

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

*Сборник материалов международной
научно-практической конференции*

Российский государственный социальный университет
30 ноября 2023 г.



Москва, 2024 г.

УДК 811.161.1
ББК 81.411.2-99
П72

П72 Преподавание русского языка в зарубежных странах: сборник материалов международной научно-практической конференции (Российский государственный социальный университет, 30 ноября 2023 г.): [материалы]. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Процессор Intel® или AMD с частотой не менее 1.5 ГГц; Операционная система семейства Microsoft Windows или macOS; Оперативная память 2 Гб оперативной памяти; Adobe Reader 6.0. – Загл. с экрана. – Москва: Изд-во Сфера, 2024. – 166 с.

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Преподавание русского языка в зарубежных странах».

Издание предназначено для научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов, а также всех заинтересованных читателей.

ISBN 978-5-00186-167-6

© РГСУ, 2024

© Издательство «Сфера», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Азитова Г. Ш., Азитова Г. Ш., Азитов Р. Ш. АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ К НОВОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ	6
Ван Юйтин НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И КОНТРОЛЕ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	12
Габдрахманова А. Н. ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ.....	16
Газиева З. Х., Юсупалиева Л. Н., Курманова А. М., Бердиева Н. Н. УСВОЕНИЕ ПАДЕЖНОЙ ПАРАДИГМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА БИЛИНГВАЛЬНЫМИ СТУДЕНТАМИ.....	19
Дугина Т. В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЭТИЧЕСКИХ И МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ	24
Заева П. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	31
Исмаилова Х. Э. РАЗВИТИЕ РУССКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОМОЩИ СИТУАТИВНЫХ КАРТИН.....	41
Казакова О. П. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ (УЗБЕКИСТАН)	45

Камелова С. И., Кораблёв А. А. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ОЗНАКОМЛЕНИЯ С КУЛЬТУРОЙ КАЗАХСТАНА.....	48
Киселев В. Н. ТИПОЛОГИЯ ОШИБОК НОСИТЕЛЕЙ АРАБСКОГО ЯЗЫКА И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА КНИГИ САЛЕХА БИН ХУСЕЙНА АЛЬ-АЙЕДА «ПРАВА НЕМУСУЛЬМАН В ИСЛАМСКИХ СТРАНАХ»).....	57
Комарницкая О. Е. ПОЛИКОДОВЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	63
Коч К. И. ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА АДАПТАЦИЮ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ	68
Кряхтунова О. В. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ОПОРОЙ НА НАЦИОНАЛЬНО-КОГНИТИВНУЮ СПЕЦИФИКУ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ).....	73
Ли Цинго ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИГРЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	81
Мельниченко Н. П. ИЗУЧЕНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕГО РОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	87
Овсянникова О. А. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ	92
Санченко Е. Н. СПЕЦИФИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВИРТУАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ	101

Середа Е. В. ПЕРСУАЗИВНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ В СЕНТИМЕНТИВНЫХ ОБРАЗОВАНИЯХ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА.....	105
Сечина Е. М. ИЗУЧЕНИЕ МОДИФИКАЦИОННЫХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТИПОВ ИМЁН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ НА УРОКАХ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РАННИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО).....	112
Соловьева А. А. УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА ОБУЧАЕМЫХ НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА И РИОПЛАТСКОГО ГОВОРА В КОНТЕКСТЕ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ	121
Сю Юньмин СООТНОШЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL) И ПИСЬМЕННОЙ ТРЕВОГИ.....	127
Тимощенкова Л. В. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СПОНТАННОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ГРУППЕ УЧАЩИХСЯ.....	131
Хохлова Е. И. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: МЕТОДЫ И ПРОБЛЕМЫ.....	138
Шевцова О. В. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОНЯТИЙНЫХ КАТЕГОРИЙ В РАМКАХ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА.....	145
Шелопугина Н. А. ЯЗЫК В КУЛЬТУРЕ ДЕЛОВОГО ЭТИКЕТА.....	157
Шереметьева А. Г., Алимарданова Ш. А. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ФОРМ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ.....	161

УДК372.881.161.1

Азитова Гульсина Шариповна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент подготовительного факультета для иностранных учащихся
Казанский федеральный университет
azitova@list.ru

Азитова Гульсум Шариповна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент подготовительного факультета для иностранных учащихся
Казанский федеральный университет
azitova1960@mail.ru

Азитов Рустам Шарипович

кандидат экономических наук, доцент
доцент подготовительного факультета для иностранных учащихся
Казанский федеральный университет
rustam15278@mail.ru

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ К НОВОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье анализируется опыт использования учебных экскурсий в процессе обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете для иностранных учащихся. Авторы рассматривают учебные экскурсии как эффективный способ адаптации иностранных слушателей к новой жизненной среде.

Ключевые слова: учебная экскурсия, адаптация, коммуникативные навыки, познавательная активность, социализация.

Azitova Gulsina Sharipovna

Ph.D in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Preparatory Faculty for Foreign students
Kazan Federal University
azitova@list.ru

Azitova Gulsum Sharipovna

Ph.D in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Preparatory Faculty for Foreign students
Kazan Federal University
azitova1960@mail.ru

Azitol Rustam Sharipovich

Ph.D in Economic Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Preparatory Faculty for Foreign students
Kazan Federal University
rustam15278@mail.ru

EDUCATIONAL EXCURSIONS AS AN EFFECTIVE WAY TO ADAPT FOREIGN STUDENTS TO THE SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT OF OUR COUNTRY

Abstract. The article analyzes the experience of using educational excursions in the process of teaching Russian as a foreign language at the preparatory faculty for foreign students. Coming to study in Russia, a foreign student is immersed in a sociocultural environment that is unusual for him, in which he has to get acquainted with foreign ethical standards and values, and with new living conditions. Getting to know a new environment and trying to fit into it is often painful. How to avoid this? How to help a foreign student adapt quickly, what does a teacher or group supervisor need to do for this? The authors believe that educational excursions are an effective method of adaptation to a new environment. The article analyzes the stages of adaptation and analyzes the problems that foreigners face during the adaptation period.

Keywords: educational excursion, adaptation process, communication skills, cognitive activity, socialization.

Проблема адаптации к социокультурной среде нашей страны нашла отражение в научных трудах многих ученых исследователей и педагогов практиков. Так, в трудах А.В. Погукаевой, Е.Л. Омелянчук, Л.Н. Коберник [4] раскрываются проблемы первого адаптационного периода иностранных студентов. Е.Л. Буслаева подчеркивает, что комфортная составляющая результатов адаптации связана с зависимостью самооценки индивида от оценки других членов коллектива [1]. Психологическую составляющую для развития личности и определенные условия для адаптации выделяют Д.А. Андреева, П.С. Кузнецов и др. [2, 3]. А.В. Шевченко, И.В. Соболева отмечают, что успешная адаптация является сочетанием адаптивной и адаптирующей деятельности и может изменяться в зависимости от конкретных условий, ситуаций и личности самого студента [5].

Адаптации иностранных учащихся к российским условиям является многоаспектным процессом. Иностранному учащемуся необходимо приспособиться к новой российской социокультурной среде, к новым климатическим условиям, к новому часовому поясу, к новой образовательной системе, к общению на русском языке, к интернациональному характеру учебных групп и т.д.

При изучении русского языка как иностранного, наряду с аудиторными занятиями, активно используются внеаудиторные формы обучения. Одной из таких форм являются учебные экскурсии.

Учебная экскурсия отличается от ознакомительной экскурсии. Экскурсия и прогулки по городу имеют цель познакомить учащихся с городом, с его достопримечательностями.

Цель учебной экскурсии не только познакомить учащихся с достопримечательностями города Казани, но и закрепить изученную тему по предмету. Учебная экскурсия является продолжением обучения в форме внеаудиторного занятия. И такое внеаудиторное обучение позволяет более наглядно изучить различные темы плановых занятий в естественных условиях. Так, например, при изучении темы по экономике «Банки и банковская система в России», преподаватель проводит практическую учебную экскурсию в Центральном офисе ПАО «Сбербанк России» в г. Казани. Иностранные учащиеся узнают, как работает банк, как можно оплатить за общежитие или за обучение, как получить банковскую карту, как произвести обмен валюты на российские рубли, какие документы необходимо иметь при себе в банке.

Учебные экскурсии проводятся в течение всего срока обучения на подготовительном факультете. Учебные экскурсии дают возможность иностранным учащимся лучше узнать город, познакомиться с его достопримечательностями. Основная цель учебных экскурсий – это развитие коммуникативных навыков и помощь в адаптации к новой социокультурной среде. Учебные экскурсии активизируют познавательную деятельность, расширяют знания в области искусства, культуры, архитектуры, истории. Знания, которые получают иностранные учащиеся во время учебных экскурсий, являются более конкретными, точными, красочными и запоминающимися. На экскурсиях процесс восприятия информации и запоминание новых слов, фраз, предложений происходит быстрее и эффективнее. Учащиеся могут пользоваться рабочими тетрадями, записными книжками, электронными словарями, телефонным справочником. Согласно цели учебной экскурсии необходимо наметить ряд коммуникативных задач. В этом плане на практических занятиях до проведения учебной экскурсии иностранные учащиеся записывают в рабочую тетрадь новые слова и фразы, составляют с ними предложения, читают и разбирают текст по теме предстоящей учебной экскурсии. По ходу экскурсии, иностранные учащиеся, используя свои записи в рабочей тетради, вспоминают новые слова, отвечают на вопросы преподавателя, сами задают вопросы прохожим на улице. По итогам учебной экскурсии преподаватель подводит итоги: оценивает активность учащихся, их умение общаться между собой и с незнакомыми людьми на улице.

Практика показала, что учебные экскурсии играют важную роль в формировании коммуникативных компетенций. Такая форма работы с иностранными учащимися активизирует коммуникативные навыки, развивает их познавательную активность и формирует положительное восприятие всего того нового, что их окружает в России. Кроме того, учебные экскурсии стимулируют учащихся к интенсивной самостоятельной работе по изучению русского языка.

В рамках учебной экскурсии иностранные студенты не только знакомятся со страноведческой информацией, но и повторяют грамматические темы. В качестве домашнего задания студентам предлагается написать письмо другу и рассказать ему об этой учебной экскурсии и поделиться своими впечатлениями.

Такой вид задания поможет активизировать навыки письменного монологического высказывания, а также даст возможность повторить и систематизировать полученную во время учебной экскурсии познавательную информацию. По итогам учебной экскурсии иностранные учащиеся пишут «Письмо другу», в котором рассказывают об этой экскурсии и делятся своими впечатлениями.



Учебная экскурсия в Ботанический музей КФУ
(учащиеся из Ирана, медицинское направление)

Учебная экскурсия в ботанический музей КФУ с будущими студентами медицинских вузов знакомит иностранных учащихся с уникальными экспонатами, которые были собраны сотрудниками и студентами в период с 1836 года и до наших дней. Учащиеся запоминают биологические термины, задают вопросы, записывают названия ценных экспонатов, читают информацию об экспонате, пересказывают прочитанное и т. д.

Учебная экскурсия в Зоологический музей КФУ ставит своей целью не только увидеть редкие экспонаты, но и запомнить их названия. Будущие студенты знакомятся с основными вехами развития жизни на Земле, с разными представителями современного животного мира.



Учебная экскурсия в Зоологический музей КФУ (учащиеся из Колумбии)

Таким образом, учебные экскурсии на начальном этапе обучения помогают повысить мотивацию иностранных студентов к изучению учебных предметов, активизируют навыки аудирования, говорения, письма, чтения, знакомят с культурой России.

Подводя итоги нужно отметить, что вопросы, связанные с социокультурной адаптацией иностранных учащихся на подготовительном этапе обучения, являются важной и нужной работой. От того, как пройдет адаптация учащихся к социокультурной среде нашей страны в первые месяцы, зависит их дальнейшее обучение в университете.

Таким образом, учебные экскурсии являются уникальной и эффективной формой адаптации иностранных учащихся к новой среде и их успешному обучению в российских вузах.

Список литературы

1. Андреева Д.А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество: Ученые записки. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – С. 62–69.

2. Буслаева Е.Л. Особенности социализации подростков и юношей в современных условиях // Ученые записки. Выпуск 38. Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании. Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы взаимодействия личности-общества и государства в XXI веке». – М.: ООО «Вариант» – НОУ ВО «СФГА», 2017. – С. 17–20.

3. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. – Саратов: СГУ, 1991. – С. 22–25.

4. Погукаева А.В., Коберник Л.Н., Омельянчук Е.Л. Адаптация иностранных студентов в российском вузе// Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24651> (дата обращения: 04.11.2023).

5. Шевченко А.В., Соболева И.В. Адаптация иностранных студентов: проблемы и возможные пути их решения// Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-studentov-problemy-i-vozmozhnye-puti-ih-resheniya> (дата обращения: 02.11.2023).

References

1. Andreeva D.A. (2003) O ponyatii adaptatsiya. Issledovanie adaptatsii studentov k usloviyam ucheby v vuze [About the concept of adaptation. The study of students' adaptation to the conditions of study at the university]. Man and society: Scientific notes. Saint-Petersburg: Izd-voSPbGU. Pp. 62–69. (In Russian)

2. Buslaeva E.L. (2017) Osobennosti sotsializatsii podrostkov i yunoshey v sovremennykh usloviyakh [Features of socialization of adolescents and young men in modern conditions]. Scientific notes. Issue 38. Psychological and pedagogical support of a personality in education. Materials of the international scientific and practical conference "Problems of interaction between the individual, society and the state in the XXI century". Moscow: ООО «Variant» – НОУ ВО «SFGA». Pp. 17–20. (In Russian)

3. Kuznetsov P.S. (1991) Adaptatsiya kak funktsiya razvitiya lichnosti [Adaptation as a function of personality development]. Saratov: SGU. Pp. 22–25. (In Russian)

4. Pogukaeva A.V., Kobernik L.N., Omel'yanchuk E.L. (2016) Adaptatsiya inostrannykh studentov v rossiyskom vuze [Adaptation of foreign students in a Russian university]. Modern problems of science and education. №3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24651> (accessed: 04.11.2023). (In Russian)

5. Shevchenko A.V., Soboleva I.V. (2012) Adaptatsiya inostrannykh studentov: problemy i vozmozhnye puti ikh resheniya [Adaptation of foreign students: problems and possible solutions]. Problems and prospects of education development in Russia. №16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-studentov-problemy-i-vozmozhnye-puti-ih-resheniya> (accessed: 02.11.2023). (In Russian)

УДК372.881.161.1

Ван Юйтин

аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет

wangyuting123@yandex.ru

НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И КОНТРОЛЕ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Данная работа имеет целью представить один из важных подходов к обучению и контролю в системе преподавания иностранных языков: национально-ориентированный подход, включая его понятие, принцип и этапы обучения, а также излагаются некоторые национальные особенности китайских студентов, и на этой основе представляются предложения по разработке теста по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: подход, национально-ориентированный подход, обучение, иностранный язык, контроль.

