского языка и культуры; открытие подготовительного отделения (для поступления в технический вуз); профнавигационная работа; дополнительное образование и дополнительное профессиональное образование для детей и взрослых; реализация проекта под обобщающим названием «Русская среда», в рамках которого в третью среду каждого месяца на площадке филиала Университета МИСИС в Душанбе будут проходить культурно-просветительские мероприятия, направленные на знакомство жителей города с историческим наследием России и развитие межкультурного диалога. Для осуществления запланированных мероприятий предполагается регулярный выезд преподавателей русского языка (и других дисциплин) в филиал.

Осенью 2024 г. планируется открытие аналогичного центра в Республике Узбекистан в г. Алмалык.

Кроме того, для постоянной языковой поддержки студентов и преподавателей филиалов преподаватели русского языка НИТУ МИСИС запустили

цикл онлайн-лекций и мастер-классов. Учитывая то, что МИСИС является техническим вузом, лекции и мастер-классы посвящены широкой тематике и имеют практическую значимость и часто прикладной характер. Приведем темы мероприятий: «Русский язык: что нового?», «Правила электронной деловой переписки», «Правила общения в мессенджерах», «Русский язык: развенчиваем мифы», «Невербальные средства общения» и т.д.

Для интеграции студентов филиалов в жизнь головного вуза и совершенствования знания ими русского языка у них есть возможность участвовать в конкурсах, которые ежегодно организуют преподаватели русского языка НИТУ МИСИС. Студенты филиалов, владеющие русским языком на высоком уровне, могут принять участие в межвузовском онлайн-конкурсе «Самый грамотный студент», проверяющем владение орфографией, пунктуацией и культурой русской речи. Для обучающихся с любым уровнем владения русским языком предлагается участие в конкурсе творческих работ иностранных граждан «Думаю и пишу по-русски», имеющем целью формирование коммуникативной компетенции, способности выстраивать письменную и устную речь на русском языке, в конкурсе по визуализации пословицы любыми доступными способами (с помощью рисунка, комикса, видеоролика и пр.), а также в межвузовском поэтическом конкурсе «Стихи растут, как звезды и как розы», для которого требуется записать видеоролик с декламацией любого стихотворного произведения на русском языке.

Также специально для обучающихся филиалов была разработана дистанционная олимпиада по русскому языку. Она проверяет владение грамматикой, лексикой и фразеологией русского языка, а также умение решать творческие задачи на русском языке. Примеры олимпиадных заданий: отметьте глаголы, от которых нельзя образовать форму 1-го лица ед. числа наст. / буд. времени (*выздороветь, убедить, сбегаться, ветвиться*); отгадайте фразеологизмы, визуализированные нейросетью; выпишите из каждого предложения лишнее для понимания смысла слово; разгадайте анаграмму; найдите «спрятанные» в предложениях слова (файнворд); подберите общее существительное ко всем прилагательным в ряду (*футбольная, сильная, мужская...*); объясните значение фразы (*да нет, наверное...*); составьте текст из предложений и пр.

Еще одним направлением по поддержке обучающихся филиалов является онлайн-курс НИТУ МИСИС «Русский язык и деловое общение» на платформе открытого образования (<https://openedu.ru/course/misis/RUS/>). Курс состоит из трех модулей. Модуль «Продуктивная коммуникация: технология успеха» знакомит с законами коммуникации, способами усиления коммуникативной позиции, учит справляться с конфликтами в коммуникации. Модуль «Коммуникативные качества речи» нацелен на повышение уровня практического владения современным русским литературным языком. Он охватывает такие важные качества речи, как логичность, правильность, этикетность. Модуль «Деловое общение» помогает осваивать важные

для будущей профессии навыки: выстраивать взаимодействие с аудиторией, аргументированно и корректно представлять себя и свою позицию, грамотно вести электронную переписку и телефонный разговор.

Для языковой поддержки преподавателей филиалов разработаны дистанционные курсы повышения квалификации «Русский язык как неродной в сфере делового общения», «Русский язык как неродной: научный аспект», знакомящие с особенностями официально-делового и научного стилей речи, с конкретными жанрами стилей и затрагивающие особенности преподавания делового русского языка и научного стиля речи иностранцам.

В качестве дополнительного инструмента языковой поддержки преподавателями НИТУ МИСИС был создан Telegram-канал «Не то слово», (<https://t.me/russianword2022>), к которому могут присоединиться все желающие и который дает образцы письменного общения в мессенджерах и позволяет публиковать интересные материалы, обмениваться лингвистическими шутками, авторскими метафорами и стихами [1:82].

Перечисленные выше меры развивают у обучающихся интерес к изучению русского языка, творческие способности, успешно интегрируют их в жизнь головного вуза, а также позволяют преподавателям зарубежных филиалов поддерживать высокий профессиональный уровень. В целом, успешная реализация продвижения русского языка в странах ближнего зарубежья способствует повышению авторитета российского образования на рынке образовательных услуг и росту влияния России.

Литература

1. Тимошенко, Т. Е. Образовательные возможности Telegram-канала при изучении русского языка / Т.Е. Тимошенко, Е.Б. Штукарева. – *Nominum*. – 2023. – № 3. – С. 74-85.

РАЗДЕЛ VIII Трибуна Молодого Учёного

Русский язык как государственный и как язык межнационального диалога

Э. А. Азимова, Д. Д. Халилова

Джизакский государственный педагогический университет
Узбекистан, г. Джизак

***Аннотация.** В научной работе «Русский язык как государственный и как язык межнационального диалога» рассматривается роль русского языка в современном мире в двух ключевых аспектах: как государственного языка Российской Федерации и как инструмента межнационального общения на постсоветском пространстве. В статье анализируются нормативно-правовые основы функционирования русского языка, его роль в формировании национальной идентичности, а также его значение в сохранении культурного многообразия России.*

Ключевые слова: русский язык, государственный язык, межнациональный диалог, национальная идентичность, сохранение языка.

Язык является отражением состояния сознания общества, и преобладание в нём примитивных, агрессивных и грубых выражений свидетельствует о соответствующем уровне мышления нации. Как утверждал известный писатель и мыслитель, небрежное обращение с языком неизбежно ведет к неточному, приблизительному и неверному мышлению. Преодоление этих проблем возможно только через изменение отношения к языку, что предполагает формирование у людей способности пользоваться его богатством и разнообразием. Это, в свою очередь, способствует развитию более высокого уровня сознания.

Особое беспокойство вызывает состояние языка, используемого средствами массовой информации. СМИ не только допускают использование неформальной лексики, но и активно внедряют в обиход особый лексикон, насыщенный вульгарной и криминальной терминологией. Низкий стиль проник в разговорную речь и постепенно расширяет свою сферу влияния, охватывая всё большее количество пользователей и областей применения.

Таким образом, современная ситуация требует пересмотра отношения к языку как важному инструменту формирования общественного сознания. Только через внимательное и уважительное обращение с языком можно добиться его очищения и развития, что, в свою очередь, будет способствовать улучшению мышления и культурного уровня нации.

Русский язык как государственный язык Российской Федерации имеет глубокие исторические корни, уходящие в период формирования Русского

государства и становления его как центра восточнославянского мира. Важно рассмотреть развитие русского языка начиная с периода Древней Руси, его роль в объединении восточнославянских племён, а также влияние на формирование культурной и национальной идентичности.

Историческая роль русского языка значительно усилилась в период Российской империи, когда он стал официальным языком управления и образования на огромной территории, населённой множеством этнических групп. В советский период русский язык закрепился как основной язык межнационального общения на территории СССР, что было отражено в политике коренизации и последующем развитии советской языковой политики.

Закрепление русского языка в качестве государственного языка Российской Федерации нашло отражение в Конституции РФ и других нормативных актах. Необходимо подробно рассмотреть правовую базу, регулирующую использование русского языка как государственного, включая Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации», а также региональные акты, направленные на поддержку и развитие русского языка.

Также следует обратить внимание на международные обязательства России в области языковых прав, включая документы ООН и Совета Европы, регулирующие защиту языков меньшинств и обеспечение их прав.

Русский язык выполняет ключевую функцию в обеспечении межнационального общения как внутри России, так и за её пределами, особенно на постсоветском пространстве. Важно проанализировать социолингвистические аспекты функционирования русского языка, его статус в различных странах СНГ и Балтии, а также в русскоязычных диаспорах по всему миру.

Исследования показывают, что русский язык сохраняет своё значение как язык науки, культуры и образования в этих регионах, несмотря на рост национальных языков и попытки их продвижения на государственном уровне. Анализ этих процессов позволит понять, как русский язык продолжает выполнять роль инструмента межкультурного диалога.

Русский язык играет важную роль в формировании и поддержании национальной идентичности, особенно в многонациональной среде. Важно рассмотреть, как русский язык способствует формированию общей гражданской идентичности в России и как он используется для поддержания культурного многообразия.

В контексте миграционных процессов и глобализации русский язык также является инструментом интеграции мигрантов и поддержания культурных связей с соотечественниками за рубежом. Особое внимание следует уделить процессам адаптации мигрантов через изучение русского языка и включение их в российское общество.

Русский язык сталкивается с рядом вызовов, связанных с ростом многоязычия и усилением позиций региональных языков. Важно проанализировать современные языковые процессы в России, включая движение за сохра-

нение и развитие языков коренных народов, и как это влияет на статус русского языка.

Также следует рассмотреть стратегии, направленные на популяризацию русского языка, поддержку его изучения как иностранного, и меры по укреплению его позиций в образовательной и культурной сферах.

Для получения достоверной информации также необходимо опираться на данные социологических опросов, результаты научных исследований и примеры из литературы. Это может включать анализ учебников, программ обучения, данные о количестве и активности русскоязычных СМИ, а также примеры культурных мероприятий, направленных на поддержку русского языка.

Светлана Г. Тер-Минасова, в своей книге «Язык и межкультурная коммуникация», анализирует, как русский язык функционирует в многонациональном обществе. Она утверждает, что русский язык выполняет роль «языка посредника», который помогает представителям разных этнических групп находить общий язык и формировать взаимопонимание. Она также подчеркивает важность культурных аспектов языка, которые способствуют формированию толерантности и уважения к различным культурам. [1:156]

Русский язык является одним из наиболее распространённых в мире, с числом носителей, по различным оценкам, достигающим до 300 миллионов человек. Он играет ключевую роль не только как родной язык для значительной части населения планеты, но и как важный инструмент межнационального и профессионального общения.

Русский язык – это хранитель культурного и исторического наследия, являясь важнейшим средством фиксации достижений цивилизации на протяжении веков. Литературные произведения, написанные на русском языке, представляют собой не только отражение культуры, но и духовные вершины, которые восхищали таких мировых мыслителей, как Томас Манн, называвший русскую литературу «священной». Именно благодаря литературе, русский язык обретает своё мировое значение, становясь объектом изучения для филологов и предметом гордости для русистов по всему миру.

Так, русский язык – один из самых развитых мировых языков, обладающий богатым словарным запасом и терминологией, охватывающей все отрасли науки и техники. Он отличается краткостью, выразительностью и ясностью как на лексическом, так и на грамматическом уровне, что делает его способным передавать сложнейшие идеи и тончайшие оттенки мысли. Развитая система функциональных стилей русского языка позволяет использовать его во всех сферах общественной жизни, делая универсальным инструментом для передачи самой разнообразной информации.

Литература

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – 3-е издание. – 2008. – 156 с.

Роль социокультурных средств общения в преподавании русского языка китайцам: анализ учебника «Дорога в Россию»

Ю. В. Алешкина

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Россия, г. Москва

***Аннотация.** В данной статье проанализирован переизданный в Китае учебник по русскому языку для начального уровня В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной «Дорога в Россию», а также приведенный в нем социокультурный материал. В ходе работы были выявлены конкретные примеры и исследованы мотивы их выбора авторами.*

***Ключевые слова:** обучение РКИ, китайская аудитория, социокультурные средства общения, социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, учебники русского языка.*

В эпоху стремительного роста мировых экономик и увеличения количества контактов между представителями разных стран возрастает необходимость в изучении иностранных языков. В частности, благодаря большой роли Российской Федерации на международной арене русский язык становится одним из самых востребованных языков в мире, а его изучение привлекает все большее количество людей.

Во время обучения помимо непосредственно языковых знаний студент, изучающий русский, должен овладеть социокультурными средствами общения, которые он в первую очередь берет из учебников. Поэтому существует необходимость анализировать учебники русского языка также с точки зрения возможностей формирования социокультурной компетенции, необходимой для построения грамотной коммуникации на иностранном языке.

Вопросом социокультурной компетенции и ее составляющих занимались такие ученые, как О.А. Дареева и С.А. Дашиева [2], В.В. Сафонова [4], Г.В. Елизарова [3], А.Н. Шукин [5] и другие.

А.Н. Шукин под социокультурной компетенцией подразумевал «систему языковых единиц с национально-культурным компонентом содержания, а также способности пользоваться такими единицами в процессе межкультурного общения» [5, с. 182]. Иными словами, это система знаний о стране и способность человека успешно применить эти знания в процессе коммуникации.

В данной статье мы проанализировали переизданный в Китае учебник по русскому языку для начального уровня В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной «Дорога в Россию» [1] для китайских студентов на предмет того, как в нем представлен социокультурный материал.

Для начала, особое внимание стоит обратить на оформление материала. В данном учебнике начиная с первых страниц размещено множество иллюстраций, которые также отражают элементы русской культуры и быта. При-

мером тому может служить картинка человека, разговаривающего по телефону [1, с. 5]. На его ногах надеты тапочки, так как русский человек, в отличие от европейца, дома всегда переобувается в домашнюю обувь.

Другой пример: на картинке окна присутствуют батареи центрального отопления [1, с. 13], которые есть только у жителей северных районов Китая. Для студентов из южных районов это будет непривычно. Иллюстрации низкой температуры зимой [1, с. 14] поддерживают убеждения студентов об очень холодном климате нашей страны, что также является одной из ассоциаций, связанных с Россией. Но в данном учебнике холод воспринимается негативно, а тепло – позитивно [1, с. 26], что, на наш взгляд не совсем верно, так как у студентов может сложиться в общем негативное отношение к климату России.

Картинка схемы города [1, с. 16] показывает учащимся строение населенных пунктов, что может быть непривычным для жителей маленьких деревень или крупных мегаполисов Китая, где схема расположения улиц может отличаться. Схематичная карта России с крупнейшими городами [1, с. 18] дает студентам представление о расположении городов относительно большой территории страны. Фотографии известных зданий и портреты известных русских людей привносят культурологические элементы в процесс обучения.

Элементы одежды, такие как шапка-ушанка, женский платок на голове пожилой женщины [1, с. 28], которая вяжет на спицах [1, с. 30], и другие дают учащимся представление о традиционных элементах русской одежды, а также несут отголоски культуры СССР. Также к советскому прошлому можно отнести иллюстрацию игры в шахматы после работы, игрушечный паровоз [1, с. 86], о котором мечтал каждый советский школьник. Ученик изображен с ранцем за спиной и букетом в руках [1, с. 70], так как в России принято дарить учителям на День знаний и День учителя цветы. Образованию в стране отводится особая роль.

Иллюстрации семьи и дома подчеркивают связь поколений, уважение к старшим, традиционные ценности, присущие русскому обществу. Детей в семье изобразили двое. В Китае же долгое время господствовала политика «одна семья – один ребенок», поэтому даже сейчас для многих китайских учащихся наличие двух или более детей в русской семье вызывает удивление. Бабушек и дедушек тоже изображают на семейных портретах [1, с. 31, 49, 50], так как в русской культуре они являются неотъемлемой частью полноценной семьи. Картинки кухни с занавесками, скатертью на столе, стулом со спинкой [1, с. 27] дают студентам некое представление о русском быте. К сожалению, эта сторона культуры часто недоступна иностранным учащимся на стажировке для знакомства непосредственно вживую в силу того, что они проживают в общежитиях, и своими глазами увидеть, какой быт у обычного русского человека можно только придя в гости. Но из-за языкового барьера, иного строя языка и, как следствие, иных коммуникативных осо-

бенностей и привычек, излишней стеснительности и боязни быть неправильно понятым подчас общение с носителями языка вызывает большие трудности.

Что касается самих заданий, в заданиях на отработку чтения приведены имена собственные, которые считаются наиболее каноничными для русской культуры, а также формы обращения и топонимы.