WangYuting

P.hD student

St. Petersburg State University

wangyuting123@yandex.ru

NATIONAL-ORIENTED APPROACH TO TEACHING AND CONTROL IN THE SYSTEM OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. This work aims to present one of the important approaches to learning and control in the system of teaching foreign languages: a nationally oriented approach, including its concept, principles and stages of learning, as well as some complex national characteristics of Chinese students, and on this basis, proposals are presented for the development test in Russian as a foreign language.

Keywords: approach, nationally oriented approach, training, foreign language, control.

В условиях постоянного развития образования преподаватели со всего мира посвящают себя разработке современных методов обучения, помогающих вырабатывать коммуникативную компетенцию обучающихся. Обучение иностранных граждан в России является сложной многоуровневой системой, цель которой заключается в эффективной подготовке высококвалифицированных специалистов. В зависимости от этой цели могут быть предложены различные подходы к подготовке сту-

дентов. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин считают, что «подход к обучению» является «одним из наиболее важных и значимых в методике. Это категория методики, определяющая «стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию» [1, с. 200]. Существуют разные подходы к обучению иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, такие как личностно-ориентированный подход, национально-ориентированный подход, системный подход, компетентный подход, игровой подход, коммуникативный подход и т.д. Одним из важных подходов считается национально-ориентированный подход. «Национально-ориентированный подход в обучении и контроле представляет собой комплексный подход, основанный на идеях коммуникативного и социокультурного подходов, с одной стороны, а с другой стороны, факторов, оказывающих непосредственное влияние на языковое образование иностранных студентов, применяя этот подход к обучению иностранному языку. Русский язык как иностранный может приблизить изучение языка к условиям русскоязычной среды и мобилизовать у учащихся сознание и энтузиазм в обучении» [2, с. 141].

По мнению А.Н. Ременцова, М.Н. Кожевниковой и А.Л. Кузнецова, при формировании организационно-педагогических условий обучения иностранцев необходимо учитывать факторы: «(а) менталитет, типичный для представителей определенной нации, реакцию на определенные внешние сигналы; (б) родной язык; (в) культурную и религиозную парадигму; (г) психофизиологические характеристики, свойственные представителям определенной нации, например, краткосрочная или долгосрочная памяти; (д) педагогические традиции – традиционно используемые в стране методы и средства обучения, учебную мотивацию и др.; и система образования (этапы и сроки обучения, номенклатуру специальностей, структуру и содержание обучения)» [4, с. 116]. «Эффективность национально-ориентированного подхода в обучении и контроле в системе преподавания иностранных языков связана с использованием национально обусловленных характеристик учащихся, которые способствуют активизации психологических резервов их личности» [5, с. 114]. Например, китайцы чаще некоммуникабельны. В силу традиции преподавания они редко активно общаются с преподавателем на занятии, однако они обладают хорошей памятью и могут запоминать большое количество текстов, благодаря чему китайские студенты становятся прекрасными слушателями и концентрируются на прослушивании речи собеседника.

Поэтому при обучении китайских студентов русскому языку как иностранному им следует уделять внимание развитию навыков устного общения, т. е. преподавателям необходимо активнее использовать интерактивное обучение, обеспечивать учащихся диалоговыми аудио- и видеоматериалами, устранять психолингвистические барьеры учащихся в изучении русского языка посредством интенсивного обучения. В процессе рассказа китайских студентов о национальных особенностях России, стоит сопоставлять их традициями Китая, и на этой основе показать точки соприкосновения двух стран в историко-культурном плане, чтобы стимулировать интерес к обучению.

Принципы национально-ориентированного подхода: «1) национальной обусловленности, т. е. в обучении должны использоваться понятные студентам и соответствующие их национальным традициям методы и средства обучения, а также учитывать влияние этнопсихологических особенностей; 2) принцип национально-личностной направленности (национальный менталитет, национальная идеология и др.); 3) принцип учёта национальной системы образования: собственно система образования; образовательная политика государства с национальной спецификой; социально-психологические аспекты (отношения между учащимся и преподавателем и др.); 4) принцип межкультурного образования» [3, с. 108-110].

Как пишет А.Н. Ременцов, «механизм использования национально-ориентированного подхода при обучении и контроле иностранных студентов в российских вузах включает 4 основных этапа: «1) выявление национально обусловленных характеристик учащихся; 2) анализ существующих организационно-педагогических условий с точки зрения соответствия этим характеристикам; 3) при необходимости корректировка организационно-педагогических условий с учетом национальных особенностей обучаемых; 4) проверка эффективности внесенных изменений (обратная связь)» [4, с. 7].

Согласно этому подходу можно предложить следующие рекомендации по преподаванию русского языка как иностранного:

1. Больше использовать изображения, которые могут улучшать глубокое понимание материалов студентами и заставлять их активно применять аналогии, контекстуальные предположения и др.

2. Больше использовать аудиовизуальные материалов. Китайские учащиеся относительно быстро понимают и усваивают визуальные материалы. С помощью картинок, видео, движущихся изображений и интеллектуальной графики, приближенной к реальной жизни, они могут стимулировать существующий объем знаний в голове.

3. Больше использовать задания «ролевые игры», т. е. установить коммуникативную ситуацию для студентов, позволить им играть определенную роль в соответствии с требованиями, а также давать соответствующие ответы в процессе общения с преподавателем для достижения цели решения проблем.

Таким образом, при подготовке иностранных студентов к изучению русского языка можно скорректировать количество и содержание курсов и проектов предмета в соответствии с характеристиками студенческой группы, особенно изменить содержание и методы обучения. В то же время опыт обучения китайских студентов при национально-ориентированном подходе в обучении и контроле может подготовить студентов к обучению в других странах.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Депомян К.А. Национально ориентированный подход к преподаванию русского языка как иностранного за рубежом (на примере корейских университетов) // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 4. – С. 140–142.

3. Кожевникова М.Н. Принципы национально-ориентированного обучения иностранных граждан в российской высшей школе // Вестник СВФУ. – 2014. – Том 11, № 1. – С. 106–112.

4. Ременцов А.Н. Национально-ориентированный подход к обучению граждан Вьетнама в российских вузах: традиции и перспективы / А. Н. Ременцов, М.Н. Кожевникова, А.Л. Кузнецов // Русский язык за рубежом. – 2014. – № 5(246). – С. 110–116.

5. Шевелева С.И. Учет национальных особенностей студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 12. – С. 114–115.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009) Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow: Izdatel'stvo Ikar. 448 p. (In Russian)

2. Deponyan K.A. (2015) Natsional'no orientirovanny podkhod k prepodavaniyu russkogo yazyka kak inostrannogo za rubezhom (na primere koreyskikh universitetov) [A nationally oriented approach to teaching Russian as a foreign language abroad (using the example of Korean universities)]. Theoryandpracticeofsocialdevelopment. № 4. Pp. 140–142. (In Russian)

3. Kozhevnikova M.N. (2014) Printsipy natsional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannykh grazhdan v rossiyskoy vysshey shkole [Principles of nationally oriented education of foreign citizens in Russian higher education]. NEFU Bulletin. Volume 11. № 1. Pp. 106–112. (In Russian)

4. Rementsov A.N., Kozhevnikova M.N., Kuznetsov A.L. (2014) Natsional'no-orientirovanny podkhod k obucheniyu grazhdan V'etnama v rossiyskikh vuzakh: traditsii i perspektivy [A nationally oriented approach to the education of Vietnamese citizens in Russian universities: traditions and prospects]. Russianlanguageabroad. № 5 (246). Pp. 110–116. (In Russian)

5. Sheveleva S.I. (2020) Uchet natsional'nykh osobennostey studentov iz stran Aziatsko-Tikhookeanskogo regiona pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Taking into account the national characteristics of students from the Asia-Pacific region when teaching Russian as a foreign language]. Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. № 12. Pp. 114–115. (In Russian)

УДК372.881.161.1

Габдрахманова Айгуль Нурулловна

преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации
Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова
angabdrahman@gmail.com

ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Аннотация. Статья посвящена проблемам обучения говорению на русском языке студентов-иностранцев с уровнем владения языком А1 и выше, описываются подходы к обучению говорению, рассматриваются способы активизации говорения и предлагаются варианты мотивации студентов к продуцированию собственных высказываний на занятии.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение говорению, магистранты.

Gabdrakhmanova Aigul Nurullova

Teacher of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication
Kazan State Conservatory named after N.G. Zhiganov
angabdrahman@gmail.com

RUSSIAN LANGUAGE TEACHING EXPERIENCE TO FOREIGN STUDENTS TO SPEAK

Abstract. The article is devoted to the problems of teaching foreign students with A1 and higher language proficiency to speak Russian, describes approaches to teaching speaking, considers ways to activate speaking and suggests options for motivating students to produce their own statements in the classroom.

Keywords: Russian as a foreign language, teaching speaking, masters.

Одной из целей обучения иностранному языку является обучение говорению. И.А. Зимняя подчеркивает: «для того, чтобы научиться понимать речь, необходимо говорить, и по тому, как будет принята ваша речь, судить о своем понимании. Понимание формируется в процессе говорения, а говорение – в процессе понимания» [1, с. 45]. Проблемы обучения говорению интересуют многих методистов, разрабатываются подходы и способы обучения, предлагаются пути взаимодействия со студентами и условия для поддержания высокой мотивации к говорению на русском языке. В статье рассматриваются причины, почему студенты не вовлекаются в процесс говорения на занятии, способы мотивации студентов к говорению, также предлагаются задания для активации говорения.

На наш взгляд, преподавателям важно давать возможность и поощрять говорение по теме во время занятия, это позволяет выводить новый лексический и грамматический материал в речь и таким образом совершенствоваться в изучении языка. Методисты отмечают, что вербализация знаний, вовлечение студентов в диалог помогают закрепить полученные знания.

Говорение на занятии может быть организовано в небольших группах и парах, чтобы каждый студент был вовлечен в работу, участники диалога могут опираться на вопросы, уточнять высказывание. Одновременно происходит процесс взаимопроверки, участники разговора получают реакцию на свои высказывания, осуществляется взаимообучение, включается активное слушание. В процессе обучения русской устной речи попеременно происходит аудирование и говорение, поэтому обучение продуцированию устной речи развивает навыки слушания [2, с. 9]. На наш взгляд, студентам полезно слушать, как одноклассники размышляют на заданную тему, используют свои языковые возможности. Говорение на занятии позволяет попрактиковаться в языке, вследствие чего выявляются ошибки, через их исправление происходит осознание нового материала и его усвоение.

Одним из условий достижения высоких результатов при изучении русского языка является вовлеченность студентов в процесс использования изучаемого языка, для этого преподавателю необходимо поощрять студентов к говорению. Говорение помогает выстраивать общение между студентами, создает и укрепляет взаимоотношения в коллективе. Общение друг с другом создает безопасную среду обучения для всех студентов, обеспечивает комфортную психологическую обстановку на занятии.

Причин, почему студенты не вовлекаются в говорение, может быть множество: стеснительность (характерна для студентов из восточных стран), лень, неуверенность в себе, недостаточный словарный запас, проблемы с произношением, ситуация, не располагающая к говорению на занятии, неинтересная тема, тема, не подходящая по уровню языка, отсутствие жизненного опыта для высказывания по теме, преподаватель сам говорит много, не выявлена цель коммуникации.

Мы предлагаем несколько подходов для активации говорения студентов на русском языке во время занятия.

1. Задавайте персонализированные вопросы, начните разговор о студенте: когда мы до начала занятия видим студента, замечаем изменения в нем и говорим студенту об этом, то наше послание звучит как «я тебя вижу, я вижу тебя отдельно от других». Обычно это комплимент о внешности, например, «у вас новый модный свитер», или разговор, который касается жизни студента: «вы знаете, что по-русски ваш инструмент называется «флейта». Это дает возможность ближе узнать студента, начать диалог о цвете одежды, месте покупки и так далее. Такая небольшая практика хорошо запоминается студентом, так как вызывает приятные эмоции, разговор о себе всегда приятен. Нередко такой разговор имеет продолжение и уже студенты вовлекают преподавателя в коммуникацию. Методисты отмечают, что знания, полученные совместно с эмоциями, хорошо усваиваются.

2. Темы для говорения на занятии должны быть максимально приближены к реалиям студента. Например, для начала занятия можно предложить студентам рассказать две новости из жизни, дать возможность получить ответные реплики одноклассников. Затем нужно попробовать связать запланированную тему урока с полученными новостями. Если такой переход получится неочевидно, но интересно связан, это получит эмоциональный отклик, будет побуждающим моментом для включения в общение.

3. Слушайте активно и внимательно. Во время выполнения устных заданий представляется необходимым подходить к студентам, задавать уточняющие вопросы. Необходимо показывать заинтересованность в общении, использовать знания о студенте, которые были получены ранее. Таким образом преподаватель показывает неравнодушное отношение к студентам, открытость и искренний интерес. Вовлеченность преподавателя демонстрирует взаимоуважение и немеханическое отношение преподавателя к работе.

Существует множество заданий для развития навыков говорения. Упражнения предлагаются по мере усложнения, преподаватель ведет студентов к продуцированию неподготовленной речи. На наш взгляд, существует следующая методическая проблема: иногда подготовка к выполнению упражнения, объяснение ролей и правил занимает гораздо большее время, чем непосредственное выполнение студентами задания. Следует обратить внимание на ценность самого процесса говорения, стараться не занимать студентов смежными делами, например: поиск листка или студента с необходимой информацией в аудитории может занять больше времени, чем бегло прочитать текст и выразить в двух предложениях свое мнение; иногда задание сформулировано таким образом, что студент ищет информацию для ответа в источниках на родном языке дольше, чем формулирует свое отношение на русском языке.

Для эффективного оценивания обучения говорению на русском языке на занятии необходимо ответить на следующие вопросы: 1. Сколько времени приходится на говорение на занятии? 2. Сколько возможностей дается студентам для продуцирования речи на русском языке на одном занятии? 3. Действительно ли занятие рассчитано на то, чтобы включить больше разговорной практики (это не одно задание за урок)? 4. Если обучение говорению неэффективно, как я могу изменить это?

Обучение говорению – это сложный процесс, требующий включенности студентов и большой работы преподавателя и студентов. Говорение неразрывно связано с развитием всех видов речевой деятельности студентов, поэтому может пониматься как часть и результат обучения.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

2. Никитенко З.Н. Творческая самореализация учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного / З.Н. Никитенко, В.Д. Янченко, Е.А. Никитенко, А.Д. Дейкина // Вестник новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2. – С. 7–18.

References

1. Zimnyaya I.A. (1985) Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke [Psychological aspects of learning to speak a foreign language]. Moscow: Prosveshchenie. 160 p. (In Russian)
2. Nikitenko Z.N., Yanchenko V.D., Nikitenko E.A., Deykina A.D. (2017) Tvorcheskaya samorealizatsiya uchashchikhsya v protsesse izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo [Creative self-realization of students in the process of learning Russian as a foreign language]. Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University. № 2. Pp. 7–18. (In Russian)

УДК372.881.161.1

Газиева Зульфия Хсаиновна

старший лаборант кафедры русского языка
Астраханский государственный медицинский университет
maksudova_89@mail.ru

Юсупалиева Лилия Нажиповна

старший преподаватель кафедры русского языка
Астраханский государственный медицинский университет
liliya_270589@inbox.ru

Курманова Алтынай Мухтаровна

старший преподаватель кафедры русского языка
Астраханский государственный медицинский университет
akurmanova2014@mail.ru

Бердиева Найля Нажиповна

помощник проректора по научной и инновационной работе,
ассистент кафедры русского языка
Астраханский государственный медицинский университет
nailya.berdieva@gmail.com

УСВОЕНИЕ ПАДЕЖНОЙ ПАРАДИГМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА БИЛИНГВАЛЬНЫМИ СТУДЕНТАМИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема усвоения падежной парадигмы русского языка билингвальными студентами. Авторы акцентируют внимание на том, что падежные парадигмы разных языков имеют свои особенности. Цель статьи – описать эффективные способы обучения иностранных студентов русским падежам. Значительное внимание в статье уделяется примерам упражнений на отработку навыков употребления падежей русского языка в коммуникативных целях.

Ключевые слова: студенты-билингвы, падежная парадигма, русский язык как иностранный, упражнение, усвоение.

Gazieva Zulfiya Khsainovna

Senior Assistant of the Russian language department
Astrakhan State Medical University
maksudova_89@mail.ru

Yusupalieva Lilia Nazhipovna

Senior teacher of the Russian language department
Astrakhan State Medical University
liliya_270589@inbox.ru

Kurmanova Altynai Mukhtarovna

Senior teacher of the Russian language department
Astrakhan State Medical University
akurmanova2014@mail.ru

Nailya Najipovna Berdieva

Assistant Vice-Rector of Scientific and innovative work,
Assistant of the Russian language department
Astrakhan State Medical University
nailya.berdieva@gmail.com

ASSIMILATION OF THE CASE PARADIGM OF THE RUSSIAN LANGUAGE BY BILINGUAL STUDENTS

Abstract. The article discusses the problem of assimilation the case paradigm of the Russian language by bilingual students. The authors focus on the fact that case paradigms of different languages have their own characteristics. The purpose of the article is to describe effective ways of teaching Russian cases to foreign students. Significant attention in the article is paid to examples of exercises to work out the skills of using the cases of the Russian language for communicative purposes.

Keywords: bilingual students, case paradigm, Russian as a foreign language, exercise, assimilation.

Падежная парадигма русского языка представляет собой сложную систему, изучение которой для иностранных студентов становится весьма трудным. Наибольшие затруднения испытывают студенты, которые владеют языками аналитического типа (к примеру, английским), так как русский язык принадлежит к синтетическому типу языка.

Первостепенное значение для решения поставленных нами задач имеют исследования, непосредственно направленные на изучение понятия «билингвизм». «Билингвизм(двуязычие) – способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках Слово «билингвизм» происходит от двух латинских: bi – «двойной»,

«двойкий» и слова *lingua* – «язык». Таким образом, билингвизм – это способность владения двумя языками. Отсюда билингв – человек, который может разговаривать на двух и более языках» [1]. Нельзя не заметить, что при кажущейся многоаспектности и обширности исследований еще многие свойства и механизмы понятия билингвизма недостаточно познаны.

Цель нашего исследования – рассмотреть, каким образом происходит усвоение падежной парадигмы русского языка билингвальными студентами на примере различных упражнений.

Изучение падежей русского языка иностранными студентами на начальном этапе строится, исходя из коммуникативных потребностей студентов-иностранцев, следовательно, порядок изучения падежной парадигмы меняется. В этом контексте представляется весьма актуальным рассмотрение падежной системы русского языка в сопоставлении с грамматической системой родного языка или языка-посредника, так как в сознании билингвальных студентов запускаются процессы корреляции изучаемого языка и родного.

Следует отметить, что «непонимание иностранными студентами падежной парадигмы русского языка происходит, как правило, тогда, когда в родном языке или языке-посреднике обучаемого категории падежа не связаны с морфологическим изменением слова, а связь между отдельными частями речи происходит без изменения флексии» [2]. Некоторые иностранные языки, относящиеся к агглютинативной группе, не имеют в своей языковой структуре предлогов, соответственно, изучение падежей русского языка такими студентами целесообразно строить путем запоминания предложно-падежных конструкций [2].

Важным для исследования является положение о том, что иностранные языки в отличие от русского языка, который характеризуется флективной парадигмой, имеют другие характерные черты, позволяющие студентам-билингвам найти точки соприкосновения с изучаемым русским языком, что значительно облегчает усвоение падежей. Рассмотрим их. К примеру, в английском языке некоторые значения родительного, дательного и творительного падежей передаются предлогами. Французский язык характеризуется наличием предлогов, стоящих после глаголов, которые также выполняют падежную функцию [2]. «В арабском же языке существует три падежа: именительный, винительный и родительный падежи. А роль падежных окончаний выполняют огласовки, т. е. специальные служебные значки над или под буквой в окончании слова). Например, Им. п. выражается огласовкой «дамма», Вин.п. – огласовкой «фатха», Род. п. – огласовкой «касра» [2, 3,].

Приведем примеры заданий, способствующих правильному усвоению падежной системы русского языка. Обратимся к пособию по обучению письму [4], разработанному кафедрой русского языка Астраханского ГМУ. В данной учебной разработке представлены довольно эффективные задания на расширение предложения, которые помогают студентам отработать использование падежных форм до автоматизма:

«6. Упражнение на увеличение объёма памяти.

Хасан учится. Хасан учится в университете. Хасан учится в университете на подготовительном факультете.

Я был в общежитии. Вечером я был в общежитии. Вчера вечером я был в общежитии и смотрел телевизор. Вчера вечером я был в общежитии, смотрел телевизор и слушал музыку.

Игорь работал. Игорь работал в магазине. Раньше Игорь работал в магазине, а сейчас работает в офисе» [4].

Также в пособии представлены задания, направленные на тренировку падежных окончаний в существительных:

«4. Студенты слушают предложения, вопросы и отвечают на них.

Модель: Школа. Куда идут дети?

Дети идут в школу.

Больница. Куда идёт Марина?

Гостиница. Куда едет Марат?

Дискотека. Куда часто ходят друзья?

Аэропорт. Куда сейчас едет Франсуа?

Дача. Куда едут бабушка и дедушка?

Занятия. Куда ходят студенты каждый день?

Офис. Куда утром едут бизнесмены?

Гости. Куда едет Тимур?

Франция. Куда ты поедешь на каникулы?» [4].

Обратимся к следующему упражнению: **«1. Словарный диктант. Словосочетания.**

Вернуться домой, играть в футбол, ездить на дачу, пойти в клуб, пригласить друга в гости, плавать в озере, гулять в лесу, ездить на велосипеде, встретиться на остановке, учиться в университете, жить в Эквадоре, заниматься в библиотеке, получать письма, работать на заводе, приехать в Москву, рассказать о друге, изучать русский язык, написать рассказ, петь песни, учить текст, фотографировать природу» [Там же]. Это задание предполагает то, что преподаватель будет диктовать студентам не отдельные слова, а предложно-падежные сочетания, что поможет студентам быстрее запомнить падеж, следующий за определенным глаголом.

«3. Студенты слушают предложения и отвечают на вопросы по модели:

Модель: Это библиотека.

Куда пошла Ира? Ира пошла в библиотеку.

Где она читает книги? Она читает книги в библиотеке.

Откуда пришла Ира? Ира пришла из библиотеки.

- а) Это университет. Куда идет Илья? Где он учится? Откуда пришел Илья?
- б) Это площадь. Куда идут туристы? Где они гуляют? Откуда пришли туристы?
- в) Это общежитие. Куда приехали студенты? Где они живут? Откуда они едут?
- г) Это музей. Куда пошли Игорь и Сергей? Где они были? Откуда они пришли?
- д) Это Индия. Куда поехала эта группа? Где сейчас эта группа? Откуда приехала эта группа?» [4] Данное упражнение поможет иностранным студентам понять четкую дифференциацию между винительным, предложным и родительным падежами.

Приведем пример упражнения, направленного на продуктивную деятельность. В данном задании студенту предлагается расширить предложения, дополнив их субъектами действия и объектами в правильной падежной форме:

«6. Построение предложений с постепенным их расширением.

...друзья купили...

...Жан написал...

Курт и его...

Мы...знаем...

Сегодня студенты...

...хочу подарить...

Преподаватель...

Мы...слушаем...» [4]

Также в пособии имеется множество упражнений на развитие речи и построение фраз в соответствии с правильным употреблением падежей, например:

«7. Письменные ответы на заданные вопросы преподавателя:

Что вы покупаете на рынке?

Что можно купить в хозяйственном магазине?

Кого вы давно не видели?

За кого всегда все волнуются?

Кого вы очень любите?

Кого можно увидеть в центре города?

Каких людей нельзя уважать?

Что можно увидеть в центре города?

Что продают в киоске?

На кого можно надеяться?

Кого вы хотите пригласить в гости?

Кого и что вы любите фотографировать?» [4]

Итак, мы рассмотрели некоторые виды заданий, эффективных при изучении падежной парадигмы русского языка. В результате исследования мы пришли к выводу о том, что существует множество заданий и упражнений для иностранных студентов, направленных на отработку падежных форм. Важным является тот факт, что иностранные студенты при изучении падежной парадигмы русского языка должны стремиться к грамотному оформлению своей речи, так как это напрямую влияет на правильное решение коммуникативной задачи.

Список литературы

1. Понятие билингвизма и его классификация // Образовательная социальная сеть Nsportal.ru – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2017/09/16/ponyatie-bilingvizma-i-ego-klassifikatsiya> (дата обращения: 06.12.2023).
2. Пути эффективного усвоения иностранными учащимися категорий русской падежной парадигмы с учетом влияния родного языка и языка-посредника// Учебный центр русского языка. – URL: <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/414997/> (дата обращения: 06.12.2023).
3. Степанов Р.В. Арабский язык: начальный курс: учеб. пособие / Р.В. Степанов, В.А. Кузьмин; науч. ред. Г.Н. Валиахметова]. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2017. – 64 с.

4. Юсупалиева Л.Н. Материалы для работы со слуха: пособие по обучению письму (к учебнику «Русский язык – мой друг» под редакцией Т.В. Шустиковой, В.А. Кулаковой) / Л.Н. Юсупалиева, Г.А. Самохина. – Астрахань: Изд-во ГБОУ ВПО АГМА, 2014. – 81 с.

References

1. Ponyatie bilingvizma i ego klassifikatsiya [The concept of bilingualism and its classification]. Educational social network Nsportal.ru. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2017/09/16/ponyatie-bilingvizma-i-ego-klassifikatsiya> (accessed: 06.12.2023). (In Russian)

2. Puti effektivnogo usvoeniya inostrannymi uchashchimisya kategoriy russkoy padezhnoy paradigmy s uchetom vliyaniya rodnogo yazyka i yazyka-posrednika [Ways for foreign students to effectively assimilate the categories of the Russian case paradigm, taking into account the influence of their native language and the intermediary language]. Russian Language Training Center. URL: <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/414997/> (accessed: 06.12.2023). (In Russian)

3. Stepanov R.V., Kuzmin V.A. (2017) Arabskiy yazyk: nachal'nyy kurs: ucheb. Posobie [Arabic: the initial course: a textbook. Yekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo universiteta. 64 p. (In Russian)

4. Yusupalieva L.N., Samokhina G.A. (2014) Materialy dlya raboty so slukha: posobie po obucheniyu pis'mu (k uchebniku «Russkiy yazyk – moy drug» pod redaktsiyey T.V. Shustikovoy, V.A. Kulakovoy) [Materials for working with hearing: a manual for teaching writing (for the textbook "The Russian language is my friend" edited by T.V. Shustikova, V.A. Kulakova)]. Astrakhan: Izd-vo GBOU VPO AGMA. 81 p. (In Russian)

УДК372.881.161.1

Дугина Татьяна Владимировна

преподаватель кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации
Российский государственный социальный университет
tatianadugina@yandex.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЭТИЧЕСКИХ И МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье рассматриваются поэтические, в том числе музыкальные произведения на русском языке как инструмент обучения русскому языку как иностранному. Анализируется образовательный потенциал данного инструмента как особого вида аутентичного текста, знакомящего с синтаксическими и семантическими особенностями русского языка в его культурной среде.

Ключевые слова: аутентичный текст, поэтическое произведение, музыкально-поэтическое произведение, образовательный потенциал, русский язык как иностранный.

Dugina Tatiana Vladimirovna

Teacher of the Department of Linguodidactics and Intercultural Communication
Russian University of State for Social

EDUCATIONAL POTENTIAL POETRY AND MUSIC IN RUSSIAN IN A FOREIGN AUDIENCE

Abstract. The article describes Russian poetry, including musical works, as a tool for teaching Russian as a foreign language. The educational potential of this tool is analyzed as a special kind of authentic text that introduces the syntactic and semantic features of the Russian language in its cultural environment.

Keywords: authentic text, poetic work, musical and poetic work, educational potential, Russian as a foreign language.

При изучении иностранного языка у учащегося всегда встает вопрос: как выучить быстрее и легче. Ответ один – быстрых и лёгких путей в изучении языков нет, это всегда упорный труд. Однако в наших руках сделать этот труд разнообразным, увлекательным и, как результат, эффективным, дающим глубокие знания.

Поэтические и музыкальные произведения – огромный пласт методического материала, который в последнее время привлекает всё больше внимания преподавателей, методистов. Однако до сих пор этот пласт разработан и используется не в полной мере своего истинного потенциала.

Стихи и песни, являясь аутентичным текстом, при правильном подборе могут подойти учащимся разного уровня, начиная с элементарного. Они вносят в обучение образы, звуки, ритм, «дыхание жизни», создают на уроке особую среду общения.

Аутентичные тексты – это:

- требование ТРКИ-1;
- особая атмосфера, мотивирующая учащегося;
- культурная среда (реалии, персонажи, фразеологизмы);
- слова в естественном языковом окружении и использовании;
- огромное разнообразие и в отношении интересов учащихся, и в отношении цели изучения, и в отношении уровня учащегося;
- для музыкально-поэтических произведений это ещё ритм, рифма, мелодия, образы, что незаменимо для мнемотехники.

Аутентичные тексты в виде стихов и песен возможны даже для начинающих. Они включаются в особую группу наряду с функциональными текстами повседневного обихода (указатель, объявление, реклама, карта, расписание и др.) и информативными текстами (статья, интервью, письмо и др.). Эту группу можно было бы назвать художественными текстами, однако сюда тогда будут включены и прозаические произведения. Наша же тема именно музыкально-поэтические произведения. На этой узкой подгруппе и остановимся.

Поэтический текст – это система особым образом структурированных языковых средств, репрезентирующая ментальные установки художника слова в образной, насыщенной эмоционально-смысловыми оттенками форме.