При отработке модели диалога по телефону даны телефонные приветствия. Универсальные фразы вынесены в рамочки. В диалогах также вводятся вежливые формы вопросов и ответов, а также объясняются некоторые нормы поведения, принятые в нашей стране. Например, правила поведения во время уроков, запрет на звонки по телефону во время занятия [1, с. 48] и иные.

Недостатком некоторых диалогов является то, что некоторые фразы требуют дополнительного объяснения вне задания, так как самому догадаться о значении и вариантах использования может быть трудно, особенно на начальном этапе обучения. Например, фраза «Минуту!» [1, с. 21] в телефонном разговоре – прямой перевод на китайский не даст правильного понимания данной реплики.

Таким образом, можно прийти к выводу, что данный учебник с первых уроков вводит культурологический материал, чтобы китайские студенты познакомились с русскими реалиями, но для полноценного усвоения знаний необходимо сопровождение учителя хотя бы на начальном этапе обучения. Мы считаем, что для начального этапа изучения русского языка этот материал имеет большую ценность. В учебнике делается акцент на традиционных семейных ценностях, присущих русской культуре, важности получения образования, эрудированности и также уважении к стране и культуре.

Литература

1. Антонова В.Е. Дорога в Россию: учебник русского языка / Е.В. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафонова, А.А. Толстых. – Пекин.: Издательство преподавания и изучения иностранных языков, 2007.
2. Дарева О.А. Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции / О.А. Дарева, С.А. Дашиева [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-kompetentsiya-kak-komponent-kommunikativnoy-kompetentsii> (дата обращения: 12.09.2024).
3. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур / В. В. Сафонова. – Воронеж.: Истоки, 1996. – 239 с.
5. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранным: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – Москва.: Русский язык. Курсы, 2015. – 783 с.

Модель сопоставительного лексикографического описания фразеологизмов о семье

Ван Лухань

Томский государственный университет
Россия, г. Томск

***Аннотация.** Рассмотрена проблема сопоставительного лексикографического описания русских и китайских фразеологизмов о семье. Актуальность проблемы вызвана устойчивыми контактами России и Китая на всех уровнях социокультурного взаимодействия. Сложность решения проблемы заключается в разносистемности русского и китайского языков и культур, что не позволяет дословно переводить фразеологизмы. Моделирование словарной статьи для двуязычного русско-китайского фразеологического словаря будет успешным, если в ней будут семантически близки элементы русского лингвокультурного комментария китайскому переводу.*

***Ключевые слова:** лексикографическое описание, эквивалентный перевод, модель словарной статьи, внутренняя форма фразеологизма, лингвокультурологический комментарий.*

Изучение иноязычной фразеологии по словарным источникам – увлекательное занятие. Сопоставительное знакомство с русскими и китайскими словарями обнаруживает различное построение словарных статей. Различия определяются исследовательскими задачами и рядом других причин. В научной литературе давно обсуждается проблема, каким должно быть универсальное описание фразеологизма в словаре.

Однозначного концептуального решения данной проблемы нет. В рамках единой языковой системы также не сложилось универсальной модели построения словарной статьи.

В лингвистике моделирование как метод также применяется для исследования процесса образования ФЕ, их синхронного и диахронного описания [8:200].

Анализ особенностей фразеологизмов и специфики их значения, по мысли Белоноженко В. М., дает возможность наметить основные требования к толкованиям в фразеологическом словаре:

– Толкования фразеологизмов должны быть ясными, четкими и соразмерными. Дефиниции требуют точности и достаточности для определяемого значения.

– В них не должно быть слов, являющихся компонентами заголовного фразеологизма, также следует избегать фразеологизмов.

– При толковании ФЕ необходимо учитывать грамматический аспект, соотносённость фраземы с лексико-грамматическим разрядом, определяющимся семантически, по грамматическим показателям и по синтаксическому функционированию.

– Следует учитывать, что отнесенность фразеологизма к тем или иным лексико-грамматическим разрядам определяется либо лексико-грамматиче-

скими особенностями грамматически опорного компонента ФЕ, либо его синтаксической функцией.

В дефинициях следует избегать излишней этимологизации, так как в толкованиях необходимо отражать абстрактность, целостность фразеологического значения, возникающего на базе свободного словосочетания.

При толковании фразеологизмов желательно отражать их в системе языка, показывать их синонимические и антонимические связи [1:216].

Интересны требования к словарной статье в работе китайского исследователя Го Ниннина: заголовок; толкование значения фразеологических единиц; иллюстративный материал – контексты употребления фразеологизмов; грамматический комментарий; семантический комментарий; оценочно-эмотивный комментарий; стилистический комментарий; лексический комментарий; культурологический комментарий. В русском и китайском языках, которые относятся к разным лингвосомиотическим системам, очень трудно найти эквивалентные слова, поэтому для сохранения в переводе значения искомого фразеологизма и стилистической окраски в этом словаре предлагаются следующие способы перевода:

1) эквивалентный перевод русских фразеологизмов (полные/неполные компоненты фразеологизмов, одинаковые по значению, эмотивно-оценочному компоненту и стилистической окраске);

2) перевод соответствующими китайскими пословицами и поговорками;

3) перевод посредством описания (слова, словосочетания или предложения).

Перечисленные требования к словарным статьям составлены на примере переводного «Русско-китайского фразеологического словаря» (издание 1984 г.), который является наиболее авторитетным переводным фразеологическим словарем на данный момент. В этом словаре предлагаются следующие способы перевода:

1) эквивалентный перевод русских фразеологизмов (полные/неполные компоненты фразеологизмов, одинаковые по значению, эмотивно-оценочному компоненту и стилистической окраске);

2) перевод соответствующими китайскими пословицами и поговорками;

3) перевод посредством описания (слова, словосочетания или предложения).

В процессе перевода русских фразеологизмов надо учитывать их эмотивно-оценочную и стилистическую характеристику, чтобы лучше выразить национальный языковой стиль. [3:21].

Рассмотрению межязыковых фразеологических отношений уделяет внимание Ли Чуньли, вслед за Ю.А. Долгополовым анализирующий фразеологизмы, полностью или частично совпадающие по своей семантике, образу, стилистической окраске в двух планах – денотативном и коннотативном, соотнося значение ФЕ с внутренней формой. Данный подход прокладывает путь к общему пониманию ФЕ в русской и китайской лингвистике.

При отсутствии сходства фразеологизмов на лексическом и грамматическом уровнях исследователи и переводчики сталкиваются с безэквивалентными фразеологизмами, требующими семантического перевода и толкования [5:26].

Авторы «Большого фразеологического словаря русского языка» [2:781] используют комплексный способ репрезентации фразеологической образности. В данном проекте успешно воплощается многоуровневая модель словарной интерпретации образа фраземы. В нем успешно воплощается многоуровневая модель словарной интерпретации образа фраземы: соотносённость образа фразеологизма с древнейшими пластами культуры; с фольклорно-литературными источниками; с кодами культуры; видами тропов; с «языком» культуры, то есть указание на ту роль, которую выполняет образ фразеологизма в целом или отдельные его компоненты как знаки языка культуры [7:49].

Иной подход к анализу фразеологических единиц осуществлен в исследовании Д.Н. Давлетбаевой. Учитывая способность языка к развитию, исследователь обращается к изучению фразеологических трансформаций, выражающихся в варьировании ФЕ как в плане содержания, так и в плане выражения. [4:42]. Сказанное следует учитывать при написании словарных статей фразеологических словарей. Лексикографическое моделирование словарных статей в двуязычных фразеологических словарях следует осуществлять с учетом всех изменений, происходящих в языке, вызываемых сменой поколений и активным контактированием языков и людей: изменений на лексико-грамматической уровне (указывать ударение, делать необходимые лексические и стилистические пометы, объяснять значения слов компонентного состава ФЕ, чтобы внутренняя форма русского фразеологизма была понятна иностранцу), подобрать контексты употребления фразеологизма в живой речи и найти китайские соответствия (полностью или не полностью эквивалентные, а также безэквивалентные – предполагающие лишь семантическое соответствие в качестве перевода).

Одной из верификационных процедур для словарных статей фразеологических словарей является установление фразеосемантических групп, в которых употребляются те или иные фразеологизмы. Эти группы устанавливаются и проверяются по словарям. Особенно полезны в этом отношении словари тезаурусного типа, в которых слова и выражения сгруппированы по понятийным сферам. Каждая фразеосемантическая группа объединяет фразеологические синонимы, но между собой эти группы могут противопоставляться и быть антонимичными [6].

Моделирование словарной статьи для двуязычного русско-китайского фразеологического словаря представляется успешным, если в такой статье максимально семантически сблизим элементы лингвокультурного комментария из русского словаря с китайским переводом.

Русский фразеологический словарь	Китайский фразеологический словарь
<p>БАБУШКА • БАБУШКА НАДВОЕ СКАЗАЛА.</p> <p>Разг. О ситуации, когда неизвестно, так будет</p> <p>или иначе, удастся что-л. или нет. // Писания свои корреспонденты отправляют в газеты для напечатания, но бабушка еще надвое сказала, увидят ли они свет (М. Салтыков-Щедрин). Насчет Афона бабушка еще надвое сказала, хотя съездить очень хочется (А. Чехов).</p> <p>Фразеологизм возник в результате сокращения пословиц БАБУШКА ГАДАЛА, ДА НАДВОЕ СКАЗАЛА; БАБУШКА НАДВОЕ СКАЗАЛА; ЛИБО ДОЖДИК, ЛИБО СНЕГ, ЛИБО БУДЕТ, ЛИБО НЕТ.</p>	<p>【成语】：骨肉至亲</p> <p>【拼音】：gǔ ròu zhì qīn</p> <p>【解释】：指关系最密切的亲属。</p> <p>【出处】：《三国志·魏书·鲜卑传》：«不如还我·我与汝是骨肉至亲··岂与仇等。»</p> <p>【举例造句】：萧队长又说·贫雇是农是骨肉至亲·我才敢说话。★孙立波《暴风骤雨》二十五</p> <p>【拼音代码】：grzq</p> <p>【近义词】：至亲骨肉</p>

Сравнивая словарные статьи Китая и России, можно обнаружить, что большинство китайских идиом состоят из четырех символов, а российских – нет. В Китае для обозначения слов используется пиньинь, но в русских словарях все слова могут быть написаны прямо. Обе стороны объяснили источник и литературу идиом, и обе привели примеры. Самое большое различие заключается в том, что при поиске идиом китайский язык использует первое слово в качестве основного источника для поиска идиом, в то время как русский использует самое важное слово в качестве основного источника для поиска идиом.

Литература

1. Белоноженко В. М. Фразеологическое значение и способы его разработки в словаре / В.М. Белоноженко. – Киев, 1984. – 216 с.
2. Брилева И.С. Большой фразеологический словарь русского языка / И.С. Брилева. – Москва : АСТ-Пресс, 2009. – 781 с.
3. Го Ниннин. Лексикографическая разработка русской фразеологии: для толково-переводного русско-китайского фразеологического словаря / Го Ниннин. – Москва, 2013. – 21 с.
4. Давлетбаева Д. Н. Типологическая моделируемость фразеологических трансформаций : на материале русского, английского, французского и турецкого языков / Давлетбаева Д. Н. – Казань, 2012. – 42 с.
5. Ли Чуньли. Сопоставительный анализ фразеологизмов, выражающих характер человека, в русском и китайском языках / Ли Чуньли. – Москва, 2018. – 26 с.
6. Никифорова А.А. О методе фразеологического описания / А.А. Никифорова, Я.П. Игнатович. URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014000281> (дата обращения: 07.08.2024)

7. Рогалева Е.И. Способы словарной интерпретации фразеологического образа / Е.И. Рогалева // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкозн. 2010. № 1 (11). С. 49-54.

8. Третьякова И.Ю., Аспекты моделирования современной фразеологии / И.Ю. Третьякова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова – 2009. – № 4. – С. 200–203.

Речевая агрессия в повести П. В. Санаева «Похороните меня за плинтусом» как способ отражения темы несчастливого детства

М. А. Васильева, Е. О. Новикова

ФГБОУ «Нижегородский государственный лингвистический университет им.

Н. А. Добролюбова»

Россия, г. Нижний Новгород

***Аннотация.** В статье рассматривается повесть П. В. Санаева «Похороните меня за плинтусом», которая затрагивает тему несчастливого детства. Анализируются особенности ее воплощения с помощью включения в текст вербальной агрессии. Делается вывод о том, что детство главного героя, лишённого счастья в доме близких родственников, препятствует формированию здоровой личности ребенка. Автор передает атмосферу в доме через стилистически сниженную и инвективную лексику, эпитеты с отрицательной коннотацией, фразеологизмы.*

***Ключевые слова:** психологическая повесть, несчастливое детство, речевая агрессия, русская литература, П. В. Санаев.*

Повесть Павла Владимировича Санаева «Похороните меня за плинтусом» погружает читателя в мир детства Саши Савельева, который живет в доме бабушки и дедушки. Тематика детства, а именно несчастливого детства, звучит уже с первых строк, что привлекло внимание и читателей, и специалистов из разных сфер – лингвистики, филологии, педагогики и психологии. Несчастье как константа, психологическое давление, влияние мира взрослых на мир ребенка, его личность и самоощущение лейтмотивом идут через весь текст повести.

Данные темы выражаются не только с помощью описания событий глазами мальчика, но и обилием деталей в повествовании, которые формируют картину мира Саши. Именно наблюдение за деталями способствует его выживанию в замкнутом пространстве – двухкомнатной квартире – с психически неуравновешенной бабушкой. Его сосредоточенность на словах и действиях взрослых четко показывает, что ребенок воспринимает себя только через призму высказываний родственников о нем и их поступков. Осуждения, оскорбления, угрозы и проклятия становятся обыденностью для Саши. Таким образом, герои используют вербальную агрессию по отношению друг к другу как единственный способ ведения диалога в семье.

Проанализировав различные понятия речевой агрессии [2; 3; 4], мы пришли к выводу, что речевая агрессия – это психолингвистическое явление, вербальное поведение, которое вызвано негативным эмоционально-

психологическим состоянием у говорящего, целью которого является коммуникативное подавление и подчинение адресата, управление адресатом, демонстрация превосходства адресанта посредством специфической лексики и экспрессивных стилистических приемов [1: 107].

Рассмотрим начало повествования, в котором мы уже можем наблюдать употребление вербальной агрессии. Так, представляя себя, Саша говорит, что «мама променяла его на карлика-кровопийцу и повесила на бабушкину шею **тяжкой крестягой**». Примечательно, что фраза *тяжкая крестяга* принадлежит бабушке мальчика, Нине Антоновне, которая часто именовала так внука.

Крестяга – неологизм с негативной коннотацией. Заметим, что суффикс *-яг-* образует слова разговорного стиля, а его негативное значение усиливается эпитетом с отрицательной оценкой *тяжкой*. Даже в эпиграфе к повести Саша именуется крестягой, принимая данную номинацию как главную характеристику своей личности. Таким образом, автор дает понять читателю, что перед ним образ искалеченного, несчастного ребенка, часто подвергающегося речевой агрессии со стороны близкого родственника.

В своей речи героиня повести, Нина Антоновна, использует много инвективной лексики, в основном в диалоге с ребенком. Приведем примеры ее обращений к внуку: *сволочь, гад, дерьмо зависимое, ненавистный подлец, болван*. Общаясь с Сашей, Нина Антоновна использует множество фразеологизмов, имеющих отрицательную оценку действий адресата и направленных на формирование чувства вины: *«довел до ручки», «изводишь до смерти», «тебе мои слезы боком вылезут»*. Последний фразеологизм также выражает угрозу.

Более того, при описании взаимодействий бабушки с Сашей автор подчеркивает, что героиня часто *кричит во весь голос, рыдает, орет*.

Приведем еще несколько примеров употребления речевой агрессии со стороны бабушки:

«Чтобы ты больше никогда уже не проснулся!», «Чтоб ты уже никакой зари не увидел!» (Здесь мы видим яркий пример употребления активной прямой агрессии, выраженной вербально. Так, автор передает проклятия со стороны бабушки главного героя с помощью формулы злопожелания «*Чтоб / Чтобы ты + глагол, обозначающий отрицательное физическое воздействие на адресата на –л*») [5: 6];

«Бабушка была явно не в духе» (автор часто использует фразеологизмы, указывающие на недовольство, раздражение Нины Антоновны. Согласно фразеологическому словарю русского литературного языка, *«не в духе»* употребляется в значении «в плохом, упадническом настроении» и имеет негативную коннотацию) [9: 214];

«Мой руки, садись жрать» (вербальная агрессия выражается при помощи нераспространенного предложения с просторечным глаголом *жрать*, который обычно используется по отношению к животным [7]. Главная геро-

иня, Нина Антоновна, использует этот глагол для унижения внука. Так, она показывает свое превосходство над ребенком);

«Мой руки снова! Этим полотенцем вытирался вчера этот вонючий старик, а у него грибок на ноге!» (В этом отрывке для выражения речевой агрессии используется эпитет с отрицательной оценкой и указательное местоимение *этот* как маркер «чуждости»);

«Прогневил он бабушку тем, что рассыпал лист мать-и-мачехи» (Здесь автор использует глагол, обозначающий «привести в гневное состояние». В толковом словаре Д. Н. Ушакова [8] это слово имеет стилистическую помету «устаревшее». Можно отметить, что выбор глагола не случаен – он передает интенсивность действия и указывает на отношение Саши к ситуации: по мнению мальчика, реакция бабушки была преувеличенной, он не считает ее гнев обоснованным);

«Бабушка принялась вычищать из своего чайника оставшуюся в нем вместо целебного отвара заплесневелую массу и сетовать, что мы загадили ее больной мозг» (Согласно толковому словарю Д. Н. Ушакова, слово *загадить* является просторечным, а *сетовать* – книжным [8]. Павел Санаев сочетает такие разные по стилю слова для того, чтобы показать, что Нина Антоновна чувствует превосходство над мужем и внуком: она аристократично «сетует», а они, подобно животным, «гадят»);

«Вонючая, смердячая, проклятущая, ненавистная сволочь!» (В этом предложении вербальная агрессия выражена при помощи ряда разговорных эпитетов с отрицательным значением, интенсивность которых идет по нарастающей, образуя градацию; и инвективы *сволочь*, содержащей негативную оценку объекта номинации – Саши);

«Холуев нет!» (В речи Нины Антоновны звучит часть негативно окрашенного фразеологизма *Пятьдесят лет, как холуев нет*, который означает отказ выполнить чью-то просьбу. Согласно сюжету, бабушка Саши начинает кричать в ответ на просьбу ребенка о завтраке, говоря, что *«...он будет жрать, что дадут»*. Этот диалог, наполненный вербальной агрессией, ярко передает униженное положение мальчика в доме);

«Бабушка схватила меня и торжествующе поволокла в комнату» (здесь автор использует стилистически сниженный глагол со значением повышенной интенсивности действия. Глагол «поволоочь» является разговорным, что передает не только грубый характер действия, но и отношение бабушки к главному герою, ее нетерпимость к ошибкам ребенка [8]);

«Румян्यानной зарей...» (В данной фразе можно наблюдать выражение пассивно-агрессивного поведения со стороны героини. Бабушка, цитируя фразу из стихотворения, которую внук написал с ошибкой, передразнивает его, тем самым стараясь его унижить, намекая на его низкий уровень развития);

«Так издеваться! Так кровь из человека пить!» (фразеологизм с негативной оценкой действий адресата).

Примечательной также является сцена, в которой мальчик делает уроки и, допуская ошибки, получает неожиданную реакцию от Нины Антоновны. Бабушка решает проучить внука и прибегает к психологическому давлению, имитируя припадок: «*Уйди, мальчик, я не знаю тебя... Я не бабушка, у меня нет внука*». В данном отрывке Нина Антоновна использует императив *уйди* и обобщенную номинацию *мальчик*, чтобы обезличить внука и внушить ему чувство вины.

Из всего сказанного мы можем сделать вывод о том, что в диалоге бабушка выполняет роль вышестоящего, а внук – подчиненного. Павел Санаев обращает внимание читателей на серьезную проблему – проблему влияния мышления и действий взрослых на формирование личности ребенка. Средства выражения речевой агрессии (разговорная, просторечная, инвективная лексика, эпитеты с отрицательной оценкой, фразеологизмы, императивы) помогают автору выразить главную мысль – несчастливое детство Саши обезличивает его, лишает его индивидуальности, превращая мальчика в послушную куклу, которая не стремится к развитию и самопознанию, а остается незначимой фигурой в мире взрослых.

Литература

1. Васильева М. А. Речевая агрессия в очерке В. И. Даля «Петербургский дворянин» / М. А. Васильева // В.И. Даль в филологических миниатюрах : Материалы IX Региональной с международным участием научно-практической конференции «В.И. Даль в современной филологии» – 2024. – Вып. 8. – С. 105-111.
2. Воронцова Т. А. Речевая агрессия: коммуникативно-дискурсивный подход / Т.А. Воронцова. – Челябинск., 2006. – 43 с.
3. Енина Л. В. Речевая агрессия и речевая толерантность в средствах – массовой информации / Л. В. Енина // Российская пресса в поликультурном обществе: толерантность и мультикультурализм как ориентиры профессионального поведения. – 2002. – С. 104-110.
4. Майданова Л. М. Агрессивность и речевая агрессия / Л. М. Майданова : – Екатеринбург, 1997. – 117 с.
5. Крюкова И. В. Речевой акт проклятия и лексико-грамматические средства его осуществления / И.В. Крюкова. – Ставрополь, 2011. – 20 с.
6. Словарь народной фразеологии. URL: <https://folklor.academic.ru> (дата обращения: 20.08.2024).
7. Толковый словарь Ожегова. URL: <https://slovarozhegova.ru> (дата обращения: 21.08.2024).
8. Толковый словарь Ушакова URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/980674> (дата обращения: 22.08.2024).
9. Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка : около 13000 фразеологических единиц / А. И. Федоров: – 3-е изд., испр. – Москва : АСТ : Астрель, 2008. – 878 с.

Упражнения на формирование навыков в разных видах речевой деятельности на уроках изучения русской литературы как части мировой художественной литературы

А. В. Кучер

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

Россия, г. Барнаул

***Аннотация.** Данная статья представляет собой методическую разработку, направленную на формирование навыков в разных видах речевой деятельности, а именно чтение, аудирование, говорение и письмо, для учащихся, родным языком которых является китайский язык.*

***Ключевые слова:** говорение, аудирование, чтение, письмо, фонетические языковые средства, лексические языковые средства, грамматические языковые средства.*

Речевые упражнения являются важным этапом обучения. Они направлены на формирование элементарной иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности общаться с носителями изучаемого иностранного языка в устной (говорение и аудирование) и письменной (чтение и письмо) форме. Также является важным расширение лингвистического кругозора обучающихся за счёт овладения новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с отображенными темами общения.

В статье представлены упражнения направленные на формирование слухопроизносительных навыков, грамматических навыков, лексических навыков, обучение аудированию, обучение чтению и смысловому пониманию произведения, обучение монологической речи, обучение направленное на формирование навыков перевода. Анализ стихотворения А.С. Пушкина направлен на приобщение к культуре иностранного языка, а также выявление средств художественной выразительности.

1. Упражнения на формирование слухопроизносительных навыков. С каждым словом учащиеся работают по отдельности.

- разделить слова *мороз, солнце, день, окно, снег, лес, ель, река*, воспринимаемые на слух, на слоги и звуки;

- в услышанных словах *густые, милый, пустые* выделить звук [ы];

- из прослушанных звуков в словах *печь и запечь* составить слова.

2. Упражнение на формирование грамматических навыков. Учащиеся сами выбирают, какую лексическую единицу употребить (свободный ответ на вопрос).

Задание. Вставьте пропущенные слова с опорой на картинку (рис. 1. «Зимние каникулы»)

Зимние каникулы

Наступили зимние каникулы. Я пошёл с друзьями на ____1____. Мы очень любим играть в ____2____. На улице было очень весело : дети катались по льду на ____3____, скатывались с горки на ____4____ и ____5____. Бабушка с внуками лепили из снега ____6____. Недалеко от нас мама с детьми украшали ____7____ новогодними игрушками. За время каникул я набрался сил, которые пригодятся в дальнейшей учёбе.



Рисунок 1. «Зимние каникулы»

(Наступили зимние каникулы. Я пошёл с друзьями на (1) каток. Мы очень любим играть в (2) хоккей. На улице было очень весело: дети катались по льду на (3) коньках, скатывались с горки на (4) санях и (5) лыжах. Бабушка с внуками лепили из снега (6) снеговика. Недалеко от нас мама с детьми украшали (7) ёлку новогодними игрушками. За время каникул я набрался сил, которые пригодятся в дальнейшей учёбе.)

3. Упражнение на формирование лексических навыков. Описание картинки.

Задание. Составьте письменный рассказ, опишите картинку (рис. 2. «Прогулка в лесу»). Тема: «Прогулка по зимнему лесу» по следующему плану:

1. Начало (вступление). Вводит читателя (слушателя) в текст, подготавливает к восприятию основного содержания текста.

2. Основная часть. Раскрывает содержание текста

3. Концовка (заключение). Завершает текст, подводит итог сказанному (прочитанному).

4. Слова для употребления в рассказе: *мороз, солнце, вечер, небо, тучи, снег, лёд, блестит, печь, лошадь, река, дом, уют, закат, ель.*

5. Упражнение для обучения аудированию. Учитель читает статью «История создания стихотворения. А. С Пушкин, “Зимнее утро”». Учащиеся отвечают на вопросы.

История создания стихотворения. А. С. Пушкин, «Зимнее утро»

Александр Сергеевич Пушкин написал стихотворение «Зимнее утро» всего за один день – 3 ноября 1829 года, в то время когда он гостил у дру-

зёй в селе Пáвловском Тверской губернии (имение Пáвля Ива́новича. Вульфа) по пути в Санкт -Петербур́г.

В э́тот прие́зд в конце́ 1829 го́да Пу́шкин **прогости́л** у Вульфов три неде́ли.



Рисунок 2. «Прогулка в лесу»

О его́ прие́зде говори́ли : **«Встава́л** Алекса́ндр Серге́евич Пу́шкин **по у́трам часо́в в 9-10** и пра́мо в спа́льне пил ко́фе, по́том вы́ходил в о́бщие ко́мнаты, ино́гда с кни́гой в ру́ках, хо́тя ни ра́зу не чита́л стихо́в. После́ он обыкнове́нно и́ли отпра́влялся к сосе́дним поме́щикам, и́ли, е́сли остава́лся до́ма, игра́л с Па́влом Ива́новичем в ша́хматы...»

В э́тот пе́риод Пу́шкин бы́л скло́нен к весе́лью и востор́женно-ра́достному настро́ению.

Э́то востор́женно-ра́достное настро́ение по́эта отрази́лось в стро́ках стихотворе́ния «Зи́мнее у́тро» – све́тлых и востор́женных.

6. Упра́жнение для обу́чения чтению́ и смысло́вому понима́нию произведе́ния. А. С Пу́шкин, «Зи́мнее утро́».

Новые слова:

нега (устаревшее) – наслаждение;

взоры (устаревшее) – взгляды;

Аврора – богиня утренней зари в греческой мифологии.

вечор (устаревшее) – вечером;

мгла – непрозрачный воздух (от тумана, дыма, пыли)

нынче (устаревшее) – сегодня.

Лежанка (устаревшее) – длинный выступ у печки для лежания.

«Зимнее утро». Александр Сергеевич Пушкин

Мороз и солнце; день чудесный!
Ещё ты дремлешь, друг прелестный –
Пора, красавица, проснись:
Открой сомкнуты негой взоры
Навстречу северной Аворы,
Звездою севера явись!

Вечор, ты помнишь, вьюга злилась,
На мутном небе **мгла** носилась;
Луна, как бледное пятно,
Сквозь тучи мрачные желтела,
И ты печальная сидела –
А нынче... погляди в окно:
Под голубыми небесами
Великолепными коврами,
Блестя на солнце, снег лежит;
Прозрачный лес один чернеет,
И ель сквозь иней зеленеет,
И речка подо льдом блестит.
Вся комната янтарным блеском
Озарена. Весёлым треском
Трещит затопленная печь.
Приятно думать у **лежанки**.
Но знаешь: не велеть ли в санки
Кобылку бурую запречь?
Скользья по утреннему снегу,
Друг милый, предадимся бегу
Нетерпеливого коня
И навестим поля пустые,
Леса, недавно столь густые,
И берег, милый для меня.

7. Упражнение для обучения монологической речи.

Задание. Представьте, что вы художник и вам нужно нарисовать то, о чем говорится в стихотворении А.С. Пушкина «Зимнее утро».

Расскажите устно:

Какое время года будет изображено на вашем рисунке?

Какое время суток будет изображено на вашем рисунке?

Какое место будет изображено на вашем рисунке? (деревня, город, лес, парк).

Какие цвета красок вы будете использовать?

Кто будет нарисован (люди, животные)?

Что эти люди, либо животные будут делать?

8. Упражнение для обучения письму. Составьте письменный отзыв о прочитанном произведении – А. С. Пушкин, «Зимнее утро».

1. Автор _____;
2. Название произведения _____;
3. Жанр (стихи, рассказ, повесть, сказка) _____;
4. Основная тема произведения (о чём произведение) _____;
5. Какое впечатление произвело на Вас прочитанное произведение _____;
6. Кто из героев произведения Вам понравился? Почему? _____;
7. Есть ли из героев произведения кто – то похожий на Вас или Ваших друзей? _____

9. Упражнение на формирование навыков перевода.

Учащиеся переводят текст по частям.

Александр Сергеевич Пушкин. «Зимнее утро»

«Зимнее утро»	冬天的早晨 (上)
Мороз и солнце; день чудесный!	严寒和太阳，真是多么美好的日子！
Ещё ты дремлешь, друг прелестный – Пора, красавица, проснись:	你还有微睡吗，我的美丽的朋友— 是时候啦，美人儿，醒来吧：
Открой сомкнуты негой взоры Навстречу северной Авроры,	睁开你为甜蜜的梦紧闭着的眼睛吧， 去迎接北方的曙光女神，
Звездою севера явись!	让你也变成北方的星辰吧！
Вечор, ты помнишь, вьюга злилась, На мутном небе мгла носилась;	昨夜，你还记得吗，风雪在怒吼， 烟雾扫过了混沌的天空；
Луна, как бледное пятно, Сквозь тучи мрачные желтела,	月亮像个苍白的斑点， 透过乌云射出朦胧的黄光，
И ты печальная сидела – А нынче... погляди в окно:	而你悲伤地坐在那儿 现在呢……瞧着窗外吧：

Под голубыми небесами Великолепными коврами, Блестя на солнце, снег лежит;	在蔚藍的天空底下， 白雪在鋪蓋着，像條華麗的地毯， 在太陽下閃着光芒；
Прозрачный лес один чернеет, И ель сквозь иней зеленеет, И речка подо льдом блестит.	晶瑩的森林黑光隱耀 枞樹透過冰霜射出綠色， 小河在水下面閃着亮光。
Вся комната янтарным блеском Озарена. Весёлым треском Трещит затопленная печь.	整個房間被琥珀的光輝照得發亮。 生了火的壁爐 發出愉快的裂響。
Приятно думать у лежанки. Но знаешь: не велеть ли в санки Кобылку бурую запречь?	躺在暖炕上想着，該是多麼快活。 但是你說吧：要不要吩咐 把那匹栗色的牝馬套上雪橇？
Скользя по утреннему снегу, Друг милый, предадимся бегу Нетерпеливого коня	滑過清晨的白雪，親愛的朋友， 我們任急性的快馬奔馳，
И навестим поля пустые, Леса, недавно столь густые, И берег, милый для меня.	去訪問那空曠的田野， 那不久以前還是繁茂的森林， 和那對於我是最親切的河濱。 戈寶權譯

10. Анализ стихотворения Александра Сергеевича Пушкина «Зимнее утро».

Очарование зимнего утра, когда всё залито солнцем и сиянием великолепных снежных ковров, усиливается при сопоставлении с выжженным вечером. Такой приём сопоставления двух противоположных явлений называют **антитезой**.

Стихотворение насыщено **эмоционально-оценочными определениями**: «день чудесный», «друг прелестный», «ковры великолепные», «друг милый», «берег милый». – Поэт как будто хочет сказать: «Жизнь прекрасна!»

Глаголы повелительного наклонения («проснись», «открой», «явись», «погляди») в первой и второй строфах призывают читателя проникнуться всей полнотой жизни.

Раскатистый звук [р] в первой строфе повторяется четырнадцать раз («мороз», «дремлешь», «друг», «прелестный», «пора», «красавица», «проснись», «открой», «взоры», «навстречу», «северной», «Авроры», «севера»). Аллитерация – это повторение одной или нескольких согласных для придания тексту большей выразительности.