Привлекая поэзию к работе на уроках, можно начать с элементарной музыки стихотворения. Без понимания текста можно сначала познакомиться с ритмом, размером, рифмой. Интересна работа с цифровыми стишками, популярными в интернете, которые сравниваются с произведениями классиков. Они же знакомят новичков со счётом. Ритм – отличная работа с ударением, позволяющим выделять слова в речи. В упражнении, где необходимо посчитать количество слов в предложении, ударение – отличный помощник в случае с незнакомой ещё лексикой. Ритм и размер стихотворения позволяют правильно произносить слова: и ударения в них, и не вставлять лишние гласные в сложные сочетания согласных, свойственные русскому языку. Мелодия в песнях снимает зажатость артикуляционного аппарата. Рифма хороша не только для фонетической зарядки, но и для лучшего запоминания лексики и грамматики.

Скороговорки, загадки, потешки, детские стихи и песенки – источник простейшей лексики: звукоподражаний и междометий, в которых тренировка фонетики и первой лексики сливается воедино, тут же давая первые лингвострановедческие представления.

Стихотворение К.И. Чуковского «Путаница» вводит в мир русских животных. Тут же противоречия заставляют обратить на себя внимание, задуматься, посмеяться и запомнить. Как наши русские дети, не испугавшись нарочных ошибок автора, разбираются в путанице голосов зверей, так и студенты с интересом распутывают этот клубок. Все это происходит на фоне сравнения звуков со своим родным языком, где отличия, порой, разительны. И в китайской, и в полиэтнической группе данная работа проходила с максимальным интересом и вовлеченностью: так говорит китайская корова, так чилийская, а так корова из Шри-Ланки, а русская-то совсем по-другому. Ряд звукоподражаний животным дополняется звукоподражаниями действиям, различия между которыми в разных языках увеличиваются.

Сравните русские и китайские звукоподражания: му – niu (корова); мяу – mao (кошка); гав – gou/wang (собака); кря – ga (утка); пи – zhi (мышь); кар – wa (ворона); тук – qiao; буль – gudong; кап – di.

К этой теме относятся такие стихотворения, как «Сказка о глупом мышонке» и «Олино колечко» С.Я. Маршака [9]. «Федорино горе» К.И. Чуковского [8] уже не только о звуках, издаваемых животными, но и предметами. Прекрасные строки Л.В.Зубковой в мультфильме «Ох и Ах» [13] знакомят с междометиями.

Важным элементом в работе с подобным материалом является иллюстрация, всегда сопровождающая детские произведения. Это и картинки в книгах, и мультфильмы. Визуализация материала помогает живому восприятию, беспереводному пониманию и эффективному запоминанию. Это способствует реализации коммуникативного метода. Мультипликация – особый вид материала, работа с которым ин-

интересна ещё и тем, что можно подражать увиденному и услышанному герою, озвучивание мультфильма – прекрасный вид работы с фонетикой, а также психологическое раскрепощение и выход в коммуникацию.

Звукоподражания и междометия в игровой непринужденной форме помогают познакомиться со словообразованием: ку-ку – кукушка, хрю – хрюшка, мяу – мяукать, топ – топать, кап – капать, ох – охать и др.

Многие из этих слов не являются активной лексикой, однако знакомство с ними и словообразованием образует системные связи у учащегося. Кроме того, приближенные к аутентичной речи, эмоционально окрашенные они вызывают больший интерес, нежели словарный минимум, закрепленный в учебных пособиях. Построение синонимических рядов с этими словами, анализ полисемии при работе с фразеологией способствует лучшему усвоению.

Хрюшка и *свинья* два синонима с ярко выраженными оттенками как в прямом, так и в переносном значении. Широкая применимость, эмоциональная и культурная окрашенность данных слов в разговорной речи очевидны. Отсюда и заинтересованность студента. Глагол *топать* вносит экспрессию в синонимический ряд глаголов движения. Подобные слова легче запоминаются, поскольку их мотивировка самая очевидная.

«Но он только «му» да «му», а к чему, почему – не пойму!» [8] – вот ещё задача для студента. При изображении медведя, звук «му», свойственный для коровы, парадоксален. Тут студент знакомится с новым смыслом глагола «мычать» (неуверенно и невнятно говорить), культурным представлением русских о глупости коровы. Интерес «подогревается» актуальностью слова в студенческой среде. Заучивание же отдельного слова не столь красочно, как целый поэтический отрывок из популярнейшего стихотворения, где сами звуки, повторяясь многократно, звучат экспрессивнее. Экспрессивность одного лишь звукоподражания позволяет, таким образом, выучить обычные слова, собравшиеся в стихотворении вокруг него.

Детское стихотворение с иллюстрацией – хороший материал и для беспрепятственного знакомства с лексикой, и для отработки начальных грамматических конструкций *Кто это? Что это? Какой? Что он сделал? Что делает?* На этапе, когда учащиеся уже знакомы с существительными, прилагательными, глаголами, их формами, они могут найти их в тексте без перевода, лишь по форме. А иллюстрация помогает наполнить их значением. Учащиеся отвечают на приведенные вопросы лишь с помощью иллюстраций, догадки и имеющихся базовых знаний.

Под любую грамматическую конструкцию, любую тему можно подобрать соответствующее стихотворение или песню.

У Шарика – новый лиловый берет. У козлика – красный атласный жилет... [11]

Если у вас нету дома,.. если у вас нет жены... [12]

Думайте сами, решайте сами... [12]

Позвони мне, позвони... [12]

Бери шинель – пошли домой... [12]

Произведения устного народного творчества в целом формируют лингвокультурологическую компетенцию, к примеру, эмоциональное восприятие грамматического рода. Взгляд на предмет как носитель пола увлекает. Рифмованность же этих произведений позволяет их лучше запомнить.

Сидит дед во сто шуб одет. Кто его раздевает, тот слезы проливает (лук).

Сидит девица в темнице, а коса на улице (морковка). [10]

Простота звучания и заучивания, забавность ситуации, многократность воспроизведения в тексте актуальных конструкций, мелодия (в песнях) дают «застрясть» подобным строкам в голове, а легкое и быстрое повторение в любой жизненной ситуации освежает в памяти конструкцию или забытое слово. Кроме того, эти конструкции зачастую актуальны во многих жизненных ситуациях, а их использование сближает с носителями языка. Отличным упражнением на уроке может стать подбор разнообразных ситуаций под определенные выражения. Например, в каких ситуациях вы могли бы употребить следующие выражения, обыграйте эти ситуации: *думайте сами, решайте сами; нам будет трудно, я это знаю; позвони мне, позвони; а он только «му» да «му».*

Данные конструкции также легко трансформировать под нужную ситуацию: *Бери шинель – пошли домой! / Бери рюкзак – пошли домой! / Бери сигареты – пошли курить!*

Стандартность конструкции в сочетании с образностью дает понимание возможности неограниченного использования данной конструкции, снимает скованность: *я спросил у ясеня / я спросил у декана – значит, спросить могу у чего/кого угодно; осень мне ответила проливным дождем / экзамен мне ответил неудачей.* Студент начинает пользоваться приемами выразительности языка (олицетворение ясеня, экзамена). Это отличное игровое творческое упражнение.

Если для стихотворения текст является основным элементом, то для песни не менее, а иногда и более важным является мелодия. Она отвлекает внимание от текста и дает возможность подходить к нему выборочно. Благодаря этому мы можем сконцентрироваться только на звуках в целях фонетики. Это и сложные русские гласные *Э, Ы*, и парные согласные, и шипящие. Можно сконцентрироваться на отдельных словах в целях аудирования по конкретной теме: города, цвета. Эффективен тематический видеоряд в ходе прослушивания песни.

Ритм и рифма, иллюстрации, игра звуков и слов, парадоксы, мелодия в песнях – это всё приёмы мнемотехники, позволяющие эффективнее запомнить слова, выражения, грамматические конструкции. Развивается культура речи, мозг синхронизируется с образом мысли нации, говорящей на изучаемом языке, речь становится колоритной, развитой. Музыкально-поэтические произведения – наилучший инструмент при коммуникативном методе. Развивается эмоциональный интеллект, воображение, происходит знакомство с новыми образами, характерными для данной культуры, это пересекается с родными представлениями и дает почву для сравнений, анализа и рождения новых неожиданных образов, происходит взаимопроникновение

культур и взаиморазвитие. Развивается способность к созданию ассоциаций. Вырабатывается гибкое мышление, что помогает в творчестве и в повседневных задачах. Приобретается навык публичного выступления, презентации себя.

Список литературы

1. Абиева Н.М. Песенные тексты на занятиях по русскому языку как иностранному / Н.М. Абиева, Е.Н. Каюда // Мир науки, культуры, образования. – № 2 (93). – 2022. – С. 5–8.
2. Гаспаров М.Л. Статьи о лингвистике стиха/ М.Л. Гаспаров, Т.В. Скулачева. – М., 2004.
3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. 2-е изд., испр. и доп. М. – СПб.: Златоуст. 2001. – 32 с.
4. Орлова Г.В. Потенциал детской литературы в формировании коммуникативной компетенции при обучении РКИ // Сборник научных статей XV Международной научно-практической конференции «Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. С. 275–278.
5. Павлова Т.А. Лингвокультурологические характеристики коммуникативного пространства детской поэзии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Калининград: Балтийский федеральный университет им. И. Канта, 2011. 25 с.
6. Толстова Н.Н. Использование песен на уроках РКИ // Молодой ученый. – 2016. – № 17 (121). – С. 174–178.
7. Хворостьянова Е.В. Стихотворный текст как учебно-методический материал в преподавании РКИ // Мир русского слова. – № 1. – 2019. – С. 97–100.
8. Chukfamily.ru. – URL: <https://www.chukfamily.ru/kornei/tales?ysclid=lt31xf245u740966971> (дата обращения: 25.10.2023).
9. Culture.ru. – URL: <https://www.culture.ru/literature/poems/author-samuil-marshak?ysclid=lt31yza16f153315496>(дата обращения: 25.10.2023).
10. Kladraz.ru. – URL: <https://kladraz.ru/blogs/anastasija-nikolaevna/zagadki-dlja-detei-7-8-let-s-otvetami.html> (дата обращения: 25.10.2023).
11. Rustic.ru. – URL: <https://rustih.ru/vladimir-orlov-xryushka-obizhaetsya/?ysclid=lt32frbld8272090334> (дата обращения: 25.10.2023).
12. Stihi.ru. – URL: <https://stih.ru/2012/04/30/944> (дата обращения: 25.10.2023)
13. Ya.ru. – URL: <https://ya.ru/video/preview/16233432474092998720> (дата обращения: 25.10.2023)

References

1. Abieva N.M., Kayuda E.N. (2022) Song texts in Russian as a foreign language classes. The world of science, culture, and education. № 2 (93). Pp. 5–8. (In Russian)
2. Chukfamily.ru. URL: <https://www.chukfamily.ru/kornei/tales?ysclid=lt31xf245u740966971> (accessed: 25.10.2023) (In Russian)
3. Culture.ru. URL: <https://www.culture.ru/literature/poems/author-samuil-marshak?ysclid=lt31yza16f153315496> (accessed: 25.10.2023)(In Russian)
4. Gasparov M.L., Skulacheva T.V. (2004) Articles on the linguistics of verse. Moscow.
5. Hvorostyanova E.V. (2019) Poetic text as an educational and methodological material in teaching Russian Language. // The world of the Russian word. №1. Pp. 97–100. (In Russian)
6. Kladraz.ru. URL: <https://kladraz.ru/blogs/anastasija-nikolaevna/zagadki-dlja-detei-7-8-let-s-otvetami.html> (accessed: 25.10.2023) (In Russian)
7. Orlova G.V. (2016) The potential of children's literature in the formation of communicative competence in teaching RCT. Collection of scientific articles of the XV International scientific and practical conference "Language, culture, mentality: problems of studying in a foreign audience". St. Petersburg: Publishing House of A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. Pp. 275–278. (In Russian)
8. Pavlova T.A. (2011) Linguistic and cultural characteristics of the communicative space of children's poetry: Abstract. ... Ph.d in Philological Sciences. Kaliningrad: I. Kant Baltic Federal University. 25 p. (In Russian)
9. Rustic.ru. URL: <https://rustih.ru/vladimir-orlov-xryushka-obizhaetsya/?ysclid=lt32frbld8272090334> (accessed: 25.10.2023) (In Russian)
10. Stihi.ru. URL: <https://stihi.ru/2012/04/30/944> (accessed: 10/25/2023)
11. The State Standard for Russian as a foreign language. Basic level (2001). Nakhabina M.M. et al. 2nd ed., ispr.and additional M. – St. Petersburg: Zlatoust. 32 p. (In Russian)
12. Tolstova N.N. (2016) The use of songs in the lessons of the Russian Academy of Sciences // Young scientist. № 17 (121). Pp. 174–178. (In Russian)
13. Ya.ru. URL: <https://ya.ru/video/preview/16233432474092998720>(accessed: 10/25/2023) (In Russian)

Заева Полина Валерьевна

преподаватель кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации,
Российский государственный социальный университет,
ZaevaPV@rgsu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Современный образовательный процесс в преподавании иностранных языков, в частности, русского языка как иностранного, требует внедрения современных методов, способов обучения и использования информационных технологий для формирования коммуникативных и языковых компетенций студентов. Автор данной статьи рассматривает преимущества использования аутентичных материалов на уроках РКИ, приводит критерии отбора видеоматериалов для студентов разного уровня владения языком. На основе анализа методической литературы и практического опыта делаются выводы о том, что именно аутентичные видеоматериалы являются ценным материалом для формирования и развития коммуникативных навыков. В статье также приводятся примеры аутентичных видеоматериалов, которые могут быть успешно использованы на уроках русского языка как иностранного, автор предлагает систему упражнений для работы с аутентичными материалами на уроках РКИ.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ), этапы работы с видеоматериалами на уроках РКИ, упражнения для работы с видеоматериалами на уроках РКИ.

Zaeva Polina Valeryevna

Lecturer of the Department of Linguodidactics and Intercultural Communication
Russian University of State for Social
ZaevaPV@rgsu.ru

USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS DURING THE RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGNERS CLASSES

Abstract. The modern educational process in teaching foreign languages, in particular Russian as a foreign language, requires the introduction of modern methods, teaching methods and the use of information technologies to develop students' communicative and linguistic competencies. The author of this article examines the advantages of using authentic materials in Russian as foreign language lessons and provides criteria for selecting video materials for students of different levels of language proficiency. Based on an analysis of methodological literature and practical experience, the author concludes that authentic video materials are valuable material for the formation and development of communication

skills. The article also provides examples of authentic video materials that can be successfully used in Russian as a foreign language lessons; the author proposes a system of exercises for working with authentic materials in Russian as foreign language lessons.

Keywords: authentic video materials, methods of teaching Russian as a foreign language, stages of working with video materials, exercises for working with video materials.

Преподавание русского языка как иностранного сейчас, как и преподавание любого иностранного языка, требует внедрения современных методов в образовательный процесс для формирования необходимых коммуникативных и языковых компетенций студентов. При обучении на любом этапе (уровне) большую роль играет использование аутентичных видеоматериалов.

Актуальность темы заключается в необходимости внедрения в процесс обучения регулярной работы с аутентичным материалом для активного формирования навыков говорения и аудирования.