Лирический герой желает разбудить возлюбленную, чтобы поделиться счастьем, которое переполняет его. Неслучайно оба предложения в первой строфе восклицательные.

Термины:

Пейзажная лирика – стихотворения, которые изображают картины природы и вызванные ими чувства.

Антитеза – противопоставление прямо противоположных образов | образов, свойств или действий для усиления выразительности речи и более точной передачи мысли и чувств.

Олицетворение – перенесение свойств одушевленных предметов на неодушевленные.

Сравнение – образное выражение, построенное на сопоставлении двух предметов, понятий или состояний, обладающих общим признаком, за счёт которого усиливается художественное значение первого предмета.

Метафора – перенос названия с одного предмета или явления действительности на другой на основе их сходства в каком-либо отношении или по контрасту.

Эпитет – определение при слове, влияющее на его выразительность, красоту произношения. Выражается преимущественно именем прилагательным, но также наречием («горячо любить»), именем существительным («веселья шум»), числительным («вторая жизнь»).

Вывод. Основной целью методической разработки является формирование языковой, коммуникативно-речевой, лингвострановедческой и социокультурной компетенции у учащихся, родным языком которых является китайский язык. Упражнения, представленные в методической разработке, направлены на достижение иностранными слушателями базового уровня владения русским языком.

Литература

1. Крылова. Н. Г, Мой русский букварь / Н. Г. Крылова, Т. С. Залманова, Е. В. Фомина. – М. : Рус. яз.-Медиа, 2007. – 192 с.

2. Ма Лун. Китайский язык для начинающих: фонетика, лексика, грамматика : методические рекомендации / Ма Лун, И.В. Ма. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова», 2021. – 60 с.

3. Панова. Р.С, Вестник Челябинского государственного университета / Р.С. Панова. –2009. – № 22 (160). – Вып. 33. – С. 83-86.

4. Эсмантова, Т.Л. Русский язык: 5 элементов : книга для преподавателя. Уровень А1 (элементарный) / Т.Л. Эсмантова – 2-е изд. – СПб. : Златоуст, 2015. – 124 с.

5. 俄罗斯语|俄语入门: 俄语的字幕书写和发音 [Электронный ресурс]. – URL: https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MjM5ODE0Mzg0MQ==&mid=2652288242&idx=3&sn=104582e66ff9a33ddb409aafc045c601&chksm=bd2d26fc8a5aafea495a749f83c12a0ffbb3f6cb6dd5809473bd134e12c0c1a1eb41be865f0e&scene=27 (дата обращения: 01.08.2024)

6. 俄语字母表: 元音/辅音/无音字母知识点 [Электронный ресурс]. – URL: https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MzIzNDMwNDQ5OQ==&mid=2247492354&idx=1&sn=0ccabc083604c33471f6c8352b1101ad&chksm=e8fac59edf8d4c8820e1e7488dd98a5878d9d83e7182c6158ad7621c77f329ac0a098381baf9&scene=27 (дата обращения: 01.08.2024)

Цифровое чтение: дидактические принципы создания текста для иностранной аудитории

В. Д. Манашова

Национальный исследовательский Томский государственный университет
Россия, г. Томск

***Аннотация.** Статья посвящена принципам создания цифрового текста, а также эффективного использования его на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. Цифровой текст занимает центральное место, так как дает возможность обучать иностранных студентов на актуальном материале и требует от них формирования определенных компетенций. Продемонстрирован опыт создания цифрового культуроведческого текста, предназначенного для продвинутого уровня владения русским языком как иностранным.*

***Ключевые слова:** цифровое чтение, цифровой текст, преподавание русского языка как иностранного, дидактические принципы, компетенции.*

Обучение цифровому чтению на русском языке как иностранном является актуальным на сегодняшний день, так как создает виртуальную языковую реальность, ускоряя процесс обучения. Создание цифрового текста требует от преподавателя профессиональной подготовки. Цифровой текст должен соответствовать всем критериям, которые к нему предъявляются, то есть отвечать методическим, образовательным, воспитательным, морально-нравственным и техническим требованиям, поскольку он станет источником формирования мировоззрения обучающегося. Полноценная работа с текстом предполагает наличие разноплановых и разноуровневых заданий, направленных на формирование и закрепление умений, знаний и навыков обучающихся.

Цель статьи – определить дидактические принципы создания цифрового текста с целью эффективного использования в обучении русскому языку как иностранному.

Цифровой текст – это виртуальная языковая среда, проекция естественной среды, конвертируемая в контент [2].

По мнению М.В. Абрамовой, такой текст может обеспечить в учебном процессе различные виды коммуникации, как за счет собственных интерактивных характеристик, так и с помощью системы специальных заданий, направленных на раскрытие его интерактивного потенциала [1: 531].

Обучение русскому языку как иностранному предполагает определенные требования к цифровому контенту, соблюдение которых способствует эффективности процесса обучения чтению. Исходя из особенностей восприятия цифрового текста рекомендуется использование или создание эргономичного дизайна, позитивно влияющего на процесс чтения [3: 59]. При разработке цифрового материала преподавателю необходимо решить несколько важных вопросов:

- Какова цель текста?
- Какая целевая аудитория?
- В чем особенность создаваемого контента?
- Какие навыки и компетенции будут развиты у учащихся? [4:190].

Говоря о дидактических принципах, следует отметить, что цифровой текст должен создавать яркую обучающую среду, способствующую повышению мотивации и интереса к процессу самого цифрового чтения. Это достигается различными приемами, такими как цветное изображение; необычное расположение на экране; наличие указательных стрелок или подчеркивания; наличие интерактивных приложений; создание тренажерных заданий к тексту; возможность получения дополнительной информации по гиперссылке при выполнении практических заданий. При цифровом чтении кардинально меняется взаимодействие текст–читатель. Читатель становится пользователем, членом огромного виртуального пространства, где он может самостоятельно выстраивать траекторию получения информации.

Дидактический материал должен соответствовать целям и задачам обучения, способствовать развитию речевой деятельности, коммуникативной и культурологической компетенции на русском (иностранном) языке.

В связи с этим необходимо учитывать параметры, влияющие на сложность текста:

1. метрики предложений и текста (для каждого уровня определенное количество предложений);
2. семантические (семантико-стилистическая специфика текста; тематические группы, блоки);
3. лексические (активный и пассивный словарный запас студентов);
4. грамматические (наличие сложных грамматических форм);
5. синтаксические (наличие сложных синтаксических конструкций: придаточные предложения и др.) [4: 190].

Рассмотрим на конкретном примере текста уровня С1–С2 из электронного лингвокультурологического словаря «Русский традиционный костюм». Текст представляет собой сложный учебный материал: во-первых, это учеб-

ный текст; во-вторых, он позволяет понять культуру: вещи и предметы, которые незнакомы иностранцам, требуют глубокого анализа и понимания.

С рубахой связывались многочисленные представления и верования. Считалось, что она не только оберегала от бед. Использовали рубаху больного для его исцеления, или, напротив, через одежду могли нанести «порчу», болезнь ее владельцу. Разорвать рубаху или сжечь в костре – значило вылечить больного. Свою рубаху нельзя было продать. Это означало продать свое счастье, удачу. Крестьянин никогда не отдавал свою рубаху нищим, так как через рубаху могли причинить вред ее бывшему владельцу. Если ребенок родился в «сорочке», «рубашке» – это значило, что он уже наделен счастливой долей.

Родившегося ребенка на несколько минут завертывали в старую рубаху отца (мальчика) или в рубаху матери (девочку). Одежда родителей, особенно отца, охраняла новорожденного, с рубахой передавались положительные качества родных, доля, возможность дожить до зрелого возраста, до старости. Пеленки и свивальник для новорожденных также делались из поношенных старых рубах родителей.

Первую рубаху и пояс надевали после обряда крещения. Часто в качестве крестильной пеленки использовали свадебную рубаху отца или даже деда. В некоторых районах России в начале 20 века крестильную пеленку продолжали шить в виде мужской рубахи. Все следующие этапы взросления были отмечены новой рубахой и поясом. Во многих традициях совершеннолетие девушки было отмечено тем, что она уже сама себе шила рубаху.

В информационном блоке можно выделить следующие части:

1. материалы изготовления одежды;
2. элементы украшений;
3. описание ткани и цвета;
4. отличительные черты;
5. обрядовая функция.

На лексическом и синтаксическом уровне текст построен достаточно сложно: приведены фразеологизмы, характеризующие обрядовые действия. Присутствует пласт пассивной лексики: *крестьянин, порча, крещение, пеленка*.

Информационная часть оснащена системой гиперссылок: содержательная (семантическое значение слова и его употребление), грамматическая (формы слова, грамматические признаки). Текст такого формата, соединившись с навигационными и техническими возможностями компьютерной лексикографии, способен дать продуктивные результаты в виде удобно выстроенной навигации между материалом и иллюстрациями, мультимедиа-файлами: даны гиперссылки на фото, видео, аудио, литературные произведения.

Задания, прикрепленные к тексту, завершают представление о предмете:

1. Предтекстовые: *составьте предложения, употребляя выделенные слова в тексте, замените конструкции сложного предложения с причастным оборотом, на сложное предложение со словом «который».*

2. Притекстовые: *объясните значение слов.*

3. Послетекстовые: *используя информацию текста, ответьте на вопросы, впишите недостающие слова.*

Лексические и грамматические упражнения представлены после прочтения текстов. Они направлены на освоение русского языка на морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Они созданы в соответствии с усвоенным лексическим минимумом, изученными грамматическими темами:

1. *подберите однокоренные слова;*

2. *просклоняйте словосочетание;*

3. *заполните пропуски в предложении;*

4. *подберите синонимы;*

5. *поставьте в нужной грамматической форме;*

6. *трансформируйте предложение, заменив глагол.*

Представленный ресурс содержит познавательные, развлекательные материалы, видеоролики и литературные отрывки, сопровождаемые заданиями, направленными на развитие навыков таких видов речевой деятельности как аудирование, письмо и говорение. Например:

1. *ответьте на вопросы;*

2. *соотнесите последовательность событий;*

3. *закончите историю.*

Цифровой текст в силу цифровой природы имеет определенные особенности. Самыми важными из них являются: гипертекстуальность, интерактивность, мультимодальность. Эти свойства цифровых текстов увеличивают мотивацию обучающегося, способствуют разностороннему развитию, а также обеспечивают обратную связь или взаимодействие нескольких человек в сетевой образовательной среде. Кроме того, сам процесс чтения становится более индивидуальным – обучающийся самостоятельно определяет использование гиперссылок в зависимости от необходимости актуализировать какие-либо навыки, что позволяет выстраивать собственную, комфортную, учитывающую все познавательные потребности и способности, образовательную траекторию.

Литература

1. Абрамова М. В. Интерактивность учебного текста в контексте формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся / М. В. Абрамова // Образовательные технологии и общество. – 2015. – №18 (4). – С. 529-539.

2. Акишина А.А. Кибертекст как новый вид учебного текста в цифровой среде обучения РКИ / А.А. Акишина, А.В. Тряпельников [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kibertekst-kak-novyy-vid-uchebnogo-tekstav-tsifrovoy-srede-obucheniya-rki> (дата обращения 19.08.2024).

3. Веселовская Т. С. Особенности исследования цифровых учебных текстов / Т.С. Веселовская // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2022. – Т. 44. – № 1. – С. 56-62.

4. Манашова В.Д. Электронные образовательные ресурсы для иностранцев: проблемы создания цифрового текста / В.Д. Манашова // Язык и культура: сб. статей XXXII Международной научной конференции / Отв. ред. С.К. Гураль. – Томск, 2022. С. 189-193.

Образ персонажей в русских и вьетнамских пословицах (лингвокультурологический аспект обучения РКИ)

Т. З. Л. Нгуен

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена
Россия, г. Санкт-Петербург

***Аннотация.** В статье рассмотрены персонажи, появляющиеся в русских и вьетнамских пословицах как лингвокультурема при изучении русского языка как иностранного. При анализе этих персонажей вьетнамским студентам дается представление о языковой картине мира, расширяются их фоновые знания на основе пословичного материала, а также выявляются потенциалы обучения пословицам в лингвокультурологическом аспекте. Сравнение рассмотренных единиц лингвокультурем обосновано национальными культурными ценностями каждого народа.*

***Ключевые слова:** пословицы, лингвокультурологический аспект, вьетнамская аудитория, обучение РКИ, лингвокультурема.*

Сегодня вопрос исследования пословиц с точки зрения лингвокультурологического аспекта обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) представляется еще новым и может быть рассмотрен во многих аспектах. Было много исследований, посвященных в пословицах названиям растений, символам животных, костюмным образам и т.д. Наряду с привлекательностью передаваемой культурной информации из этого типа исследовательского и дидактического материала, нам также хочется найти другие темы, имеющие практическую значимость для обучения и для формирования и развития языковой личности студентов в контексте культурной интеграции. Одной из них являются персонажи, появляющиеся в русских и вьетнамских пословицах.

Мировоззрение в пословицах и поговорках, строящееся на основе образов, создает коллективные представления общества [4]. В русских пословицах как в других жанрах фольклора можно встретиться с такими персонажами, как леший, водяной, домовый, Баба-Яга: *Домовой тешитя, леший заводит, а водяной топит* [2: 390]; *Баба-яга костяная нога: в ступе едет, пестом погоняет (утирает), помелом след замает).*

В первую очередь, леший – «это злой дух, воплощение леса как враждебной человеку части пространства» [3: 243]. Его внешность описывается в

пословице *Леший живет остроголовый, мохнатый* [2: 390]. Он живет в бревенчатой избе вдали от человеческого жилья, любит сидеть на старых сухих деревьях в образе совы, из-за чего крестьяне боятся их рубить. Также он любит прятаться в дуплах деревьев. Это отражается в пословице *Из пустого дупла либо сын, либо сова, либо сам Сатана* [1]. Он обладает магической силой, позволяющей ему изменять свой рост, становясь ниже травы или выше деревьев, а также превращаться в любого лесного зверя, дерево или гриб. Леший может сбивать людей с пути, пугать их своим смехом, а также часто подшучивает над ними, пряча их вещи или заставляя залезать на дерево или идти в болото. Это отражается в пословице *Леший пошутит – домой не пошутит; водяной пошутит – утопит* [2: 337].

Кроме лешего, в пословице *Леший пошутит – домой не пошутит; водяной пошутит – утопит* [2: 337] упоминается еще один персонаж – водяной. Другими словами, он является духом воды и живет в глубинах водоема в своем подводном дворце. Водяной обычно изображается как старик с длинной зеленой бородой и волосами, покрытыми водорослями и илом. Его кожа имеет зеленоватый или темно-синий оттенок, а глаза горят злобным блеском. *У водяной крысы зубы остры* [2: 200]. Пословица *Со всякой новой мельницы водяной подать возьмет* [2: 389] выявляет его отношение с людьми. В связи с этим, люди стараются задобрить Водяного, принося ему такие жертвы, как хлеб, монеты или животных, чтобы дух не причинил им вреда и позволял заниматься рыболовством и другими водными промыслами.

При сопоставлении с вьетнамской культурой обнаружены мифологические персонажи, называющиеся Шон Тинь (Son Tinh) – дух горы и Тхюи Тинь (Thủy Tinh) – дух воды. Они часто встречаются во вьетнамских легендах или частушках.

Следующий персонаж в русских пословицах – домовый, о котором в научной литературе написано немало. Он обычно описывается как маленький старичок с длинной бородой и лохматыми волосами. М. Д. Чулков пишет, что этот черт живет в каждом доме. Домовой обычно проявляет свое присутствие звуковыми сигналами. Ночью люди могут услышать разные звуки – стоны, свист, стуки и т.д. Если он полюбит какую-то скотину, начинает её всячески откармливать, наоборот – скотина похудеет и переведётся [5]. Эта характеристика совпадает с описанием в пословицах: *Домовой стучит, возится. Его домовой душит* [2: 389]; *Домовой по ночам стучит и возится, выживая хозяина* [2: 389]; *Домовой (Суседко) не полюбит (т. е. скотину), не что возьмешь* [2: 389].

Если в русской культуре домовый считается домашним духом, обеспечивающим благополучие и спокойствие семьи, то во вьетнамской культуре такие задачи выполняют кухонные духи – Онг Конг и Онг Тао (Ông Công, Ông Táo). Они решают удачу, счастье всего домовладельца, а также защищают семью от злых сил. Следовательно, есть такой обычай, когда перед Новым годом (обычно 23 декабря по лунному календарю) после молитвы

вьетнамцы выпускают карпов в водоем. По вьетнамским поверьям, Онг Конг и Онг Тао полетят на карпе в небеса, чтобы доложить Нефритовому императору о прожитом годе семьи. Однако эти Боги встречаются лишь в сказках, поэтому мы о них не говорим.

Персонажи в вышеупомянутых русских пословицах часто бывают мифологическими. В отличие от этого во вьетнамских пословицах часто появляются исторические герои, например, царек Чём – Ле Чанг Тонг (Chúa Chôm – Lê Trang Tông), Онг Нге (Ông Nghè), Мо (Mô), королева Чынг (Hai Bà Trưng) – это имя относятся к двум сестрам Чынг Чак и Чынг Ньи, считающимся национальными героями во вьетнамской истории.

Царек Чём, настоящее имя которого Ле Зуй Линь, является значимой исторической фигурой Вьетнама. Родившись в бедной семье, он вырос в сложных условиях. По преданию, его мать случайно встретила короля Ле Чиеу Тонга, находившегося под стражей у Мак Данг Зунга. После этого события у неё родился сын, Чём, который позже был найден Нгуен Кимом, лидером восстания против династии Мак. Узнав, что Чём был сыном короля Ле Чиеу Тонга, Нгуен Ким помог ему взойти на престол. Когда Чём возвращался в столицу Тханг Лонг, по пути его встретили жители, которым он задолжал деньги, и напомнили ему об обещании выплатить долг. Даже те, кто не одалживал ему деньги, также требовали возврата. Не имея возможности полностью рассчитаться, Чём приказал освободить всех жителей от налогов на год. На основе этого факта появилось выражение *Задолжать как царек Чём*, использующееся для обозначения человека, который набрал много долгов и не может их вернуть. В русском языке этому соответствует выражение «обременённый долгами».

Онг-Нге – это древнее название людей, которые были образованы и хорошо сдали экзамены в феодальной экзаменационной системе. Чтобы получить этот благородный титул, каждый кандидат должен сдать 3 основных экзамена, проводимых в то время двором. Это экзамен Хыонг (thi Hương), проводившийся раз в три года на уровне провинций. Экзамен Хои (thi Hội) открывался через год после экзамена Хыонг для экзаменующихся, которые были бакалаврами. Тот, кто сдал этот экзамен, становился кандидатом. Экзамен Динь (thi Đình) открывался после экзамена Хои для докторов. Этот экзамен был организован во дворце. Вопросы экзаменов были заданы королём. После оценивания тот, кто занял первое место, назывался Чанг Нгуен (Чанг). Тот, кто занял второе место – Банг Ньян. Тот, кто занял третье место – Тхам Хоа. По древним обычаям, после получения этих титулов по возвращении в родной город их приветствовали и возили на паланкине все жители административной единицы в феодальные времена (называется Тонг), включающей ряд коммун. Это действие понимается как поздравление и оказание уважения жителям к тем, кто сдал экзамены на высокие баллы. На основе исторического факта сложилась такая пословица: *Chưa đỗ Ông Nghè đã đê hàng Tông* (букв.: *Не быть Онг-Нге, а сам присвоить себе глава Ханг-Тонг.*

Это обозначает иронию и говорится тому, кто часто хвалится своими знаниями и талантами, но на самом деле ничего не достигает.

В феодальные времена появился еще один персонаж – «Мо» (или Тханг Мо), который упоминается во вьетнамской пословице *Léo nhéo như mỗ rêu quan viên* [б: 262] (букв.: *говорить кричащим голосом, как Мо зовет чиновника*). Здесь слово «Мо» имеет два значения. В первом случае это слово обозначает человека, который называется «Мо» (или Тханг Мо). Его работа – ходить по деревне и стучать колотушкой для собрания жителей в центре селения, чтобы сообщить новости. Второе значение слова – колотушка, обозначающая музыкальный инструмент, обычно сделанный из дерева. Именно он является рабочим инструментом персонажа «Мо». «Мо» является типичной чертой вьетнамских общинных режимов в феодальном обществе. Когда Мо передает жителям сообщение, он часто использует громкий, кричащий голос и повторяет свои слова. Его голос звучит неприятно и может раздражать слушателей. Отсюда появилась пословица *Léo nhéo như mỗ rêu quan viên* (букв.: *говорить кричащим голосом, как Мо зовет чиновника*). После Августовской революции 1945 года, которая положила конец тысячелетнему феодализму, эта должность была упразднена. Однако в период временной оккупации на территориях, контролируемых врагом, она была восстановлена.

Одними из редких женских персонажей, упоминаемых в пословицах, являются две сестры Чынг Чак (Trung Trắc) и Чынг Ньи (Trung Nhi). Обе женщины считаются национальными героями вьетнамского народа, так как они были лидерами восстания против завоевательного правления Восточной Хан (сегодня принадлежит Китаю). После этого Чынг Чак провозгласила себя королевой. В связи с этими героями во вьетнамском языке есть пословица *lệnh ông không bằng công bà* (букв.: *lệnh мужчины не сравнить с công женщины*). В ней слова *lệnh* и *công* (в русском языке слово *công* буквально переведено как «гонг», слово «*lệnh*» вероятно не имеет прямого перевода) – это названия, обозначающие два типа медных музыкальных инструментов в круглой форме с громким и резким звуком для оповещения мановения. Они похожи по форме, но разные по размеру и громкости. В сравнении между ними размер и громкость звука *công* больше, чем *lệnh*. Существует мнение, что происхождение этой пословицы связано с матриархатом в то время, поэтому роль женщины в семье и обществе подчеркивается больше роли мужчины.

Видно, что приведенные выше персонажи, появляющиеся во вьетнамских пословицах, являются реальными историческими личностями. Рассмотрение пословиц с этими персонажами даёт студентам представление о разнообразии культуры, т.е. студенты знают не только персонажей, но и больше понимают исторический культурный фонд народа, а также приобретают другие знания, связанные с происхождением пословиц (например, матриархат, развитие бронзового литья, хронология музыкальных инструментов – гонга, декрета и колотушки).

Таким образом, персонажи в русских и вьетнамских пословицах являются необходимым элементом в содержании обучения вьетнамской аудитории. Анализ этих пословиц по лингвокультурологическому аспекту позволяет формировать фоновые знания у студентов в процессе сопоставления языковой картины мира, отражающей этнокультуру обоих народов.

Литература

1. Артемов В.В. Мифы и предания славян / В.В. Артемов. – М., 2014. – 301 с.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа / В.И. Даль. – М.: Художественная литература, 1989. – Т. 2. – 449 с.
3. Петрухин В.Я. Славянская мифология. Энциклопедический словарь / В.Я. Петрухин. – М.: Эллис Лак, 1995. – 416 с.
4. Потапова Н.А. Анализ понятий «пословица» и «поговорка» в современной лингвистике: монография / Н.А. Потапова. – М.: Мир науки, культуры, образования, 2016. – 358 с.
5. Чулков М. Д. Словарь русских суеверий / М.Д. Чулков. СПб., 1782. 157 с.
6. Nguyen Lan. Tu dien thanh ngu va tuc ngu Viet Nam / Nguyen Lan. – Ha Noi: Nha xuat ban van hoc, 2015. – 528tr. (Нгуен Лан Словарь вьетнамских пословиц и поговорок / Нгуен Лан. – Ханой: Издательство литературы, 2015. – 528 с.)

Методика «особенного» преподавания русского языка как неродного в национальных школах Кабардино-Балкарской Республики

А. С. Созаева

ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации»
Россия, г. Ростов-на-Дону

***Аннотация.** Статья направлена на освещение методики преподавания русского языка как неродного в школах Кабардино-Балкарской Республики. Обучение русскому языку в республиках Северо-Кавказского федерального округа носит уникальный характер за счет своей языковой специфики, именно поэтому процесс и важность его изучения в поликультурном регионе Российской Федерации – актуальные темы для обсуждений в научных кругах. Автор подробно описывает процедуру изучения русского языка кабардинцами, балкарцами и детьми нетитульных народов Кабардино-Балкарии, определяет текущее положение родного языка и литературы, на основе примеров оценивает целесообразность изучения предметов школьной программы на родном (кабардинском, балкарском) языке.*

***Ключевые слова:** русский язык, обучение, школа, Кабардино-Балкария, государственный язык, билингвизм, проблемы.*

Каждому языку характерны собственная специфика, культурный и исторический колорит определенного этноса. Обладая особой способностью нести в себе целый пласт имиджа народа или страны, язык играет ведущую роль в формировании личности и развитии человеческого сознания. По сво-

ей сущности язык, как и любая знаковая система, выступает в качестве многоаспектного феномена, требующего постоянного изучения с точки зрения таких теоретических дисциплин, как: логика, психология, лингвистика, культурология и социология. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о наличии некоторых проблем в сфере образовательной языковой политики, возникших в результате взаимопроникновения нескольких языковых систем. В этой связи актуальность обретают вопросы преподавания русского языка как неродного в общеобразовательных организациях Кабардино-Балкарии. Основной целью данного исследования является определение текущего положения кабардинского, русского и балкарского языков в национальных школах одной из республик Северо-Кавказского федерального округа, а также подробное описание процедуры изучения русского языка кабардинцами, балкарцами и детьми нетитульных народов Кабардино-Балкарской Республики.

Так, государственными языками, действующими на территории Кабардино-Балкарской Республики, являются кабардинский, балкарский и русский. Обучение русскому языку в школах Кабардино-Балкарии прошло много этапов, а сам процесс его изучения потерпел немало изменений с точки зрения учебно-методического компонента. Нередко статус русского языка выступал в качестве предмета изучения, либо языка обучения. Так, в первой половине XX-го века обучение преимущественно велось на родном языке (кабардинском и балкарском), позднее, ближе к 70-80-м годам обучение перешло исключительно на русский язык. 90-е годы снова озабочивались некоторыми изменениями, а именно введением эксперимента. Так, ученики 1-4 классов изучали дисциплины на родном языке (на тот период не было учебников, многие учителя испытывали некоторые трудности при осуществлении перевода), а в основной школе обучение проводилось на русском языке. С целью реализации образовательных задач в те годы были подготовлены соответствующие учебники на кабардинском и балкарском языках. По причине принятия решения о важности и необходимости изучения русского языка для получения профессионального образования, уже в начале 2000-х годов вышеуказанный эксперимент почти полностью был завершён.

В настоящее время ситуация в сфере образования следующая: в школах Кабардино-Балкарии все дисциплины изучаются на русском языке, преподаются, соответственно, по требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. При поступлении в школу, родители детей нетитульных народов пишут заявление о выборе предмета – кабардино-черкесского или балкарского. Русские дети выбирают русский язык в качестве родного, помимо этого обучение проходит как по школьной программе, так и по дополнительной. Сегодня, на мой взгляд, существуют негативные тенденции в сфере образования. Автором настоящей статьи была проанализирована текущая ситуация системы обучения и получены следующие результаты. Уроки родного языка и литературы сокращены во всех классах:

- 1) с 1 по 11 всего один час литературы;
- 2) родной язык (кабардинский, балкарский) по 2 часа в неделю.

Вместе с тем, согласно статистическим данным, к 2024 году значительно снизилось обучение русскому языку как неродному. Несмотря на это, на сегодняшний день сложившаяся языковая ситуация все-таки подкрепляется активной деятельностью в сфере разработки научных и методических материалов, которые, в свою очередь, направлены на равноправное функционирование и взаимовлияние трех государственных языков Кабардино-Балкарии. Так, с целью эффективной и успешной реализации современных образовательных задач учителя непрерывно занимаются разработкой дополнительных схем, сигнальных карточек, таблиц и упражнений для детей начальных и старших классов. Кроме того, учитывая результаты развития информационных технологий, все материалы создаются в электронном формате. Данный факт свидетельствует о том, что как городские, так и сельские учителя республики стараются заинтересовать учеников, а также облегчить изучение родного/неродного языка.

Проблемы преподавания кабардинского, балкарского и русского языков находят отражение в исследованиях М.К. Бориевой, А.А. Созаевой, М.Ч. Шогеновой, Ж.М. Гузеева, С.К. Башиева и З.Ш. Бечелова. Многие ученые придерживаются позиции, что важность двуязычного обучения состоит в его благоприятном влиянии на общую успеваемость детей [1: 12]. Кроме этого, от качества владения русским языком напрямую зависит будущее профессиональное образование учащегося, поскольку основной государственный экзамен и единый государственный экзамен сдаются на неродном языке кабардинцев, балкарцев и негитულных народов Кабардино-Балкарии. По моему мнению, одной из причин сокращения количества часов изучения родного языка выступает приоритетность русского языка по причине подготовки к сдаче итоговых экзаменов в 9 и 11 классах, которые проводятся на государственном языке Российской Федерации. Ни для кого не секрет, что сегодня фактическое положение языков сложилось таким образом, что во многих сферах деятельности доминирует русский язык, поскольку выступает языком делопроизводства, высших образовательных организаций, ведения переговоров и языком большинства республиканских конференций, форумов. Именно по этой причине в республике создаются условия для развития национально-русского двуязычия. Таким образом, изучению русского языка в стенах школ выделяется достаточно много классных часов. Параллельно с этим, для индивидуальных занятий по русскому языку формируются небольшие группы учеников.

Что касается методики преподавания русского языка как неродного, то необходимо отметить, что сейчас активно издаются учебники, учебные пособия, дидактические материалы, разработка которых учитывает специфику кабардинского и балкарского языков. Исследователи отмечают, что преимуществ так называемого «преобладания» русского языка над иными госу-

дарственными языками республики достаточно много, и в первую очередь они связаны с потребностью в получении высшего образования, а также преодолением национальной обособленности и развитием межнационального общения [3]. Слабое знание русского языка представителями народов Кабардино-Балкарской Республики мешает молодым людям полноценно вливаться в общество и затормаживает процесс формирования российской общегражданской идентичности. В связи с вышесказанным, с практической точки зрения существенно важно совершенствовать методы обучения русскому языку кабардинцев, балкарцев и нетитульных народов Кабардино-Балкарии.

Опираясь на статические данные и результаты научных исследований, а также заявление главы Минобрнауки Ольги Юрьевны Васильевой, можем с уверенностью утверждать, что выявленные проблемы преподавания русского языка практически полностью решены. По ее словам, главы республик Северо-Кавказского федерального округа понимают важность хорошего знания русского языка, что свидетельствует о том, что в кавказских регионах уделяется большое внимание вопросам образования [2]. С течением времени, потребность в качественном изучении русского языка только растет, поскольку стремление к социализации, получению образования, карьерному росту демонстрируют масштаб личности. Обучение русскому языку на Северном Кавказе выступает в роли средства поддержания единого менталитета. Кроме того, знание русского языка, грамотное изложение своих мыслей, умение выступать на аудитории – это вопросы статуса и престижа.

Важно заметить, что преподавание русского языка на исследуемой территории не сильно отличается от обучения в целом по России, но все же собственные методики присутствуют. Поликультурная среда, сложившаяся в Кабардино-Балкарии, требует сбалансированного и разумного отношения к кабардинскому, балкарскому и русскому языкам. На мой взгляд, для эффективного изучения русского языка как неродного необходимо учитывать этнокультурный компонент, вводить в школьное обучение занятия по регионимике.

Сущность вышеизложенного сводится к следующему: на сегодняшний день проблема поликультурности и многоязычия требует как теоретического осмысления, так и практических мер. Решая вопросы образования, наша республика достигает заметных сдвигов в развитии билингвизма. Разработка установок и программ, направленных на совершенствование устной и письменной речи на русском языке, позволяет учителям организовать обучение таким образом, что уже младшие школьники, обучающиеся в Кабардино-Балкарии, овладевают навыками диалогической и монологической речи.

Литература

1. Аккиева С.И. Этноязыковая ситуация в Кабардино-Балкарской республике / С.И. Аккиева // Язык: история и современность. – 2018. – № 4. – С. 5-17.

2. Проблема преподавания русского языка на северном Кавказе почти решена [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.gumilev-center.ru/problema-prepodavaniya-russkogo-yazyka-na-severnom-kavkaze-pochti-reshena/> (дата обращения 10.08.2024).

3. Северный Кавказ прекрасно владеет русским языком. URL: <https://vestikavkaza.ru/news/Severnyy-Kavkaz-prekrasno-vladeet-russkim-yazykom.html> (дата обращения 08.08.2024).