Цель исследования состоит в доказательстве необходимости использования аутентичных видеоматериалов на любом этапе обучения РКИ и разработке схемы работы с аутентичным видеоматериалом.

Для достижения данной цели использовались методы: метод наблюдения, метод моделирования заданий, сравнительно-сопоставительный метод.

Упражнения апробированы в группах студентов, а также на индивидуальных занятиях, учащиеся в возрасте от 20 до 45 лет, изучающие русский язык в России и других странах.

Говоря об аутентичности в методике обучения, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин понимают под аутентичными (с греч. *authenticos* «настоящий, подлинный, естественный») «реальный продукт носителей языка, не предназначенный для учебных целей и не адаптированный для нужд учащихся, <...> характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью языковых средств, отражает национальные особенности и традиции построения и функционирования текстов» [1, с. 34].

Под аутентичными мы будем понимать такие материалы, которые были созданы носителями языка для носителей и отражают языковые средства, приближенные к реальной речевой ситуации в отличие от учебных материалов, разработанных специально для учащихся определенного уровня владения языком.

А.Н. Щукин предлагает использовать видеоматериалы, потому что они предоставляют некую визуальную опору и позволяют студентам познакомиться с культурой страны изучаемого языка, невербальными средствами общения, нормами этикета. Это, безусловно, обеспечивает лучшие условия для понимания содержания и повышения мотивации учащихся.

Научная новизна работы заключается в разработке тренировочных упражнений на основе аутентичных материалов для студентов с разным уровнем владения языком.

Проведенный анализ и метод наблюдения позволяют прийти к следующим результатам: использование аутентичных материалов способствует:

- 1) повышению восприятия устной речи носителя языка,
- 2) улучшению произношения (интонация и фонетика),
- 3) знакомству с невербальными средствами общения страны изучаемого языка,
- 4) повышению интереса к изучению языка.

Данная работа состоит из 2 частей: методическая часть, где мы рассмотрим следующие вопросы: *Зачем включать аутентичные видеоматериалы в структуру урока? Повышает ли это мотивацию студентов при изучении языка?* В практической части рассмотрим, какие материалы использовать на уроке и, главное, как сделать это наиболее эффективно. В этой связи мы считаем, что использование видеоматериалов уже на начальных этапах изучения русского языка как иностранного целесообразно. По нашему мнению, ярким и мотивирующим элементом при изучении такого иностранного языка могут послужить интересные видео, включённые в аудиторную работу.

В настоящее время большинство специалистов по методике преподавания иностранных языков отмечают важность использования упражнений по аудированию на занятиях. При этом они отмечают, что процесс аудирования неразрывно связан с процессом говорения, т.е., другими словами, аудирование является важнейшим компонентом живого общения. Живое общение, в свою очередь, – одна из важнейших целей большинства, изучающих иностранные языки.

Видеоматериалы, которые преподаватель РКИ может использовать на уроках, подразделяются на 2 типа: учебные видеоматериалы, созданные специально для изучающих иностранный язык. Автор сам задает необходимые параметры, учитывая уровень владения языком, а также изучаемый и пройденный материал. Приведем несколько примеров учебных видеоматериалов:

мультфильм «Время говорить по-русски», <https://www.youtube.com/@Time-to-Speak-Russian>, курс «Сибирские каникулы», <https://www.youtube.com/@user-mv8wn2hh4e>, курс «Думай и говори», <https://www.catalogue.irlc.msu.ru/thematic-catalogue/all/a2/vidyi-rechevoj-deyatelnosti/audirovanie/znakomstvo1>.

И, собственно, аутентичные материалы, о которых и пойдет речь в данной статье. Аутентичные видео – видео, которые создавались носителями языка для носителей языка.

И.А. Гончар отмечала, что «обучение аудированию иноязычных текстов возможно с использованием исключительно аутентичных материалов» [4].

Целью изучения иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции. Поэтому важно понимать, что использование только учебника при проведении урока РКИ недостаточно, чтобы добиться высокого уровня владения языком, что подразумевает умение решать коммуникативные задачи в реальных ситуациях. Как правило, задания в учебниках ограничены определённым набором лексических единиц, грамматических и синтаксических шаблонов. К сожалению, многие

преподаватели пренебрегают рекомендациями методистов и полагают, что студенты занимаются аудированием, лишь слушая голос преподавателя. Для правильного формирования навыков аудирования студенты всех уровней владения языком должны слушать на занятиях разных носителей языка – людей разных возрастов и профессий, мужчин, женщин и детей, молодых и пожилых, из разных частей России и т.д. Не менее важно разнообразить упражнения по аудированию – смотреть художественные и документальные фильмы, мультфильмы, программы, интервью, новости.

Используя аутентичные видеоматериалы на уроках по русскому языку как иностранному, мы влияем на развитие разговорных навыков, улучшаем восприятие речи на слух, и даже можем повлиять на произношение, интонацию.

Как правило, студент слышит только речь своего учителя, он привыкает к ней: голосу, тембру, интонации, скорости, а попадая в живую языковую среду, он сталкивается с многообразием этих характеристик, и нередко не понимает своего собеседника. Поэтому крайне важно уже на начальном уровне начать знакомить студентов с речью разных людей. С помощью использования видеоматериалов (интеграции в учебный процесс аутентичных видеоматериалов) мы формируем не только навык понимания живой речи носителей, но и способствуем расширению и обогащению словарного запаса учащегося. А.Н. Щукин в своей работе характеризует видеоматериалы как «один из эффективных и перспективных средств обучения языку благодаря большой информативности зрительно слухового ряда, а также динамизму изображения». По его мнению, «никакой другой учебный материал не обладает той же силой эмоционального воздействия, которым обладают фильмы и видео». Также он пишет, что «благодаря эмоциональному воздействию изображения создаётся эффект соучастия, желание предвосхитить и продолжить реплику персонажа» [7].

К тому же с появлением и стремительным развитием цифровых технологий у преподавателей появляется возможность разнообразить уроки, сделать их более интересными, активными.

Чем же ценны аутентичные видеоматериалы даже для студентов?

Цели использования аутентичных видеоматериалов на уроках РКИ:

- создают благоприятные условия для развития продуктивных навыков, в первую очередь, говорения;
- создают благоприятную атмосферу на уроке.
- оживляют предмет разговора (речь на видео сопровождается зрительными образами, что существенно облегчает восприятие и понимание сказанного, а также происходит более продуктивное запоминание материала)
 - вносит разнообразие в ход занятий;
 - формирует языковую компетентность (слухопроизносительные, лексические и грамматические навыки);
 - демонстрация реального использования языковых единиц;
 - расширяет понимание культурного компонента, обеспечивает погружение в культуру носителей изучаемого языка (язык тесно связан с культурой, а просмотр

аутентичных материалов на уроках также знакомит учащихся с культурой страны изучаемого языка).

Есть ряд факторов, на которые следует обратить внимание при выборе видеоматериала. Во-первых, материал должен быть тщательно подобран с учетом уровня владения языком учащихся. Важно учитывать целевую аудиторию. Во-вторых, видеоматериал должен перекликаться с материалом, который вы изучаете на данный момент или уже изучили.

Также мы считаем, что протяженность видеофрагмента должна быть обоснована, так как длинные непонятные студентам видео могут их утомить, особенно если речь идет о начальных уровнях изучения русского языка. Короткометражные фильмы или видеоролики, по нашему мнению, предпочтительнее, так с ними есть возможность продуктивно работать. Не стоит забывать и о жанрах видеоматериалов. По нашему мнению, юмористический жанр следует давать на более продвинутых уровнях, так как понимание юмора – очень тонкая материя, где игру слов и смыслы можно понять только, обладая определенным набором языковых знаний. Для начальных уровней мы предлагаем видео, которые направлены на формирование лингвистической и коммуникативной компетенции. Автор статьи, как и другие преподаватели РКИ, убежден, что использовать видеоматериалы необходимо с самых первых уроков по иностранному языку наравне с аудиоматериалами, так как «они являются богатым источником разговорных конструкций, разговорной лексики, а нередко и единиц, находящихся за рамками литературного языка» [3]

Предлагаем следующие аутентичные материалы, которые могут быть успешно использованы на уроках русского языка как иностранного:

- рекламные ролики (например, реклама Альфа-Банка, рекламный ролик «Фрутоняня»);
- мультипликационные фильмы (например, «Три кота», «Маша и медведь», «Синий трактор», «Гуси-лебеди», «Мойдодыр», «Варежка»);
- короткометражные фильмы («Москва-Владивосток», «Огоньки», «Урок экологии»);
- журнал «Ералаш»;
- сериалы («Универ», «Папины дочки», «Родители», «Интерны», «Как я стал русским» и другие);
- фильмы («Иван Васильевич меняет профессию», «По щучьему веленью», «Ирония судьбы», «Елки», «Холоп»);
- новостные выпуски;
- видео блоггеров;
- отрезки из ток-шоу («Вечерний Ургант», «ComedyClub», «Устами младенца»).

Практическая часть.

Тщательный отбор видеоматериала для использования на уроках – важнейшая задача преподавателя. Просто просмотра видеоматериала на уроке недостаточно. К видеоматериалам, предварительно отобраным по критериям, которые мы

обозначим далее, преподаватель должен разработать комплекс упражнений, которые должны соответствовать тематике и лексико-грамматическому содержанию урока. Предлагая студентам упражнения, основанные на видеоряде, с начального этапа обучения мы повышаем их мотивацию и интерес к русскому языку. Именно поэтому такого рода задания должны присутствовать на уроке, где планируется использование аутентичного видеоматериала.

Важно при отборе видеоматериалов придерживаться определенных критериев, чтобы достигнуть максимальной эффективности его интеграции в структуру урока.

Критерии подразделяются на технические и мотивационные. Начнем с технических. Видеоматериал, в первую очередь, должен быть доступен для уровня владения языком студентов. Это такие параметры, как темп, чистота речи, четкость звукового и видеоряда, количество новых слов в выбранном фрагменте.

Что касается мотивации: очень важно, чтобы студентам была интересна тема выбранного ролика, это гарантирует почти 100 %-ую вовлеченность студентов в работу с видеоматериалом. Важно учитывать длину ролика. Ни в коем случае нельзя допускать просмотр целого фильма на протяжении всего урока, пары, пар.

Работа с аутентичными видеоматериалами на уроке имеет несколько этапов: предпросмотровая работа, просмотр видеоматериала, постпросмотровая работа.

Предпросмотровая работа.

Независимо от того, какой уровень владения языком у студентов, совершенно точно нужно проводить работу перед просмотром. Можно обсудить историю создания фильма, режиссера, актеров. Важно объяснить лексику и грамматические конструкции, которые встретятся в видео, дать страноведческий комментарий явлениям, событиям, потому что они могут быть непонятны студентам из других стран. Безусловно, предпросмотровая работа должна проводиться на уроке с преподавателем.

Упражнения на предпросмотровом этапе направлены на снятие языковых трудностей:

Лексические и грамматические трудности:

Объяснение новых слов

Подпишите картинки (скриншоты кадров из ролика)

Синонимы к разговорным выражениям и словам (например, башка – голова), соотнести существительные с прилагательными, повторение или беглое изучение (знакомство) с грамматическими конструкциями (например, мне нравится – мне не нравится, горы находятся – город находится и др.)

Культурологический и страноведческий комментарий:

Система оценок в школе («Селфи»), поезда дальнего следования в России («Москва-Владивосток»).

Русская школа («Обжора», «Селфи»).

Упражнения на активизацию фоновых знаний (для более высокого уровня владения языком):

Система оценок в вашей стране.

Как устроена школа в вашей стране?

Какие предметы изучают в школе?

Что вы знаете о молодежном движении эмо («Белая ворона»)?

Нужно ли разрешать носить телефоны в школу («Селфи» «Алина-малина»)?

Упражнения, направленные на прогнозирование содержания фильма:

Угадай.

Подумай.

О чем будет фильм?

Давайте подумаем, кто главный герой – мужчина или женщина, кем он работает, как выглядит, сколько лет и т.д.?

Обсуждение стоп-кадра.

Просмотр видеоматериала.

Если это короткий ролик, смотреть его нужно сразу полностью, фильм не более 20-25 минут можно разбить на фрагменты, с которыми также работать в рамках урока.

Во время просмотра фильма можно также проводить работу. Например, останавливать видео и задавать вопросы на догадку (Кто сейчас войдет? Что он скажет? и др.) Также во время просмотра видео можно останавливаться на жестах и мимике действующих лиц, а также интонации произносимых реплик.

Как правило, на уроках смотрим фрагмент 1-3 раза. Первый просмотр направлен на глобальный охват содержания, второй просмотр направлен на полное понимание содержания, усвоение подробностей и необходимых для понимания деталей.

Постпросмотровая работа.

Цель этих заданий – контроль понимания содержания, развитие продуктивных умений в устной и письменной речи на основе просмотра видеоматериала:

- на проверку понимания содержания;
- на закрепление языковых навыков;
- на развитие продуктивных умений, творческие задания.

Упражнения, направленные на выделение смысловой информации:

Ответить на вопросы (да – нет; верно или неверно утверждение)

Расставить предложения по порядку (как вариант: расставить стоп-кадры по порядку).

Вопросы на внимательность («Какое время года? Какая была погода? Почему? – девочка была одета в шапку, варежки и т.д.)

Упражнения, направленные на развитие устных и речевых умений:

Разыграть диалог, сценку.

Озвучка.

Пересказ (по цепочке, по картинкам, письмо маме, письмо от лица главного героя, второстепенного героя).

Упражнения, направленные на закрепление языковых навыков:

Придумайте ситуации, диалоги, мини-истории с использованием новых слов, фраз из фильма, выражений.

Для более продвинутого уровня владения: участие в дискуссии, похожий личный опыт и другое.

Аутентичный видеоматериал для работы на уроках:

Для начального уровня А0-А1 прекрасно подходят детские мультфильмы, такие как «Синий трактор» серия «Алфавит», «Малышарики» серия «Алфавит», канал на Youtube «Рики», урок № 1 «Знакомство» и другие.

Можно работать по следующей схеме: преподаватель готовит нарезку ключевых фрагментов, с которыми проводит работу на уроке вместе со студентами. Возможны такие задания:

Предпросмотровая работа (работа с новой лексикой, единицами, содержащими культурный компонент страны изучаемого языка, вопросы типа: Как вы думаете, кто главный герой? Прогнозирование содержания фильма по названию, можно включить трейлер также без перевода отдельных слов, попробовать поговорить на тему, о чем же будет фильм).

Просмотр фильма полностью дается студентам для самостоятельной работы дома. Заранее подготавливаются рабочие листы с вопросами по содержанию. Вопросы не подразумевают понимание слов, скорее это вопросы «Как бы вы поступили?» «Кто, какой герой вам понравился и почему?» Каждый студент выбирает персонажа для составления небольшого рассказа о нем (например, внешность, характер).

Наиболее эффективно и комфортно использовать на уроках короткие аутентичные видеоматериалы, такие как сюжеты из Ералаша, рекламные ролики, короткометражные фильмы или отдельные серии сериала (не более 20 минут). Хочется отметить особую ценность короткометражных фильмов: острота сюжета, что более эффективно побуждает студентов к говорению, мотивирует на вступление в дискуссию, обсуждение и выражение своего мнения.