Возможности ChatGPT в изучении РКИ

У Чжицзин

Томский государственный университет
Россия, г. Томск

***Аннотация.** В статье учитывается применение искусственного интеллекта в качестве вспомогательного инструмента в изучении русского языка в качестве иностранного языка, а также его преимущества и актуальность. В этой статье анализируется роль искусственного интеллекта в филологическом обучении. Осмыслены преимущества функционирования ChatGPT в различных ситуациях. Чат может быть полезен в качестве информационного словаря, чтобы помочь студентам вспомнить и понять русскую лексику, быстро найти слабые места в их собственной письменной работе, ошибки в грамматике. Во второй части статьи для примера проводится материал, связанный с курсом «История русской литературы», для того чтобы доказать, что ChatGPT может помочь студентам в освоении словесных дисциплин, в которых необходимо активно работать со сложной лексикой, в их случае с иностранной. В заключительной части продемонстрировано как ChatGPT может оказывать помощь преподавателям в дизайне учебных предметов, тестировании и т.д.*

***Ключевые слова:** генерируемый искусственный интеллект, методы обучения, ChatGPT, искусственный интеллект, литературоведение*

Искусственный интеллект играет вспомогательную роль в изучении русского языка как иностранного.

До появления ChatGPT были компьютерные продукты, которые могли бы помочь обучению иностранному языку (слушать, говорить, читать и писать), они подтвердили целесообразность применения искусственного интеллекта в направлении изучения иностранных языков.

Что касается обучения русскому языку в качестве иностранного языка в целях развития межкультурных коммуникативных возможностей учащихся, то ChatGPT значительно способствует обучению, развитию языкового знания.

Лучший способ выучить язык – это находиться в реальной языковой среде, больше говорить и больше читать – это обычный способ обучения. Известный метод Фейнмана, направленный на то, чтобы обучить других,

способствовал дальнейшему пониманию природы памяти мозга, а также его приоритетной задачей является обработка логического мышления посредством звука. Звуки помогают в обучении. Эта помощь особенно сильна в изучении иностранных языков. ChatGPT может дать ученикам более интересный и полезный опыт общения. Чаты не являются реальными людьми, уменьшают чувство стыда, которое испытывают учащиеся из-за их неспособности говорить, боящиеся отвечать на ошибки и т.д.

Вторая большая проблема изучения русского языка заключается в том, что из-за ограничений времени занятий практически отсутствует практическое время в классе, а также ограничена обратная связь студентов. Существование ChatGPT компенсирует эту часть дефекта. Система обучения может начаться в любое время и в любом месте. В то же время может скорректировать учебную программу в соответствии с уровнем, скоростью обучения учащихся, определить силу и слабые возможности с помощью анализа данных, представленных студентами в прошлом, провести соответствующие корректировки. На ответы, которые дают учащиеся, можно также получить обратную связь, будет указано на то, что присутствует голосовая ошибка или грамматическое неправильное выражение, всё это является мгновенным и интерактивным.

Роль искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному языку.

Самая большая особенность ChatGPT заключается в том, что его можно охарактеризовать как индивидуальную систему собственного обучения (без учебника и помощи учителя в традиционном обучении). Например, в первый раз, когда Вы введёте «помогите мне перевести эту статью на русский язык», получите слишком общий, перевод, мы доводим вопрос до совершенства во второй раз, и «помогите мне перевести эту научную статью на русский язык, используя специализированную литературную лексику», Вы получите более совершенный ответ. Это то, что называется персонифицированным регулированием ChatGPT.

В исследовании русского языка как иностранного ChatGPT может формировать самостоятельную способность обучения, учащиеся могут проверять статьи, которые они пишут. ChatGPT анализирует грамматические ошибки и генерирует оценки, представляет рациональное объяснение.

ChatGPT в изучении русской литературы может помочь в понимании содержания художественного текста, его образной структуры и т.д. Чат помогает иностранным студентам понять русскую литературу в более глубоком смысле при изучении русского языка.

Например, стихотворение Пушкина «К Чаадаеву» (1818 г.), в котором часто встречаются метафоры, эпитеты и другие литературные приемы. ChatGPT может помочь нам быстрее понять смысл поэтического текста, его содержание и эмоции лирического героя.

Введите в ChatGPT инструкцию «Найти все эпитеты в послании “К Чаадаеву”».

В русской литературе часто встречаются эпитеты, что является большой трудностью для иностранных студентов. Из-за различий в культуре разных стран, многие иностранные студенты не могут точно найти их в тексте, также часто возникают недоразумения относительно их значения. В полном анализе поэтического текста ChatGPT может помочь иностранным студентам найти точные и быстрые ответы, дать объяснения путем поиска эпитетов в словаре поэзии. К примеру, мы ищем «Какие есть эпитеты в стихотворении Пушкина “К Чаадаеву”»? ChatGPT даёт ответы и объяснения, например:

Тихой (в сочетании с «славы») – передает спокойствие и умиротворение.

Нежил (в сочетании с «обман») – указывает на хрупкость и временность.

Юные (в сочетании с «забавы») – подчеркивает молодость и свежесть.

Роковой (в сочетании с «власти») – передает неизбежность и тяжесть.

Нетерпеливою (в сочетании с «душой») – акцентирует на страстном желании.

Святой (в сочетании с «вольности») – придает значимость и святость желаемой свободы.

Верного (в сочетании с «свиданья») – подчеркивает надежность и преданность.

Прекрасные (в сочетании с «порывы») – акцентирует на красоте и возвышенности чувств.

Пленительного (в сочетании с «счастья») – создает образ чего-то заманчивого и желанного.

Эти эпитеты помогают создать атмосферу надежды, стремления к свободе и любви к родине.

С помощью ChatGPT также можно сделать литературные занятия более живыми и интересными, например, с помощью ChatGPT мы ищем, какие фундаментальные вопросы мы можем задать для конкретного литературного произведения, чтобы получить темы, которые позволят студентам ответить в классе. С помощью ChatGPT можно также выделить несколько важных сюжетов из нескольких работ, чтобы студенты могли догадаться, из какой книги и от какого автора была частично получена статья. Другими примерами являются тематический дизайн известных фраз в литературных произведениях с помощью ChatGPT, удаление ключевых слов и заполнение пробелов студентами, чтобы улучшить впечатление о литературных произведениях. Разработка этих игр с помощью ChatGPT не только повышает вовлеченность студентов, но и помогает им лучше понимать и ценить литературные произведения.

На примере можно подтвердить, что в процессе изучения русского языка иностранцами, помимо основных словарей, жизненных языков ChatGPT может также служить подспорьем в изучении русской литературы. Русский язык, используемый в изучении литературных произведений, во многом содержит неясный смысл, второй уровень смысла. Помимо учителей, традиционные вспомогательные инструменты не помогают иностранцам понимать русскую литературу. ChatGPT устраняет недостатки в этом отношении, помогая студентам быстрее и точнее анализировать литературные произведения, объясняя их смысл.

Использование ChatGPT может помочь нам разработать небольшие игры с помощью массивных библиотек. Например, поиск слов, которые похожи на другие слова и т.д. Чат формирует текст для изучения новых русскоязычных слов, которые могут быть введены инструкцией «использовать следующие слова в одном и том же тексте».

Вывод. Существование ChatGPT внесло новую модель обучения в сферу образования, является большим шагом вперед в реформе образования. Происходит немалое содействие обучению РКИ как студентам, так и преподавателям. Искусственный интеллект также предлагает хорошее решение многих общих проблем в изучении русского языка, одного из самых красивых и сложных языков мира. Для учащихся чаще всего важно понимать свои грамматические ошибки, генерируемый искусственный интеллект выдает точное объяснение. Искусственный интеллект может создавать предметы и создавать изображения в соответствии с различными требованиями, например при изучении русской литературы. Из этого следует, что применение искусственного интеллекта в процессе обучения является прорывом в образовании, вызванным новой технологической волной, особенно при изучении русского языка и литературы иностранцами. Думается, что применение искусственного интеллекта в образовательной индустрии также неизбежно.

Литература

1. Brown H D. Some practical thoughts about students' sensitive critical pedagogy / H D. Brown: The Language Teacher, 2004. – 28(7). – P. 23-27.
2. Цуо Уен Ли. ChatGPT предоставляет возможность обучать иностранному языку: сценарии и стратегии / Ли Цуо Уен // Научный фонд. – 2024. – С.38-39
3. Шун Линь Чен. Реконструировать новую парадигму обучения иностранному языку в эпоху больших данных / Чен Шун Линь // Журнал социальных наук. – 2021. – С.56-59
4. Хуга Сан. Образование на китайском языке в эпоху ChatGPT: изменение и деформация / Сан Хуга // Обучение на иностранном языке. – 2023. – С.3-6.
5. Зовен Ли. Новое развитие языкового интеллекта и новые проблемы / Ли Зовен. URL: https://share.gmw.cn/tech/2023-02/20/content_36377739.htm (дата обращения: 7.08.2024).

Компьютерные игры как средство знакомства иностранных обучающихся с русской культурой при дистанционном обучении РКИ

Л. Р. Шашкова

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
Россия, г. Ярославль

***Аннотация.** В статье рассмотрены способы использования компьютерных игр при дистанционном обучении РКИ. Материал дает характеристику видеоигр, которые помогут иностранцам погрузиться в русскую среду. В статье описываются разные виды однопользовательских компьютерных игр с лёгким взаимодействием с виртуальным миром, в том числе возможности и способы использования их обучающимися в свободное время. Автор делает вывод о том, что преподавателю РКИ доступно большое количество компьютерных игр для реализации досуга обучающихся с пользой для изучения РКИ.*

***Ключевые слова:** видеоигры, русский язык как иностранный, мотивация, дистанционное обучение, интернет-технологии*

В современном мире трудно представить свою жизнь без интернет-технологий. Благодаря им у людей появилась возможность обучаться дистанционно многим дисциплинам, в том числе и русскому языку. Существует большое количество интернет-технологий, позволяющих сделать обучение русскому языку как иностранному продуктивным и интересным. Конечно, такой способ преподавания имеет ряд проблем, одна из них – невозможность погружения в культурную среду той страны, язык которой изучается. Если обучающийся находится у себя дома (в своей стране) во время обучения, то существует риск потери мотивации и интереса к изучаемому языку. Чтобы этого не произошло, преподаватель может использовать разные ресурсы для погружения обучающегося в атмосферу и культуру страны, язык которой изучается. Одним из них могут стать компьютерные игры. Стоит отметить, что данный ресурс должен предоставляться для использования в свободное от занятий время по выбору и желанию обучающихся.

Видеоигры позволяют обучающимся смоделировать, «проиграть» множество ситуаций общения, которые они в последующем могут реализовать в жизни. Кроме того, благодаря интерактивному формату обучения будет формироваться положительное отношение обучающихся к самому языковому материалу и появляться мотивация, благодаря видимой перспективе использования языка в реальной жизни [2: 52].

Исследования в области изучения языка с использованием компьютерных игр в основном фокусируются на двух аспектах: компьютерная игра как виртуальная среда для поддержки изучения языка и компьютерная игра как инструмент или средство для совместного обучения. Однако стоит добавить

и третий аспект, который заслуживает отдельного внимания: компьютерная игра как виртуальная языковая среда.

Игры делятся на однопользовательские и многопользовательские (соответственно количеству принимающих участие игроков), мы остановимся на первом варианте. Однопользовательские компьютерные игры могут быть рассмотрены как источник аутентичного текста, а также зрительной и звуковой наглядности. Помимо тренировки рецептивных видов речевой деятельности, если позволяет игровой сюжет, однопользовательские игры можно применять для демонстрации коммуникативных ситуаций и лингвострановедческой информации [1].

В данной работе мы классифицировали игры исходя из уровня владения иностранными обучающимися русским языком.

Игры для элементарного и базового уровня. «*Bright Lights of Svetlov*» – квест от 1 лица о жизни советской семьи, которой пришлось столкнуться с серьёзными испытаниями; примерное время прохождения – 1.5 часа (цена в Steam на 06.04.24 -149 рублей). В игре изображен небольшой провинциальный город времен Советского Союза (середина 80-х). «*Bright Lights of Svetlov*» демонстрирует жизнь самой обычной семьи и трудности, с которыми ей предстоит столкнуться. Задача игрока: выполнять обычные бытовые дела и узнавать об истории семьи [9]. В игре присутствуют тексты писем – которые помогают формированию короткого сюжета. При этом не обязательно понимать весь текст, чтобы проникнуться атмосферой русской жизни.

«*Панельки*» – симулятор жизни работника местного ЖКХ, который застрел в северном городе (цена в Steam на 06.04.24 – 26-134 рубля). Задача игрока: выполнять различные поручения от ЖКХ, получать за это деньги и копить на билет, чтобы покинуть город и начать новую жизнь. В игре изображен неизвестный северный город, который состоит из десятков разных объектов: дорог, домов, детских площадок, гаражей, школ и других сооружений [4].

«*ШХД: ЗИМА*» и «*ШХД: ЛЕТО*» – две разных, но дополняющих друг друга инди-игры, входящих в состав мультимедийных проектов Ильи Мазо (цена в Steam на 06.04.24 – 259 рублей). Время игры не ограничено, потому что данные проекты не имеют сюжета – это просто открытый мир, по которому можно ходить куда угодно. «*ШХД: ЗИМА*» показывает зимнюю жизнь маленького города, в ней у игрока есть своя квартира и множество улиц с бесконечно падающим снегом [7]. Действие игры «*ШХД: ЛЕТО*» происходит летом на даче [8]. Все детали игры направлены на то, чтобы воссоздать ощущение жизни русского человека в детстве в деревне.

Обычно такие игры называют «ходилками» или «симуляторами», их преимущество состоит в том, что не обязательно иметь большой опыт в играх, чтобы понять, что в этой игре делать, ведь в основном там нужно только ходить и наслаждаться атмосферой. Кроме того, такие игры не обязательно проходить до конца, ведь достаточно и 15-20 минут, чтобы изучить вирту-

альный мир. Благодаря им обучающиеся могут «побывать в России» и проникнуться жизнью в этой стране. В большинстве из этих видеоигр почти нет текста и слов, они подойдут для обучающихся с небольшим лексическим минимумом. Чтобы закрепить изученный материал, обучающимся можно предложить задания по пройденным играм. Для элементарного уровня можно подготовить вопросы по типу: Какое время года в игре? В каких местах города вы были в игре? Какие предметы вы видели? Базовому уровню можно предложить написать короткое сочинение о своих впечатлениях от игры (где они опишут, что видели, где были и что почувствовали). Если использовать эти игры для обучающихся с более высоким знанием языка, то в конце можно предложить написать сочинение-эссе на темы: «Что я почувствовал, пока проходил эту игру?», «Как изображена Россия в этих играх?», «Что вам показалось необычным в русской жизни?» и т.д.

Первый-второй сертифицированные уровни. *«Василиса и Баба Яга»* – Приключенческая игра по мотивам русской народной сказки «Василиса Прекрасная» (в Steam на 06.04.24 доступна только демо-версия). История о путешествии к хозяйке запретного леса за волшебной силой. Задача игрока: с Василисой и её куклой нужно пройти путь сказочного героя, преодолеть препятствия, отделяющие мир живых от мира мёртвых, выполнить задания Бабы Яги [3]. В игре есть озвучка, стилизованная под народные сказания, на слух воспринимается сложно, но все фразы дублируются в субтитрах. Лексика среднего уровня, есть некоторые сложные слова (в основном названия существ из русского фольклора), но игра дает возможность остановиться в любой момент и ознакомиться со значением слова. Кроме того, в игре есть раздел «Бестиарий», где можно ознакомиться с легендами о существах, которые встречаются в игре. Текст написан доступным для понимания языком.

Третий-четвертый сертифицированные уровни (16+). *«Помни...»* – компьютерная игра в жанре приключения, примерное время прохождения – 5 часов (цена в Steam на 06.04.24 – 435 рублей). Игра погружает в быт провинциального российского городка, где ещё слышны отголоски советской эпохи и жизнь хранит на себе её следы.

Главный герой Миша ходит на однообразную работу и переживает неотличимые друг от друга будни, но однажды в его рутину вторгаются старая школьная любовь и надежда разорвать замкнутый круг. Короткий, но переломный эпизод в жизни городка переплетается с историей о вновь собравшихся вместе друзьях детства. Им предстоит окунуться в воспоминания, вновь найти общий язык и воскресить былую дружбу [5].