Обсуждаем и критикуем героев. Высказываем своё мнение и аргументируем его. Это отличный способ подискутировать и улучшить навыки коммуникации на иностранном языке.

Выстраивание хронологии:

Распределите кадры из фильма.

Преподаватель делает 8-10 скриншотов из фильма и предлагает угадать их хронологический порядок.

При этом на начальном этапе обучения чрезвычайно важную роль играет фактор мотивации студентов. Если говорить о конкретных материалах, то могут использоваться песни для детей, связанные с изучением алфавита и падежей (например, из серии «Синий трактор»).

На следующем, среднем, этапе обучения ситуация кардинально меняется, т.к. появляется много возможностей использования разных источников для создания упражнений по аудированию.

Кроме этого, студенты среднего уровня уже могут начинать смотреть короткие отрывки из фильмов, выпуски передач и серии программы «Ералаш». Однако, преподаватель должен тщательно выбирать нужные серии, которые будут понятны студентам и которые соответствуют общему лексико-грамматическому содержанию урока. Другими словами, видео не должно рассматриваться преподавателем в отрыве от темы урока, а должно дополнять его.

Начиная с уровня В2 культурно-страноведческий компонент начинает играть особую роль на уроках. Поэтому преподавателю обязательно нужно найти подходящие видео для данного этапа. На данном уровне студентам также будут интересны короткие видео на разные темы, служащие в основном для расширения лексического запаса. Подойдут, например, серия «10 глупых вопросов», серия «Неловкие вопросы».

На уровнях С1 и С2 необходимо максимально разнообразить видеоматериал – смотреть фрагменты художественных фильмов, мультфильмы, разнообразные передачи, документальные фильмы об истории России и пр. Также мы можем порекомендовать ток-шоу, викторины, интервью со звездами.

Кроме того, на YouTube можно найти огромное количество интересных короткометражных фильмов для уроков со студентами уровня В1-С2.

Заключение.

В рамках данного исследования комплекс заданий по работе с использованием аутентичных видеоматериалов был успешно апробирован. Внедряя работу с аутентичными видеоматериалами в процесс обучения на регулярной основе, мы знакомим с реалиями, культурой и образом жизни страны изучаемого языка, создаем благоприятную почву для развития коммуникативных умений учащихся, улучшаем восприятие речи носителей, а также повышаем мотивацию учащихся при изучении иностранного языка.

Знакомство с культурой страны изучаемого языка, невербальными средствами общения, нормами этикета посредством коротких диалогов в ситуациях, характерных для бытовой сферы общения, оказали благоприятное влияние не только на развитие коммуникативной компетенции учащихся.

Полученные по итогам исследования результаты указывают на ряд трудностей, возникших при работе с видеоматериалами и обусловленных повышенным темпом речи, наложением голосов говорящих, посторонним и фоновым шумом, недостаточной громкостью речи говорящих и нечеткой дикцией. На эти факторы нужно обратить внимание при отборе видеоматериалов, так как их частое присутствие в аутентичных материалах на любом, а особенно на начальном уровне владения языком, может сказаться негативно.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (Теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР. 2009. – 448 с.

2. Амлинская Ю.Р. Эффективное использование аудио- и видео ресурсов на уроках РКИ. – URL: <https://youlang.ru/blog/effektivnoe-ispolzovanieaudio-i-videosursov-na-urokakh-rki> (дата обращения: 20.12.2021).

3. Ариас А.-М. Художественный фильм как средство формирования лингвосоциокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 8 (138). – С. 7–13.

4. Гончар И.А. О средствах обучения инофонов аудированию (в аспекте РКИ) // Международный журнал по RussianStudies. – Выпуск №5. – 2016.

5. Можеевская А.Е. Работа с видеоматериалами в иностранной аудитории // Наука ЮУрГУ. Секции социально-гуманитарных наук: Материалы 66- й научной конференции. Челябинск: Издательство Центр ЮУрГУ, 2010. – С. 553–554.

6. Рубцова Е.А. Критерии отбора аутентичных видеofilьмов при обучении иностранных учащихся устной разговорной речи на продвинутом этапе обучения / Е.А. Рубцова, Т.Ю. Романова, Е.В. Полякова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2017. – Т. 3 (69). – С. 66–78.

7. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2003. – 504 с.

8. Лапошина А.Н. Вебинар «Аутентичные видеоматериалы на уроке РКИ начального этапа обучения: зачем и как?»/ А.Н. Лапошина, К.М. Барсегян. URL:<https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=211> (дата обращения: 27.03.2019).

References

1. Azimov E.G., Schukin A.N. (2009) New dictionary of methodological terms and concepts [Theory and practice of language teaching]. Moscow. IKAR (In Russian).

2. Amlinskaya Y.R. (2021) Effective use of audio and video resources in Russian as a foreign language lessons. URL: <https://youlang.ru/blog/effektivnoe-ispolzovanieaudio-i-videosursov-na-urokakh-rki>. (accessed:20.12.2021) (In Russian).

3. Arias A.M. (2016) A feature film as a means of developing linguo-sociocultural competence in foreign language classes at a university. Scientific notes of the P.F. Lesgaft University, № 8 (138). Pp 7–13. (In Russian).

4. Gonchar I.A. On the means of teaching foreign speakers listening skills (in the aspect of RFL). International Journal of Russian Studies, issue No. 5, 2016 (In Russian).

5. Mozheevskaya A.E. (2010) Workingwithvideomaterialsinforeignaudiences. Nauka YUrGU. Sections of Social Sciences and Humanities: Proceedings of the 66th scientific conference. Chelyabinsk: Publishing center YUrGU. Pp. 553–554. (In Russian).

6. Rubtcova E.A., Romanova E.A., Polyakova E.V. (2017). Criteria for selecting authentic videos when teaching oral conversation to foreign students at an advanced stage of education. Scientific notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Philological sciences.V.3 (69), Pp.66-78. (In Russian).

7. Shchukin A.N. (2003) Methods of teaching Russian as a foreign language: A textbook for universities. Moscow. Vishayashkola. Pp. 504. (In Russian).

8. Laposhina A.N., Barsegyan K.M. (2019) Webinar Authentic video materials in the RFL lesson of the initial stage of training: why and how? URL: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=211> (accessed 27.03.2019) (In Russian).

УДК 372.881.161.1

Исмаилова Холисахон Эшматовна

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации
Российский государственный социальный университет
holisa1967@mail.ru

РАЗВИТИЕ РУССКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОМОЩИ СИТУАТИВНЫХ КАРТИН

Аннотация. Статья рассматривает эффективный метод развития русской речи иностранных учащихся с использованием ситуативных картин. Наблюдаемые улучшения включают увеличение словарного запаса, улучшение грамматических навыков и развитие коммуникативной компетенции. Автор подчеркивает значимость использования ситуативных картин для эффективного развития русской речи иностранных учащихся. Автор рекомендует включение этого метода в образовательные практики иноязычной аудитории, с целью обогащения уроков и повышения мотивации учащихся к изучению русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, ситуативные картины, русская речь, словарный запас, говорение.

Ismailova Kholisakhon Eshmatovna

Ph.D in Philological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Linguodidactics and Intercultural Communication
Russian University of State for Social
holisa1967@mail.ru

DEVELOPMENT OF RUSSIAN SPEECH FOR FOREIGN STUDENTS WITH THE HELP OF SITUATIONAL PICTURES

Abstract. The article examines an effective method for developing Russian speech for foreign students using situational pictures. The author describes the process of using

situational pictures, emphasizing the positive influence of situational pictures on the development of Russian speech. Observed improvements include increased vocabulary, improved grammatical skills and the development of communicative competence. In conclusion of the article, the author emphasizes the importance of using situational pictures for the effective development of Russian speech of foreign students. The author recommends the inclusion of this method in the educational practices of foreign language audiences, in order to enrich lessons and increase students' motivation to learn the Russian language.

Keywords: Russian as a foreign language, situational pictures, Russian speech, vocabulary, speaking.

В современном мире все большее количество людей стремится овладеть иностранным языком. Одним из самых распространенных и популярных языков для изучения является русский язык. Однако изучение русского языка как иностранного требует усилий и времени, особенно в случае обучения взрослых студентов. В связи с этим, важно использовать эффективные методики, которые помогут учащимся развивать навыки русской речи. Одним из таких методов является использование ситуативных картинок.

Ситуативные картинки представляют собой иллюстрации, которые описывают различные события из повседневной жизни. Каждая картинка содержит много деталей, которые могут быть использованы для развития речи учащихся на русском языке. Картинки могут охватывать разные тематики – от путешествий и работы до семейной жизни и образования [1].

Один из основных аспектов использования ситуативных картинок – это развитие словарного запаса. Картинки помогают участникам ассоциировать слова с конкретными предметами или ситуациями, что облегчает запоминание и понимание новой лексики. Кроме того, ситуативные картинки способствуют формированию связей между словами и предметами, что помогает участникам строить предложения на русском языке.

Однако использование ситуативных картинок также требует развития навыков анализа и интерпретации информации. Участники должны уметь анализировать изображенные ситуации, анализировать объекты на картинке и делать выводы на основе имеющихся данных. Это способствует развитию коммуникативных компетенций [3]. Коммуникация является важным аспектом при использовании ситуативных картинок.

Использование ситуативных картинок способствует развитию навыков говорения и понимания речи на русском языке. Учащиеся могут рассматривать картинки и описывать то, что они видят, используя новые слова и конструкции.

Преимущества использования ситуативных картинок в развитии русской речи иностранных студентов очевидны. Во-первых, картинки помогают студентам легко запомнить лексику. Изображения связываются с конкретными ситуациями, что делает их значительно более запоминающимися, чем просто заучивание слов

наизусть. Это помогает студентам использовать эти слова и фразы в своей речи более органично. Во-вторых, ситуативные картинки помогают студентам лучше понять грамматические структуры русского языка. Это существенно упрощает процесс изучения грамматики и помогает студентам быстрее и эффективнее усваивать язык. В-третьих, ситуативные картинки способствуют развитию навыков общения на русском языке на практике. Они могут использоваться для проведения различных коммуникативных упражнений, таких как ролевые игры, диалоги и прочее. Студентам предлагается описывать картинки и выражать свои мысли и желания на русском языке, что помогает им преодолевать языковой барьер и становиться более уверенными в своих коммуникативных навыках [4].

Студенты могут использовать картинки для обсуждения различных тем и ситуаций (в магазине, в поликлинике, в аптеке, в деканате, на остановке), что помогает им выражать свои мысли на русском языке. Они могут описывать, что они видят на картинке, рассказывать о своих предпочтениях. Это помогает стимулировать их речевые навыки.

Студенты могут анализировать изображение и предполагать, что происходит в ситуации. Затем они могут слушать или читать диалоги, или тексты, связанные с картинкой, и проверять свои предположения. Это помогает студентам улучшить свою способность понимать речь на русском языке и адаптироваться к различным речевым ситуациям [2].

Ситуативные картинки также способствуют развитию учебной мотивации. Они помогают создать атмосферу, в которой учащиеся чувствуют себя более спокойно и уверенно. Кроме того, картинки помогают учащимся увидеть практическую пользу изучения русского языка, поскольку они могут представить себя в реальных ситуациях, использовать новые выражения и чувствовать себя успешными.

Одним из преимуществ использования ситуативных картинок является их способность активизировать мыслительные процессы учащихся. Просмотр картинок задействует визуальное восприятие, что способствует лучшему запоминанию информации. Конечно, необходимо учесть, что ситуативные картинки должны быть подобраны в соответствии с возрастом и уровнем развития учащихся.

Таким образом, использование ситуативных картин является эффективным инструментом развития русской речи у иностранных учащихся. Они позволяют создать наглядные образы и контексты, которые помогают учащимся лучше понять и запомнить новый материал. Такая методика обучения способствует активизации речевой деятельности, развитию лексического запаса и умению использовать грамматические структуры в реальных ситуациях общения. Более того, использование ситуативных картин способствует развитию творческого подхода к изучению языка и способности выражать собственные мысли на русском языке.

Список литературы

1. Баранников, И.В. Русский язык в картинках / И.В. Баранников, Л.А. Варковицкая. – М.: Просвещение, 1982. – 176 с.
2. Гадалина, И.И. К вопросу создания учебных пособий по развитию речи с использованием ситуативных картинок / И.И. Гадалина, Х.Э. Исмаилова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология – 2016. – № 3 (37). – С. 74–84.
3. Гадалина, И.И. Качественные параметры сюжетных картинок как источник монологического высказывания студентов-иностранцев на уровне базового владения русским языком (А-2) / И.И. Гадалина, Х.Э. Исмаилова // Вестник РУДН. Серия: русский и иностранные языки и методика их преподавания – 2016. – № 4. – С. 7–15.
4. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебник / под ред. Щукина А.Н. – М.: Филоматис, 2009. – С. 312.

References

1. Barannikov I.V. Varkoviczkaya L.A. (1982) Russkijazyk`kvkartinkax. [Russian language in pictures]. Moscow: Prosveshhenie.176 p. (In Russian)
2. Gadalina I.I., Ismailova Kh.E. (2016) K voprosu sozdaniya uchebny`x posobij po razvitiyu rechi s ispol`zovaniem situativny`x kartinok. [On the issue of creating textbooks on speech development using situational pictures]. Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and psychology. No. 3 (37). Pp. 74–84. (In Russian).
3. Gadalina I.I., Ismailova Kh.E. (2016) Kachestvenny`e parametry` syuzhetny`x kartinok kak istochnik monologicheskogo vy`skazy`vaniya studentov-inostrancev na urovne bazovogo vladeniya russkim yazy`kom (A-2). [Qualitative parameters of plot pictures as a source of monologue statements by foreign students at the level of basic proficiency in the Russian language (A-2)]. Bulletin of RUDN University. Series: Russian and foreign languages and methods of teaching them. No. 4. Pp.7–15. (In Russian)
4. Obuchenie inostranny`m yazy`kam. Teoriya i praktika (2009): uchebnik [Learning foreign languages. Theory and practice] edited by Shchukina A. N. – Moscow: Philomatis. P. 312. (In Russian).

УДК 372.881.161.1

Казакова Ольга Павловна

кандидат филологических наук, доцент
Шахтинский политехнический колледж
15pu_40@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ (УЗБЕКИСТАН)

Аннотация. В данной статье мы рассматриваем специфику преподавания русского языка как иностранного в группах студентов с родным узбекским языком. Покажем примеры наиболее удобных вариантов подачи материала, опираясь на особенности родного (узбекского) языка.

Ключевые слова: русский как иностранный, метод проблемной наглядности, аудиальный метод, новые педагогические технологии, билингвизм.

Kazakova Olga Pavlovna

Ph.D in Philological Sciences, Associate Professor
Shakhty Polytechnic College
15pu_40@mail.ru

PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE IN RUSSIA AND ABROAD (UZBEKISTAN)

Abstract. In this article we consider the specifics of teaching Russian as a foreign language in groups of students whose native language is Uzbek. We will show examples of the most convenient options for presenting material, based on the characteristics of the native (Uzbek) language.

Keywords: Russian as a foreign language, problem-based visualization method, auditory method, new pedagogical technologies.

Русский язык как неродной в бывших советских республиках (в том числе Узбекистане) многозначен. Также он многозначен и в России. Поскольку Россия – многонациональная страна, то, во-первых, русский язык выступает как средство межнационального общения народов России; во-вторых, как учебный предмет (как в национальной, так и российской системе образования).

Преподавание русского языка как неродного имеет много общего с изучением русского языка как родного.

Их объединяет:

1. Предмет изучения – система русского языка: фонетические особенности, словарный состав, грамматический строй; отработка навыков и умений с целью свободного пользования русским языком в его устной и письменной формах;

2. Общие дидактические принципы и воспитательная направленность обучения, связанная со всесторонним развитием личности обучающегося;

3. Психологические процессы, психологическая деятельность в условиях обучения у представителей разных национальностей, связанных с качественной трансформацией умственных операций и действий, с формированием мотивации, познавательных интересов, активности субъекта обучения.

Но также имеются и определённые различия. Для изучения иностранного (неродного) языка наиболее типично, когда обучающемуся предлагаются необходимые для практического владения языком знания – правила, инструкции, упражнения, которые обеспечивают закрепление усвоенных знаний и образование на их основе речевых навыков и умений.

С развитием коммуникационных технологий создается новая культура мышления, меняется межличностное общение, трансформируются взаимоотношения участников образовательного процесса – преподаватель и обучающийся [1, с. 23].

Изменения происходят во всех составляющих учебного процесса. От преподавателя требуется не только инновационное поведение и применение новых технологий, но и умение построить отношения сотрудничества и совместной творческой деятельности, создать атмосферу вовлеченности обучающихся в образовательный процесс [2, с. 15]. В этом плане актуально использование визуальных материалов (плакаты, схемы, таблицы, фотографии, карточки, картинки, иллюстрации и т.п.), аудио- и видеозаписей, просмотр фильмов, работа с субтитрами.

При использовании визуальных текстов в образовательном процессе реализуется один из важнейших дидактических принципов – принцип наглядности. Как показывает опыт, эффективность обучения зависит от степени привлечения разнообразного чувственного восприятия учебного материала. Чем разнообразнее будет учебный материал, тем более прочно он усваивается. Для этого на разных этапах обучения мы используем в своей практике карточки с предметами, которые нас окружают (мебель, одежда, овощи, фрукты и т.п.), заучиваем основные действия (по карточкам с глаголами с использованием коротких стихов) и фразы для общения (аудиальный метод подачи информации). А также во внеурочное время с более подготовленными группами смотрим короткие фильмы и делаем небольшое обсуждение просмотренного.

Большинство нерусскоязычных обучающихся в пределах России (в отличие от учащихся узбекских школ/лицеев) начинают усваивать русский язык в стенах школы, либо еще раньше – в дошкольном учреждении, попадая в условия учебного двуязычия (билингвизма), когда они находятся в социуме сосуществования двух языков – русского и родного. Узбекские же обучающиеся такой практики не имеют, так как многие студенты приезжают из областей, где вообще никогда не слышали русскую речь. Но для всех категорий обучающихся изучение русского языка как неродного – сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной

компетенции. Это двусторонний процесс, в котором в совместной деятельности участвуют не только преподаватель-обучающийся, но и обучающийся-обучающийся [3, с. 132].

Для успешного овладения узбекскими обучающимися русского языка необходимо учитывать особенности их родного языка; показывать учащимся инофонам заинтересованность их Родиной, историей их народа; использовать на занятиях специальные тексты, описывающие их национальную культуру и обычаи. Мы часто используем для этого узбекские песни с переводом на русский язык и, наоборот, разбираем тексты из узбекских учебников или небольшие тексты узбекских авторов.

Первые шаги преподавателя русского языка при работе с инофонами должны быть направлены на формирование положительного мотивационного отношения к русскому языку через развитие познавательного интереса и осознание социальной необходимости для нужд общения.

Список литературы

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). 2-е изд., испр. – М., 2010. – 185 с.
2. Михеева Т. Б. Обучение русскому языку в полиэтнической школе. – М., 2008, 183 с.
3. Русский язык как неродной: новое в теории и методике IV международная научно-методическая конференция Сборник научных статей Выпуск 4. Чебоксары – Москва 2015. – С. 132–133.

References

1. Balykhina T.M. (2010) Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo) [The methodology of teaching Russian as a non-native (new) language]. Moscow. 185 p.
2. Mikheeva T.B. (2008) Obuchenie russkomu yazyku v polietnicheskoy shkole [Teaching Russian in a multiethnic school]. Moscow. 185 p.
3. Russkiy yazyk kak nerodnoy: novoe v teorii i metodike IV mezhdunarodnaya nauchno-metodicheskaya konferentsiya Sbornik nauchnykh statey Vypusk 4 (2015) [Russian as a non-native language: new in theory and methodology IV International Scientific and Methodological Conference Collection of scientific articles Issue 4]. Cheboksary – Moscow. Pp. 132–133.

УДК 372.881.161.1

Камелова Сания Ибрагимовна

кандидат филологических наук, доцент
профессор кафедры русской филологии
Атырауский университет им. Х. Досмухамедова,
инструктор по обучению русскому языку
Компания Тенгизшевройл (ТШО),
член Союза журналистов Республики Казахстан
Kamelova.saniya@mail.ru

Кораблёв Андрей Александрович

предприниматель,
меценат,
главный редактор газеты «Былина»,
председатель ОО «Русское этнокультурное объединение «Былина»,
член Союза журналистов Республики Казахстан,
член республиканской Ассамблеи народа Казахстана,
rusbylina@mail.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ОЗНАКОМЛЕНИЯ С КУЛЬТУРОЙ КАЗАХСТАНА

Аннотация. В Казахстане вводится принцип триязычия. Государственным языком по Конституции страны является казахский язык. Русский язык – язык межнационального общения, а английский язык признан языком глобального международного общения. В данной статье основное внимание уделяется преподаванию русского языка как иностранного в рамках обучения студентов, работников иностранных компаний и желающих изучать русский язык. Авторы дают методические рекомендации и размышления, основанные на опыте работы с иностранцами, занятыми в нефтегазовой отрасли в Атырау (Казахстан) и обучающимися в учебных заведениях.

Ключевые слова: Казахстан, культура, язык, речь, общение, словарь.

Kamelova Saniya Ibragimovna

Ph.D in Philological Sciences, Associate Professor
Professor of Department of Russian Philology
Atyrau University named after Kh. Dosmukhamedov,
instructor in teaching the Russian language
Tengizchevroil Company (TCO),
member of the Union of Journalists of the Republic of Kazakhstan
Kamelova.saniya@mail.ru

Korablev Andrey Alexandrovich,
entrepreneur,
philanthropist,
editor-in-chief of the newspaper "Bylina",
chairman of the NGO "Russian ethnocultural association "Bylina",
member of the Union of Journalists of the Republic of Kazakhstan,
member of the Republican Assembly of the People of Kazakhstan,
rusbylina@mail.ru

RUSSIAN LANGUAGE AS A MEANS OF INTRODUCING THE CULTURE OF KAZAKHSTAN

Abstract. The principle of trilingualism has been introduced in Kazakhstan. The state language according to the Constitution of our country is the Kazakh language. Russian is the language of international communication, and English is recognized as the language of global international communication. This article focuses on teaching Russian as a foreign language as part of the training of students, employees of foreign companies and those wishing to learn Russian. The authors provide methodological recommendations and reflections based on experience of working with foreigners employed in the oil and gas industry in Atyrau (Kazakhstan) and teaching in educational institutions.

Keywords: Kazakhstan, culture, language, speech, communication, dictionary.

Главной ценностью народа является язык, так как он отражает сознательную жизнь человека. Именно через язык мы выражаем все свои мысли и идеи, общаемся, обучаемся и работаем, информируем друг друга. Мы используем язык для того, чтобы передать наши чувства и эмоции, а также для того, чтобы узнать о других странах и человеческих качествах других людей.

Казахстан – самая крупная страна в центре Евразии, большая часть которой относится к Азии, меньшая к Европе.

Из истории Республики Казахстан мы знаем, что культура казахов – неотъемлемая часть жизни казахского народа – создавалась веками.

Все материальные и духовные ценности, которые создаются людьми в процессе жизнедеятельности, составляют культуру Казахстана.

Каковы особенности казахской культуры? Это, прежде всего, образ жизни казахов. Кочевой народ обустроивал всё в своем быту так, чтобы было легко менять место проживания, но при этом создавать определённый комфорт. Духовная культура развивалась под влиянием кочевой жизни в тесном контакте с природой. Современная культура также пропитана духом кочевого народа. Самобытность казахской культуры составляют такие ценности, как язык народа, его традиции, материальные ценности, литературное и музыкальное творчество, формы проведения досуга.

Язык общения – одна из главных отличительных характеристик каждого народа и его культуры. Казахи пользуются родным языком во всех сферах жизни. Казахский язык – государственный язык в РК. Особенность казахского общества – многонациональный состав. В стране каждая этническая группа имеет право пользоваться родным языком.

Обучение в школах и вузах ведётся на казахском, русском и английском языках. Кроме того, в Казахстане действует 88 этнических общеобразовательных школ, в которых обучение ведётся на узбекском, таджикском, уйгурском и украинском языках. В 108 школах языки 22 этносов преподаются в качестве самостоятельного предмета. В 190 специализированных лингвистических центрах изучаются языки 30-ти этносов. По данным Россотрудничества, в нынешнем 2023 году число школ с русским языком обучения в Казахстане составило 3 606. В соседнем Узбекистане таких насчитывается чуть более тысячи, в Киргизстане – 751, в Таджикистане – 200, в Туркменистане – 71. По этим показателям Казахстан занимает лидирующие позиции в Центральной Азии по количеству школ с русским языком обучения.

Наша Родина Казахстан – это огромное лингвистическое пространство. В число 131 этнической группы входят казахи (63%), русские, узбеки, украинцы, белорусы, немцы, татары, дагестанцы и многие другие национальности.

Полиязычие в Казахстане – это веление времени, это основа формирования поликультурной личности, это неотъемлемая часть развития общества на современном этапе.

Атырау – самый западный город страны (до 1991 года Гурьев). На юге Атырауская область граничит с Туркменией, на востоке – с Узбекистаном (сюда ещё входит Каракалпакия) и Актюбинской областью, на севере – с Уральской, а на западе – с Астраханской областью.

По последним данным, национальный состав Атырау выглядит следующим образом:

- Казахи – 313 534 человека (88,29%);
- Русские – 29 466 человек (8,30%);
- Корейцы – 2 987 человек (0,84%);
- Татары – 1 934 человека (0,54%);
- Узбеки – 1 320 человек (0,37%);
- Украинцы – 709 человек (0,20%);
- Каракалпаки – 700 человек (0,20%);
- Азербайджанцы – 510 человек (0,14%);
- Немцы – 406 человек (0,11%);
- Карачаевцы – 357 человек (0,10%);
- Даргинцы – 229 человек (0,06%);
- Белорусы – 210 человек (0,06%);
- Болгары – 197 человек (0,06%);
- Другие – 2 558 человек (0,72%).

Всего – 355 117 человек.

Фундамент долгосрочного международного сотрудничества Казахстана с разными странами был заложен в конце прошлого века. Основу промышленного потенциала Атырауской области составляют предприятия нефтяной, нефтеперерабатывающей промышленности.

Сегодня в Атырау работают более 300 иностранных совместных компаний, занятых в нефтяном бизнесе. Самый западный город нашей страны часто называют нефтяной столицей независимого Казахстана. Этот город стал первым, куда в 1993 году впервые в только что начинающейся истории нашего государства пришёл крупный иностранный капитал. За эти годы значительно выросли объёмы добычи углеводородного сырья, возникло немало проектов, о которых известно далеко за пределами нашей страны.

Тенгизшевройл, англ. Tengizchevroil – казахско-американская объединённая корпорация, ведущая геологоразведку, разработку, добычу, а также сбыт нефти и сопутствующих продуктов. Компания «Тенгизшевройл» (ТШО) является крупнейшим нефтедобывающим предприятием. Со дня создания ТШО прошло уже 30 лет, и можно с гордостью сказать, что коллектив первой в Казахстане компании с участием иностранцев является самым образцовым не только в нашей стране, но и в мире [1, с. 1].

6 апреля 1993 года официально было подписано соглашение о создании СП «Тенгизшевройл». Были поставлены следующие условия: соблюдение законов нашего государства, привлечение кадров по мере соответствия их квалификации международным требованиям, языковая и профессиональная подготовка кадров, решение всех социальных вопросов и т.д. И, самое главное, необходимо было создать соответствующие условия для ускоренной адаптации иностранных специалистов в наших нелёгких климатических, социальных, политических условиях, так как внимание всей мировой общественности было приковано к этому проекту.

Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что для успешного ведения дел на мировом рынке, общения между народами необходимо знание языков и культурных особенностей людей той или иной страны.

Современный Казахстан как полиэтничное и поликонфессиональное государство развивается в условиях полиязычия, обусловленного особенностями исторического развития. Это актуализирует изучение языков в качестве одного из главных индикаторов адаптации к новым социально-политическим и социально-культурным реалиям.

«Казахстан в современном мире должен восприниматься как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками. Это казахский язык – государственный язык, русский язык как язык межнационального общения, английский язык – язык успешной интеграции в глобальную экономику», – эти слова экс-президента Н.А. Назарбаева о триединстве языков, по сути, явились одной из основных задач для современного казахстанского образования, которое должно стать конкурентоспособным, качественным, таким, чтобы выпускники школ могли продолжить обучение в зарубежных вузах.

В рамках реализации идеи Главы государства о триединстве языков в образовательных учреждениях Казахстана внедряется преподавание на казахском, русском и английском языках [4, с. 18].

Казахский язык является государственным. Интерес к изучению казахского языка проявляют не только казахи, но и русские, а также представители других национальностей. В условиях нашей страны казахский язык можно восстановить и сделать языком суверенного Казахстана. Надо дать понять не только казахам, но и представителям других этносов, что казахский язык не должен подаваться исключительно как язык коренного населения Казахстана, их предков. Он должен быть главным языком современного казахстанского общества, на котором наряду с английским и русским пишут смс-сообщения и общаются в Интернете.

Обучение русскому языку имеет давние традиции. Этот язык продолжает оставаться в значительной мере основным языком для всех национальностей, проживающих в республике, делающим доступными информационные, научные и культурные ценности. В связи с изменениями в языковой политике республики русский язык изучается в основном как иностранный язык.

Данные по городу Атырау

№	Город/район	Школы с казахским языком обучения	Смешанные школы	Школы с русским языком обучения
1	Атырау	34	23	2
2	Индер	12	3	
3	Исатай	15		
4	Кызылкога	18		
5	Махамбет	14	3	1
6	Жылыой	10	9	1
7	Курмангазы	26	6	1
8	Макат	6	2	1
9	Областные школы	4	3	
	Всего:	139	49	6

В программе нашей республики правильно подчеркивается, что Казахстану нужны и другие языки, в том числе русский, и что стоит сохранять уровень знания этого языка и поднимать уровень английского. Только тогда мы можем уверенно констатировать факт, что триязычие служит сплочению людей, живущих в мире и согласии.