Игра предлагается для обучающихся с высоким знанием русского языка, потому что она погружает в атмосферу жизни в России не только на уровне локаций, но и на уровне используемой в ней лексики. В «Помни...» используется большое количество сленга: «берлога», «буянить», «динамить», «фигнёй страдать», «отстрелялись» и устойчивых выражений: «валить дурака», «нести сломя голову», «всем стоять – бояться» и т.д. В игре

есть озвучка и субтитры, это поможет обучающимся понять контекст использования таких фраз. Кроме того, игра в любой момент ставится на паузу, что дает возможность изучить незнакомые понятия и слова в моменте. «Помни...» показывает русскую жизнь во всей её полноте: вместе с главным героем игрок может вспомнить всю его жизнь с детства, пережив даже все времена года.

Для обучающихся с идеальным знанием русского языка можно предложить игру «*Чёрная книга*». Это – слияние карточной RPG и классической приключенческой игры (цена в Steam на 06.04.24 – 990 рублей). В центре сюжета – рассказ о молодой колдунье, борющейся за спасение своего погибшего возлюбленного. Игра погружает в мир русских сказок и очень широко изображает русскую культуру (в ней есть обряды, былички, песни крестьян, а также соответствующая одежда и инструменты) [6]. В основном лексика старорусская и используется большое количество мифологических терминов. Такую игру можно предложить, чтобы дать студенту мотивацию развиваться в русском языке и дальше.

Все вышесказанное дает возможность сделать следующие выводы: преподавателю РКИ доступно большое количество игр, благодаря которым студент даже в дистанционном формате обучения может погрузиться в русскую культуру. Главное преимущество такой организации досуга – это отдых с пользой. Получая приятные эмоции от игры, обучающийся получает новые знания о русском языке и русской культуре. Такой досуг возможен только при желании студента, технической оснащенности и минимальному интересу к компьютерным играм. Работа рассматривает лишь небольшое количество из всех видеоигр, которые можно использовать при обучении. Исследование может быть полезно и интересно студентам и преподавателям, которые увлекаются необычными подходами к обучению, а также всем, кто хочет разнообразить свою работу в офлайн формате.

Литература

1. Горшунова А.С. Лингводидактический потенциал компьютерных игр в обучении РКИ / А.С. Горшунова. URL: <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/675/788> (дата обращения: 07.04.2024).
2. Орлова Л. К. Компьютерные игры как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Орлова Л.К. – Москва, 2021. – 200 с.
3. Steam : онлайн-сервис цифрового распространения компьютерных игр и программ : сайт / Василиса и Баба Яга. URL: https://store.steampowered.com/app/2331070/_/ (дата обращения: 07.04.2024).
4. Steam : онлайн-сервис цифрового распространения компьютерных игр и программ : сайт / ПАНЕЛЬКИ. URL: https://store.steampowered.com/app/1836160/_/ (дата обращения: 07.04.2024).
6. Steam : онлайн-сервис цифрового распространения компьютерных игр и программ : сайт / Помни... URL: https://store.steampowered.com/app/685670/_/ (дата обращения: 07.04.2024).

6. Steam : онлайн-сервис цифрового распространения компьютерных игр и программ : сайт / Черная Книга. URL: <https://store.steampowered.com/app/1138660/> (дата обращения: 07.04.2024).

7. Steam : онлайн-сервис цифрового распространения компьютерных игр и программ : сайт / ШХД: ЗИМА / IT'S WINTER. URL: https://store.steampowered.com/app/1003360/___ITS_WINTER/ (дата обращения: 07.04.2024).

8. Steam : онлайн-сервис цифрового распространения компьютерных игр и программ : сайт / ШХД: ЛЕТО / IT'S SUMMER. URL: https://store.steampowered.com/app/1633110/___ITS_SUMMER/ (дата обращения: 07.04.2024).

9. Steam : онлайн-сервис цифрового распространения компьютерных игр и программ : сайт / Bright Lights of Svetlov. URL: https://store.steampowered.com/app/1630920/Bright_Lights_of_Svetlov/ (дата обращения: 07.04.2024).

Учебное пособие по русскому языку как иностранному в ветеринарном вузе: проблема содержания

Ю. Языкова

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет ветеринарной медицины»
Россия, г. Санкт-Петербург

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема содержания учебного пособия по русскому языку как иностранному в ветеринарном вузе. Обозначается проблема содержания учебного пособия, которая лежит в области требований Министерства сельского хозяйства к аграрным, в том числе ветеринарным, вузам и желаний выпускников ветеринарных вузов идти работать в ветеринарные клиники. Рассматриваются отличия профессиональной коммуникации в сельскохозяйственном секторе и в ветеринарной клинике. Делаются выводы о содержании учебного пособия.*

***Ключевые слова:** ветеринария, русский язык как иностранный, учебное пособие, компетенции, коммуникация.*

Перед освоением основной образовательной программы по ветеринарии иностранные студенты, не владеющие русским языком или владеющие им недостаточно для прохождения обучения в вузе, начинают изучение русского языка на подготовительном факультете, где русский язык сосредоточен на повседневных ситуациях общения. Затем студенты переходят к изучению русского языка в профессиональной сфере, соответствующей профилю их будущей специальности. Продолжая обучение русскому языку как иностранному в вузе, студенты углубляют свои знания в профессиональной коммуникации.

Современное высшее образование строится на основе компетентного подхода: в процессе обучения студенты формируют определенные компетенции, которые они смогут применять в профессиональной деятельности.

Учреждения высшего образования адаптируются к изменяющимся условиям, устанавливая новые стандарты и требования для подготовки будущих специалистов. Так, студенты ветеринарного вуза, обучающиеся по программе 36.05.01 «Ветеринария» при освоении дисциплины «Русский язык как иностранный» по окончании курса должны овладеть универсальной компетенцией (УК-4): «Способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия». Соответственно, взаимодействие в профессиональной среде является ключевым приобретаемым навыком [4].

Профессиональная деятельность ветеринарного врача в основном реализуется в сельскохозяйственном секторе и в ветеринарных клиниках, при этом выпускники ветеринарных вузов по окончании учебы, как правило, стремятся пойти работать именно в клиники [2]. Однако аграрные вузы, подчиняющиеся Министерству сельского хозяйства, в числе которых вузы, обучающие студентов по программе 36.05.01 «Ветеринария», должны быть направлены исключительно на сельскохозяйственный сектор и нужды АПК [1]. Соответственно, в данном случае видна конфронтация между желанием выпускников идти работать в ветеринарные клиники и требованием Министерства сельского хозяйства к содержанию учебных дисциплин.

При написании учебного пособия по русскому языку как иностранному для ветеринарного вуза возникает проблема содержания: с одной стороны, ориентируясь на Министерство сельского хозяйства, нужно рассматривать темы, связанные с сельскохозяйственным сектором: сельскохозяйственных животных, их болезни, продукцию и т.п. С другой стороны, нужно обратить внимание на желания студентов и рассматривать темы про домашних животных в ветеринарной клинике.

Разница между сельскохозяйственным сектором и ветеринарной клиникой также заключается в области коммуникации: в клиниках ветеринарному врачу приходится вступать в большее коммуникативное взаимодействие [2]. Кроме того, коммуникация в ветеринарной клинике охватывает разных коммуникативных партнеров: это коллеги (ветврачи и ассистенты), иной персонал ветеринарной клиники, руководство и клиенты – владельцы животных. При этом поведение клиента, речевое и неречевое, менее предсказуемо по сравнению с поведением коллеги, с которым по истечении определенного времени ветеринарный врач находит наиболее эффективный способ взаимодействия, учитывая личностные особенности коллеги. Также при взаимодействии с клиентом присутствует третий субъект – животное, которое не может вербализировать свои потребности, поэтому от успешности коммуникации с клиентом в частности зависит здоровье животного [3]. Для ветеринарного врача главной ценностной ориентацией должно быть именно здоровье животного, поэтому ветеринарному врачу необходимо

быть готовым к ситуациям с разными коммуникативными партнерами для достижения глобальной цели – благополучия животного [5].

Вышеуказанные отличия являются значимыми в содержании учебного пособия по русскому языку как иностранному в ветеринарном вузе. Учебное пособие должно быть ориентировано на профессиональные нужды и взаимодействие в профессиональной среде. Содержание учебного пособия должно отражать требования, диктуемые Министерством сельского хозяйства. Однако нельзя игнорировать тот факт, что студенты хотят работать в ветеринарных клиниках, где коммуникативное взаимодействие будет сильно отличаться от сельскохозяйственной отрасли, поэтому возникает необходимость также рассмотреть данную тему в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный».

Литература

1. Андрийчук Ю. Лут: в России необходимо приоритизировать аграрное образование в отраслевых вузах / Ю. Андрийчук [Электронный ресурс]. – URL: <https://spesagro.ru/news/202404/s> (дата обращения: 07.07.2024).

2. Короткова Н. Л. Характеристика профессиональной подготовки будущего ветеринарного врача в контексте становления коммуникативного компонента профессиональной идентичности / Н. Л. Короткова // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2022. – № 2. – С. 3040.

3. Котова А. В. Формирование soft skills при подготовке ветеринарных врачей / А. В. Котова // Современные тенденции кросс-культурных коммуникаций: сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Краснодар, 26 апреля 2023 года / ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет». – Краснодар: Кубанский государственный технологический университет, 2023. – С. 160-164.

4. Котова А. В. Soft skills и универсальные компетенции по ФГОС ВО 3++ в аграрном образовании / А. В. Котова // Аграрное образование в условиях модернизации и инновационного развития АПК России: материалы всероссийской (национальной) научно-методической конференции, Улан-Удэ, 24 апреля 2020 года / ФГБОУ ВО «Бурятская государственная сельскохозяйственная академия имени В. Р. Филиппова». – Улан-Удэ: Бурятская государственная сельскохозяйственная академия имени В.Р. Филиппова, 2020. – С. 178-181.

5. Севастьянова А. Д. К вопросу об этике отношений человека с животными-компаньонами / А. Д. Севастьянова // XV Международная конференция «Теоретическая и прикладная этика: Традиции и перспективы – 2023. Разумность. Практичность. Человечность»: Материалы конференции, Санкт-Петербург, 16–18 ноября 2023 года. – Санкт-Петербург: ООО «Сборка», 2023. – С. 108-109.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Аартика Гунален**, студент, Приволжский исследовательский медицинский университет, Россия, г. Нижний Новгород.
- Абдуллаев Сайфулла Нурмухаммедович**, доктор филологических наук, профессор, директор этнокультурного центра «Ренессанс», Иссык-Кульский государственный университет, Киргизия, г. Каракол.
- Абрамова Вероника Игоревна**, кандидат филологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Россия, г. Тула.
- Азимова Э. А.**, стажер-преподаватель, Джизакский государственный педагогический университет, Узбекистан, г. Джизак.
- Акифи Олеся Игоревна**, кандидат филологических наук, доцент, Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова, Россия, г. Белгород.
- Алборова Елена Валерьевна**, старший преподаватель, Юго-Осетинский государственный университет им. А. А. Тибилова, Южная Осетия, г. Цхинвал.
- Алешкина Юлия Владимировна**, магистрант, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Россия, г. Москва.
- Аттокурова Сюнта Абдыбековна**, кандидат филологических наук, преподаватель, Нарынский государственный университет, Киргизия, г. Нарын.
- Аун Жорж Эмиль**, доктор наук, профессор, заведующий кафедрой, руководитель отдела по внешним связям ассоциации советских и российских вузов в Ливане, Ливанский государственный университет и Ассоциация выпускников советских и российских вузов в Ливане, Ливан, г. Бейрут.
- Байрамукова Аджуа Измаиловна**, доктор филологических наук, доцент, профессор, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева, Россия, г. Карачаевск.
- Би Нань**, аспирант, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.
- Бит-Бабик Ольга Гавриловна**, доктор филологических наук, профессор, Грузино-Российский общественный центр им. Е. Примакова, Грузия, г. Тбилиси.
- Богачева Анна Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Нанькайский национальный исследовательский университет, Китай, г. Тяньцзинь.
- Богута Александра Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, Россия, г. Нижний Новгород.
- Борцова Маргарита Александровна**, магистрант, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, Россия, г. Нижний Новгород.

- Ван Лухань**, магистрант, Томский государственный университет, Россия, г. Томск.
- Васильева Мария Алексеевна**, ассистент, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, Россия, г. Нижний Новгород.
- Волкова Екатерина Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Приволжский исследовательский медицинский университет, Россия, г. Нижний Новгород.
- Вьюн Наталья Дмитриевна**, магистр, заместитель директора по содержанию и конвергенции образовательных программ, Школа самоопределения № 734 им. А. Н. Тубельского, Россия, г. Москва.
- Гаглоева Элиса Харитоновна**, кандидат филологических наук, доцент, Юго-Осетинский государственный университет им. А. А. Тибилова, Южная Осетия, г. Цхинвал.
- Гапонова Жанна Константиновна**, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета русской филологии и культуры, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Россия, г. Ярославль.
- Глотова Жанна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, председатель научно-методического объединения «Иностранный язык для лингвистических специальностей», Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия, г. Калининград.
- Головко Николай Вячеславович**, кандидат филологических наук, доцент, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Голубева Евгения Владимировна**, кандидат филологических наук, и. о. заведующего кафедрой русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин, Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова, Россия, г. Элиста.
- Горобец Ольга Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Громенко Мария Викторовна**, кандидат филологических наук, заведующий подготовительным отделением для иностранных граждан, Государственный университет просвещения, Россия, г. Москва.
- Грудева Елена Александровна**, кандидат филологических наук, доцент, Ставропольский государственный аграрный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Гусаренко Сергей Викторович**, доктор филологических наук, профессор, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Гусейнова Татьяна Владимировна**, доктор педагогических наук, профессор, Российско-Таджикский (Славянский) университет, Таджикистан, г. Душанбе.

- Джонмахмадова Гулрафтор Шералиевна**, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Институт развития образования им. Абдурахмана Джами Академии образования Таджикистана, Таджикистан, г. Душанбе.
- Дзида Наталья Николаевна**, кандидат филологических наук, заведующий подготовительным отделением для иностранных граждан, Тюменский государственный университет, Россия, г. Тюмень.
- Диалло Абдурахман**, кандидат наук, преподаватель-исследователь, Университет им. Шейха Анты Диопа, Сенегал, г. Дакар.
- Ельцова Елена Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент, Высший институт языков г. Туниса, Университет Карфагена, Тунисская Республика, г. Тунис.
- Ерошкин Николай Геннадьевич**, младший лейтенант полиции, слушатель, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, Россия, г. Нижний Новгород.
- Желябова Ирина Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Замальдинов Владислав Евгеньевич**, кандидат филологических наук, доцент, Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации; Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Россия, г. Нижний Новгород.
- Зимакова Евдокия Степановна**, старший преподаватель, Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия, г. Владимир.
- Игнатьева Елена Анатолиевна**, кандидат филологических наук, доцент, Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, Россия, г. Чебоксары.
- Илагаева Гозель Орозбаевна**, кандидат филологических наук, доцент, Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Ильина Наталья Олеговна**, кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.
- Клобукова Любовь Павловна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Россия, г. Москва.
- Комциян Кристина Борисовна**, старший преподаватель, СПбГПУ, Россия, г. Санкт-Петербург.
- Корецкая Елена Николаевна**, преподаватель, Русский дом, Ливан, г. Бейрут.

- Котаева Алена Рутеновна**, кандидат филологических наук, Юго-Осетинский государственный университет им. А. А. Тибилова, Южная Осетия, г. Цхинвал.
- Котикова Патимат Батыровна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Россия, г. Москва.
- Кочеткова Юлия Александровна**, преподаватель, Национальный исследовательский университет «МЭИ», Россия, г. Москва.
- Кузнецов Андрей Андреевич**, преподаватель; старший преподаватель, руководитель подразделения преподавателей РКИ, МГЛУ, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Россия, г. Москва.
- Кузьмина Маргарита Игоревна**, студент, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, Россия, г. Нижний Новгород.
- Кучер Алина Васильевна**, магистрант, Алтайский государственный педагогический университет, Россия, г. Барнаул.
- Логутенкова Ольга Николаевна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель, Русская школа Пафоса, Кипр, г. Пафос.
- Лутидзе Хатуна Бидзиновна**, доктор филологических наук, «New School», Грузия, г. Тбилиси.
- Ляпидовская Марина Евгеньевна**, кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.
- Мадоян Вагаршак Варужанович**, доктор филологических наук, профессор, ректор, Ереванский университет международных отношений им. Ан. Ширакаци, Армения, г. Ереван.
- Мажд Шая**, студент, Ставропольский государственный аграрный университет, Россия, г. Ставрополь.
- Майоров Никита Дмитриевич**, преподаватель, Национальный исследовательский университет «МЭИ», Россия, г. Москва.
- Манашова Валентина Дмитриевна**, ассистент, Томский государственный университет, Россия, г. Томск.
- Муратова Мая Ильгельдыевна**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-образовательной лаборатории «Социогуманитарная регионака», Псковский государственный университет, Россия, г. Псков.
- Наджаджра Мухаммед**, доктор наук, директор Центра русского языка и культуры, Палестина, г. Иерихон.
- Нгуен Тхи Зиеу Линь**, аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург.
- Новикова Екатерина Олеговна**, студент, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, Россия, г. Нижний Новгород.

- Норейко Лариса Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Россия, г. Москва.
- Нурутдинова Аида Рустамовна**, кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Международного института языков и культур «Эмиссар», Россия, г. Казань.
- Пашкова Мария Николаевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, г. Санкт-Петербург.
- Пирогова Надежда Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет, Россия, г. Санкт-Петербург.
- Пирожено Ольга Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий отделением славянской филологии факультета филологии, перевода и коммуникации, Университет Валенсии, Испания, г. Валенсия.
- Потемкина Татьяна Валерьевна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор, Университет науки и технологий МИСИС, Россия, г. Москва.
- Ровная Татьяна Викторовна**, преподаватель русского языка как иностранного, Краснодарский государственный институт культуры, Россия, г. Краснодар.
- Романов Дмитрий Анатольевич**, доктор филологических наук, профессор, руководитель Центра русского языка и региональных лингвистических исследований, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Россия, г. Тула.
- Саакян Роза Сааковна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Абхазский государственный университет, Абхазия, г. Сухум.
- Самадова Ильмира Назришоевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Российско-Таджикский (Славянский) университет, Таджикистан, г. Душанбе.
- Сарымова Алла Александровна**, сотрудник представительства Россотрудничества, Ливан, г. Бейрут.
- Седова Елена Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, г. Челябинск.
- Семаан Наталья Викторовна**, кандидат филологических наук, методист по русскому языку, Русский дом, Ливан, г. Бейрут.
- Семёнова Наталья Владимировна**, доктор филологических наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург.

- Серогодская Анастасия Алексеевна**, магистр, ассистент, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Россия, г. Ярославль.
- Скворцова Наталья Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент, Белорусский государственный университет, Беларусь, г. Минск.
- Созаева Алина Сейрановна**, слушатель, Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, Россия, г. Ростов-на-Дону.
- Сорокин Александр Анатольевич**, руководитель представительства Россотрудничества, Ливан, г. Бейрут.
- Тедеева Заира Константиновна**, кандидат педагогических наук, профессор, проректор по стратегическим партнерам и инновационной политике, заведующий кафедрой русского языка, Юго-Осетинский государственный университет им. А. А. Тибилова, Южная Осетия, г. Цхинвал.
- Тимошенко Татьяна Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский технологический университет МИСИС, Россия, г. Москва.
- Тихоновецкая Инга Петровна**, магистр, учитель-методист, средняя школа № 111 им. Михаила Каснерика г. Минска, Беларусь, г. Минск.
- Токарева Марина Васильевна**, старший преподаватель, Пермский государственный медицинский университет им. академика Е. А. Вагнера Минздрава России, Россия, г. Пермь.
- Трофимова Елизавета Игоревна**, старший преподаватель, Красноярский краевой институт развития образования, Россия, г. Красноярск.
- У Чжицзин**, студент, Томский государственный университет, Китай, г. Цзянсу.
- Убушаева Байр Владимировна**, педагог дополнительного образования, Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова, Россия, г. Элиста.
- Ушакова Ирина Николаевна**, старший преподаватель, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Россия, г. Москва.
- Филимонова Наталия Юрьевна**, кандидат филологических наук, доцент, Волгоградский государственный технический университет, Россия, г. Волгоград.
- Халилова Д. Д.**, студент, Джизакский государственный педагогический университет, Узбекистан, г. Джизак.
- Чжан Цинго**, кандидат филологических наук, профессор, Тамканский университет, Китай, о. Тайвань, г. Новый Тайбэй.
- Шашкова Лариса Романовна**, магистрант, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Россия, г. Ярославль.

Шейранян Сергей Завенович, кандидат педагогических наук, доцент, Национальный университет архитектуры и строительства Армении, Армения, г. Ереван.

Шибаета Наталья Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, Россия, г. Нижний Новгород.

Штукарева Елена Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский технологический университет МИСИС, Россия, г. Москва.

Щеглова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Поволжский государственный технологический университет, Россия, г. Йошкар-Ола.

Языкова Юлия, ассистент, Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины, Россия, г. Санкт-Петербург.

СОДЕРЖАНИЕ

МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

<i>Сорокин А.А.</i> Приветственное слово к участникам конференции	3
<i>Гусаренко С. В., Горбеев О. С.</i> Мероприятия Северо-Кавказского федерального университета по поддержке и продвижению русского языка и культуры в странах ближнего и дальнего зарубежья	5
<i>Мадоян В. В.</i> Симметрия языкового знака в связи с проблемами РКИ ...	14
<i>Тедеева З. К., Алборова Е. В., Котаева А. Р.</i> Укрепление гуманитарных позиций русского языка в Южной Осетии как фактор защиты взаимопонимания и взаимоуважения осетинского и русского народов	19

РАЗДЕЛ I. МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО / ИНОСТРАННОГО: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

<i>Абрамова В. И.</i> Древнерусский как иностранный: чем помочь школьникам и студентам, изучающим древнерусскую литературу	25
<i>Аун Ж. Э.</i> Некоторые особенности введения и преподавания русского как иностранного студентам в Ливане	28
<i>Байрамукова А. И.</i> Психолого-педагогические и лингвистические предпосылки применения наглядности при изучении русского языка как иностранного	31
<i>Вьюн Н. Д.</i> Развитие социокультурных компетенций обучающихся при изучении русского как иностранного посредством использования технологии визуальных опор «Текстографика»	35
<i>Голубева Е. В., Убушаева Б. В.</i> Форма обращения к преподавателю в условиях обучения РКИ	41
<i>Ильина Н. О.</i> Формирование «мягких навыков» на занятиях по русскому языку как иностранному	45
<i>Логутенкова О. Н.</i> Видеосюжет как инструмент повышения эффективности уроков РКИ: исследование на базе сериала «Отель Элеон»	50
<i>Пироженов О. В.</i> Преподавание РКИ в свете особенностей коммуникации в испаноязычных странах	54
<i>Потемкина Т. В.</i> Трудности использования аутентичных аудиовизуальных материалов профессионально ориентированной направленности при изучении русского языка как иностранного студентами технического вуза	58
<i>Тихоновецкая И. П.</i> Формирование коммуникативных и речевых компетенций учащихся при использовании приемов технологии визуальных опор «Текстографика» на уроках литературного чтения	62
<i>Шиблева Н. Б., Борцова М. А.</i> Инфографика в обучении русскому языку как иностранному (на примере темы «Россия – моя вторая родина»)	67

РАЗДЕЛ II. АСПЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ / ИНОСТРАННОМУ: МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ, ГРАММАТИКИ

<i>Волкова Е. А., Гунален А.</i> Приемы запоминания русской лексики: из опыта работы с иностранными студентами-медиками	72
---	----

<i>Дзида Н. Н.</i> Важность фонетических навыков в гетерогенной образовательной среде	76
<i>Замальдинов В. Е., Ерошкин Н. Г.</i> Особенности изучения словообразовательных неологизмов с экспрессивно-оценочной семантикой на занятиях с иностранными слушателями	80
<i>Нурутдинова А. Р.</i> Использование приемов семантизации русских пословиц как основа для многоаспектного изучения русского языка как иностранного с опорой на культурный компонент	84
<i>Самадова И. Н.</i> Изучение сложносочинённого предложения студентами-таджиками на материале текста художественного произведения	89
<i>Седова Е. С.</i> Изучение прилагательных со значением цвета на уроках РКИ в музее (из опыта работы)	97
<i>Семёнова Н. В., Би Хань.</i> Русское деепричастие в научном дискурсе: лингвометодический аспект практики преподавания иностранным студентам ...	104
<i>Токарева М. В.</i> Языковая модель как эффективный метод изучения предложно-падежной системы на занятиях РКИ	108

РАЗДЕЛ III. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИЛИ ОСВОЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО / ИНОСТРАННОГО

<i>Абдуллаев С. Н., Аттокурова С. А.</i> Потенциал пословиц в преподавании РКИ	112
<i>Акифи О. И.</i> Этапы введения лингвокультурологического материала в курс русского языка как иностранного	116
<i>Богачева А. В.</i> Формирование лингвокультурологической компетенции посредством анекдотов на занятиях по РКИ	120
<i>Глотова Ж. В., Наджаджера М.</i> Применение лингвокультурологического анализа в исследовании художественных сказок	123
<i>Грудева Е. А., Шая М.</i> Роль литературы в повышении уровня владения языком и культурной осведомленности на занятиях РКИ	127
<i>Ельцова Е. Н.</i> Национальная концептосфера в рамках обучения русскому языку как иностранному	130
<i>Илгаева Г. О., Желябова И. В.</i> Проект как средство формирования лингвострановедческой и языковой компетенций на занятиях по русскому языку как иностранному	134
<i>Корецкая Е. Н.</i> Лингвокультурологический аспект работы с арабоязычными детьми дошкольного и младшего школьного возраста (на примере летней языковой школы «Солнышко» в русском доме в Бейруте)	139
<i>Ляпидовская М. Е.</i> Топонимы Санкт-Петербурга в аспекте изучения РКИ ...	142
<i>Муратова М. И.</i> Лингвокраеведческий потенциал региональных праздников (на примере фестиваля «День скобаря»	146
<i>Котикова П. Б., Норейко Л. Н.</i> Проза А. С. Пушкина как источник лингвокультурологической информации в преподавании русского языка как иностранного	150
<i>Сорокин А. А., Сарымова А. А.</i> К вопросу о популяризации русского языка как иностранного в ливанских школах путем проведения лингвокультурологических мероприятий (как одного из этапов программы по повышению интереса к русскому языку в Ливане)	155

Гапонова Ж. К., Серогодская А. А. Реализация лингвокультурологического подхода на занятиях по РКИ: работа с художественными текстами при изучении темы «Семья» (на примере рассказов Аси Петровой) 159

РАЗДЕЛ IV. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ / ИНОСТРАННОМУ

Бит-Бабик О. Г., Лутидзе Х. Б. О новом ресурсе в преподавании русского языка в Грузии 165

Головкин Н. В. О гипотетической значимости сгенерированных иллюстраций в учебных пособиях по русскому языку как иностранному 171

Комьян К. Б. Анализ современных учебников и учебных пособий для иностранных студентов на наличие деминутивов 177

Мадоян В. В., Шейранян С. З. Морфемный состав заимствований в учебниках РКИ 181

Пашикова М. Н., Варыгина И. Д. Инфографика на уроках РКИ: из опыта создания учебно-методического пособия 186

Ровняк Т. В. Создание учебных пособий по русскому языку как иностранному на примере Краснодарского государственного института культуры 190

Скворцова Н. Н. Дидактические функции хрестоматий по методике преподавания русского языка как иностранного 193

Филимонова Н. Ю. Учебные пособия для подготовки к написанию экзаменационных лексических тем 197

РАЗДЕЛ V. ВИДЫ КОММУНИКАТИВНОЙ И РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ / ИНОСТРАННОМУ

Богута А. М., Кузьмина М. И. Развитие навыков устной речи на уроке РКИ по теме «Экология» (на материале стихотворения И. Северянина «Что шепчет парк») 202

Громенко М. В. Обучение монологическому высказыванию на основе научного текста в рамках дисциплины «Научный стиль речи» 206

Романов Д. А. Современный медиатекст и принципы его смыслового чтения на занятиях РКИ 210

Саакян Р. С. Коммуникативно-когнитивный аспект обучения русскому языку и развития речи школьников 215

Семаан Н. В. Из опыта обучения письму детей-билингвов в Ливане (на примере работы 1 класса школы русского языка «Кедр» Русского дома в г. Бейруте) 218

Щелова Н. Н. Система работы с темами по говорению на начальном этапе обучения РКИ 222

РАЗДЕЛ VI. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО / ИНОСТРАННОГО

Джонмахмадова Г. Ш. Видеоурок по русскому языку как дистанционная форма обучения в среднем общеобразовательном учреждении 228

<i>Кузнецов А. А., Ушакова И. Н.</i> GPT-технология на службе преподавателей РКИ	235
<i>Клобукова Л. П., Майоров Н. Д., Кочеткова Ю. А.</i> Использование технологий искусственного интеллекта в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся вузов РФ	238
<i>Пирогова Н. Г.</i> Практические аспекты преподавания русского языка как иностранного студентам университета в дистанционном формате	242
<i>Трофимова Е. И.</i> Опыт создания учебного мультимедийного лонгрида «Онлайн-этикет для иностранных студентов»	246

РАЗДЕЛ VII. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ГОСУДАРСТВЕННЫЙ И КАК ЯЗЫК МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ДИАЛОГА

<i>Газлоева Э. Х.</i> Сосуществование языков в Республике Южная Осетия	251
<i>Гусейнова Т. В.</i> Русский как иностранный в таджикской школе	255
<i>Диалло А.</i> О педагогическом подходе в преподавании русского литературного языка в Сенегале	260
<i>Зимакова Е. С.</i> Русский язык как язык межнационального диалога	265
<i>Тедеева З. К.</i> Развитие гуманитарных позиций русского языка в Южной Осетии как фактор взаимопонимания и взаимоуважения русского и осетинского народов	270
<i>Чжан Цинго.</i> Проблемы в обучении русскому языку на Тайване на современном этапе	280
<i>Штукарева Е. Б., Тимошенко Т. Е.</i> Опыт НИТУ МИСИС по продвижению русского языка в странах ближнего зарубежья	284

РАЗДЕЛ VIII. ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЁНОГО

<i>Азимова Э. А., Халилова Д. Д.</i> Русский язык как государственный и как язык межнационального диалога	288
<i>Алешкина Ю. В.</i> Роль социокультурных средств общения в преподавании русского языка китайцам: анализ учебника «Дорога в Россию»	291
<i>Ван Лухань.</i> Модель сопоставительного лексикографического описания фразеологизмов о семье	294
<i>Васильева М. А., Новикова Е. О.</i> Речевая агрессия в повести П. В. Санаева «Похороните меня за плинтусом» как способ отражения темы несчастливой детства	298
<i>Кучер А. В.</i> Упражнения на формирование навыков в разных видах речевой деятельности на уроках изучения русской литературы как части мировой художественной литературы	302
<i>Манашова В. Д.</i> Цифровое чтение: дидактические принципы создания текста для иностранной аудитории	309
<i>Нуеун Т. З. Л.</i> Образ персонажей в русских и вьетнамских пословицах (лингвокультурологический аспект обучения РКИ)	313
<i>Созаева А. С.</i> Методика «особенного» преподавания русского языка как неродного в национальных школах Кабардино-Балкарской Республики	317
<i>У Чэицизи.</i> Возможности ChatGPT в изучении РКИ	321
<i>Шашкова Л. Р.</i> Компьютерные игры как средство знакомства иностранных обучающихся с русской культурой при дистанционном обучении РКИ	325

Языкова Ю. Учебное пособие по русскому языку как иностранному в ветеринарном вузе: проблема содержания	329
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	332

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК НЕРОДНОГО / ИНОСТРАННОГО:
РОССИЙСКИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ ПРАКТИКИ**

МАТЕРИАЛЫ

**III Международной научно-практической конференции
(г. Ставрополь, 21–25 октября 2024 г.)**

Компьютерная верстка М. И. Толмачев

Подписано в печать 28.10.2024

Формат 60x84 1/16

Усл. печ. л. 19,99

Уч.-изд. л. 19,09

Бумага офсетная

Заказ 57

Тираж 500 экз.

Отпечатано в дизайн-бюро Школы креативных индустрий
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
355029, г. Ставрополь, пр-т Кулакова, 2