Огромный вклад в изучение истории и культуры Казахстана внесли русские учёные. Многие исследователи написали фундаментальные научные труды на основе казахского фольклора, устной историографии и музыки. Ярким примером могут послужить труды историка А.И. Левшина, которого называли «Геродот казахского народа». Он написал трёхтомник «Описание киргиз-казахских или киргиз-кайсацких Орд и Степей».

Этнограф и музыкант Александр Затаевич по крупицам собирал яркую самобытную музыкальную культуру казахского народа, записал 1500 песен и кюйев, тем самым сохранив их для истории.

Учёный-путешественник Григорий Потанин, который в своих экспедициях по степям Казахстана собирал и записывал казахские легенды, сказки как на языке оригинала, так и в переводе на русский язык.

Именно через русский язык, мы получили огромный пласт информации о нашей стране в самом широком его представлении. Огромная основа нынешней казахской культуры была заложена в советский период истории. Во время Великой Отечественной войны в Казахстан были эвакуированы многие представители творческой интеллигенции, культуры, которые стали работать в Казахстане и тем самым создали условия для «культурной революции», навсегда изменившей облик нашей страны. К тому же, русская кириллица стала основой для письменного казахского языка, что также можно считать примером его сохранения и развития.

С обретением независимости Казахстан стал возвращаться к своим истокам и традициям. Одним из первых вернулся древний праздник Наурыз, который теперь обрёл статус общенародного праздника. С возвращением к традициям и культуре казахского народа, вернулся интерес и к родному языку.

Свою лепту в этом благородном деле вносят общественные организации Казахстана. Русское этнокультурное объединение «Былина» в этом году отпраздновало 20 лет со дня основания. Задачи объединения не только в сохранении и развитии русского языка и культуры, но и в развитии казахского языка, как языка дружбы и уважения к родной земле. В созданной в 2018 году «Народной библиотеке» силами энтузиастов проводятся занятия по казахскому языку для всех желающих его изучать, причём занятия проводятся абсолютно бесплатно. Сама же «Народная библиотека» не имеет аналогов в Казахстане. Основой для её создания послужили домашние библиотеки, которые стали часто оказываться на мусорных свалках. Активисты «Былины» стали спасать эти книги, собирать по всему городу и размещать в приспособленном для этого помещении. И вот уже сейчас это полноценная библиотека, в которой насчитывается более 30.000 книг, более 500 постоянных читателей, большая часть из которых учащиеся школ и вузов. В фонде библиотеки собраны также произведения казахских классиков и современных писателей, как на русском, так и на казахском языке. Многие книги являются редкими и уникальными.

Кроме того, особым направлением «Былины» является сохранение истории и культуры родного края. Главным идеологом этой деятельности стал почётный граж-

данин города Атырау, кавалер Ордена «Курмет» профессор В.К. Афанасьев. Он является первооткрывателем средневекового городища Актобе-Лаэти и одним из ведущих исследователей золотоордынского города и бывшей столицы Казахского ханства – знаменитого Сарайшыка. Он также является автором множества научных статей и работ по истории Западного Казахстана. Кроме того, он является составителем уникального в своём роде «Топонимического словаря» Атырауской области, в который вошли многие специфические названия и обозначения населённых пунктов, рек, озёр, различных объектов и местности. Это настоящий кладёзь истории, фольклора и этнографии, который хранился в народе и передавался из поколения в поколение. И вся эта история также сохранена посредством русского языка и доступна для изучения.

Языковая ситуация в Атырау показывает, что необходимо формировать взаимодействие разных языков и осуществлять диалог казахской, русской, американской, английской, европейской, турецкой, азиатской культур.

Сегодня на улицах города Атырау, в местах скопления людей (в аэропорту, вокзалах, рынках, ресторанах), можно услышать как казахскую и русскую, так и узбекскую, турецкую, таджикскую, английскую, китайскую, индийскую речь, а также итальянскую, испанскую речь и др.

В условиях многоязычия значительно расширяются языковые горизонты людей. Усвоение государственного языка, мировых языков (английского, русского), родного языка делает человека конкурентоспособным и обеспечивает высокое профессиональное качество, требуемое на рынке труда в XXI веке.

В Атырау, нефтяную столицу независимого Казахстана, ежедневно прибывают представители разных наций и народностей в целях получения работы в различных компаниях.

Этот город стал первым, куда в 1993 году в только что начинающейся истории Казахстана пришёл крупный иностранный капитал. За эти годы значительно выросли объёмы добычи углеводородного сырья, возникло немало проектов, о которых известно далеко за пределами страны.

В условиях перехода Казахстана к рыночной экономике мировой русский язык – рабочий язык ООН, второй язык после английского в Интернете – не утратил своего значения, наоборот, интерес к его изучению повысился в кругах зарубежных бизнесменов, заинтересованных в установлении деловых отношений с казахстанскими учреждениями и предприятиями, среди студентов вузов. Через русский язык они имеют возможность изучать казахский.

Статус русского языка в Казахстане закреплён в Конституции Республики Казахстан 1995 года, Законе Республики Казахстан № 151–1 от 11.07.1997 г. «О языках в Республике Казахстан», Указах Президента Республики Казахстан «О Государственной программе развития и функционирования языков» (на 1991–2000, 2001–2010, 2011–2020 годы). По результатам многочисленных исследований, русским языком владеет 84,75% населения Казахстана, а в Атырау – 64,5%.

Сегодня перед учителем русского языка стоят серьёзные задачи в сфере решения проблем в области современной методики преподавания русского языка как иностранного: соотношения коммуникативности и системности, вопросы межкультурной коммуникации, внедрение новых технологий в практику преподавания русского языка.

За последние 30 лет в иностранных и совместных компаниях обучены тысячи иностранцев, среди которых уже есть хорошо говорящие по-русски. Многие из них понимают русскую речь и могут, используя простые общеупотребительные фразы, поддержать разговорные ситуации, что необходимо для пребывания в Атырау. Надо отметить, что знание русского языка, основанного на кириллице, способствует интересу к казахскому языку. Как правило, многие могут читать казахские слова и стараются запомнить многие приветствия и активные казахские фразы. Неплохо обстоят дела с обучением и казахскому, и английскому, и другим языкам.

Главное в работе учителя помочь учащимся преодолеть одну из главных трудностей при изучении языка – языкового барьера. Это помогает им избавиться от свойственной на первых порах скованности, проявить речевую самостоятельность, пытаться корректировать друг друга, получая при этом дополнительную возможность высказаться по-казахски, по-русски или по-английски.

Такая работа направлена на формирование у обучающихся смыслового восприятия и понимания речи на казахском, русском и английском языках, а также овладение языковым материалом для построения речевых высказываний. Коммуникативный подход в обучении языкам, прежде всего, призван научить обучающихся свободно ориентироваться в иноязычной среде, а также уметь адекватно реагировать в различных языковых ситуациях.

В процессе обучения учитываются три принципа:

- коммуникативность (научить общаться на русском языке);
- системность (изучение русского языка как целостной взаимосвязанной системы всех языковых единиц);
- функциональность (умение применять знания на практике).

Преподавание русского языка, как и любого иностранного языка, развивает все языковые навыки обучающегося: чтение, говорение, аудирование (восприятие речи на слух), письмо. Все эти направления прорабатываются параллельно. [3, с.12].

Каждый, кто изучал и изучает русский язык, имеет определённую цель. Одни стремятся к овладению «примитивным» лексиконом для общения в гостиницах, ресторанах и магазинах, некоторым требуются лишь базовые знания, чтобы «читать и переводить со словарём» деловую переписку, а большинство мечтает свободно изъясняться по-русски, выступать с докладами на форумах, проводить совещания.

Для достижения этих целей используются различные средства. Длительное обучение, как правило, рассчитано на тех, кто серьёзно настроен овладеть русским языком в совершенстве, и знает, что хороших результатов можно добиться только терпеливым трудом. Именно такие целеустремлённые и посещают курсы в течение

всего времени пребывания в Атырау, желая научиться свободно общаться на выбранном иностранном (русском) языке. Но надо учесть следующее: график работы инженеров, менеджеров, экономистов, финансистов, юристов может меняться в течение учебного периода. Причиной изменений в расписании могут быть командировки, отпуска, профессиональные тренинги, временные переезды на другие объекты и проч.

В связи с этим значительное место занимает интенсивный курс обучения. Эффективность данной методики обучения заключается в следующем:

- создание мотивации обучения;
- снятие психологических барьеров (стеснения, страха, скованности).
- усвоение большого количества речевых единиц;
- выработка способности обучающихся активно использовать языковой запас

в общении на русском языке, в понимании русской речи.

Для успешного преподавания учителю лучше владеть двумя языками: русским и английским. Тогда процесс обучения будет приятным и продуктивным. Но говорить с обучающимися нужно только на русском языке. Постоянное звучание изучаемого языка способствует увеличению эффективности обучения. Использовать английский язык можно в крайних случаях, когда необходимо что-то объяснить, сравнить слова разных языков, показать особенности русского языка и т.д. [3, с. 28].

В основе нашего курса «Русский язык для иностранцев» лежит признанная во всем мире методика. Мы усовершенствовали её и адаптировали под экспресс-обучение. В нашей методике использованы новшества, действенность которых проверена на практике. Результатом этой работы является учебное пособие "Learning Russian" для работников ТШО с материалами, применяемыми на уроках русского языка, и студентов-иностранцев. Главное, с первого урока студенты познают новый язык ассоциативно, на подсознательном уровне, что позволяет ускорить процесс обучения.

Список литературы

1. История успеха Тенгизшевройл. – URL: <http://www.robertsonblums.com> (дата обращения: 01.11.2023).
2. Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы: сб. статей / Сост. О.П. Рассудова. – М., 1983. – 222 с.
3. Костомаров В.Т. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Т. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – М., 1988. – 155 с.
4. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана от 28 января 2011 года. Пункт 2.3 «Развитие языков».

References

1. Istoriya uspekha Tengizshevroil [The success story of Tengizchevroil]. URL: <http://www.robertsonblums.com> (accessed: 01.11.2023). (In Russian)

2. Kratkosrochnoe obuchenie russkomu yazyku inostrantsev (1988) [Forms and methods]. Collection of articles. Moscow. 222 p. (In Russian)

3. Kostomarov V.T., Mitrofanova O.D. (1988) Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavateley russkogo yazyka inostrantsam [Methodological guide for teachers of the Russian language to foreigners]. Moscow. 155 p. (In Russian)

4. Poslanie Prezidenta Respubliki Kazakhstan N.A. Nazarbaeva narodu Kazakhstana ot 28 yanvarya 2011 goda. Punkt 2.3 «Razvitie yazykov». [Message of the President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev to the people of Kazakhstan dated January 28, 2011. Item 2.3 "Language development"]. (In Kazakh)

УДК 372.881.161.1

Киселев Василий Николаевич

кандидат филологических наук

преподаватель кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации

Российский государственный социальный университет

kvn1257@yandex.ru

ТИПОЛОГИЯ ОШИБОК НОСИТЕЛЕЙ АРАБСКОГО ЯЗЫКА И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА КНИГИ САЛЕХА БИН ХУСЕЙНА АЛЬ-АЙЕДА «ПРАВА НЕМУСУЛЬМАН В ИСЛАМСКИХ СТРАНАХ»)

Аннотация. В предлагаемой статье рассматриваются особенности работы при переводе юридического текста с арабского языка на русский в двух аспектах. Первый касается типичных ошибок, допускаемых носителями арабского языка; второй – методических задач, способных повысить качество перевода, а также улучшить ситуацию, сложившуюся с подготовкой будущих переводчиков за рубежом. Анализируются лексико-грамматические, семантические и стилистические ошибки, сделанные под влиянием интерференции родного (арабского) языка. Цель работы – на примере погрешностей перевода выявить и систематизировать некоторые трудности, с которыми сталкиваются арабоязычающие переводчики. Основные методы исследования – наблюдение и анализ. Результаты статьи могут быть использованы как специалистами в области преподавания русского языка как иностранного, так и в процессе работы переводчиков с русскоязычными текстами юридической направленности.

Ключевые слова: типичные ошибки, интерференция, трудности перевода, виды глагола, падежные формы, точность и правильность.

Kiselev Vasily Nikolaevich

Ph.D in Philological Sciences

Lecturer at the Department of Linguodidactics and Intercultural Communication

Russian University of State for Social

kvn1257@yandex.ru

TYOLOGY OF ERRORS MADE BY ARABIC SPEAKERS AND OVERCOMING THEM IN THE PROCESS OF LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE (USING THE EXAMPLE OF THE TRANSLATION OF THE BOOK BY SALEH BIN HUSSEIN AI-AYED «RIGHTS OF NON-MUSLIMS IN ISLAMIC COUNTRIES»)

Abstract. This article discusses the features of the work when translating a legal text from Arabic into Russian in two aspects. The first concerns common mistakes made by Arabic speakers; the second – methodological tasks that can improve the quality of translation, as well as improve the situation with the training of future translators. Lexico-grammatical, semantic and stylistic errors made under the influence of interference of the native (Arabic) language are analyzed. The purpose of the work is to use the example of translation errors to identify and systematize some of the difficulties faced by Arabic-speaking translators. The main research methods are observation and analysis. The results of the article can be used both by specialists in the field of teaching Russian as a foreign language, and in the process of translators working with Russian-language legal texts.

Keywords: typical errors, interference, translation difficulties, verb types, case forms, accuracy and correctness.

Монография доктора юридических наук из Саудовской Аравии Салеха бин Хусейна Аль-Айеда «Права немусульман в исламских странах» [4] была написана на переломе двух последних тысячелетий и переведена на несколько иностранных языков, в том числе русский. Появление книги совпало по времени с тем периодом, когда ислам во всём мире активно подвергался критике как религия разрушения и террора, что в корне неверно. Кроме того, бурный рост экономики и повышенный спрос на квалифицированные кадры обусловили приток в Саудовскую Аравию трудовых иммигрантов, и книга стала востребованной, поскольку она дала возможность немусульманам ознакомиться с исламскими устоями. Однако цель – не её идеологическое содержание, а те языковые трудности, которые в процессе работы над русским текстом переводчику не удалось преодолеть.

Чтобы не акцентировать внимание абсолютно на всех погрешностях, пришлось их объединить в группы или разряды лексико-грамматической, семантической и стилистической направленности.

К лексико-семантическому разряду, представляющему наиболее типичные трудности при письменном переводе, относится:

1) неправильное употребление предлогов в/на в значении указания места (пример: «Я выступил с этим докладом **в симпозиуме** «Права человека в исламе» [4, с. 11] правильно: «Я выступил с этим докладом на симпозиуме»);

2) неверное употребление вида глагола как несовершенного (НСВ) вместо совершенного (СВ), так и наоборот (пример: «Запрещается немусульманину арабского или неарабского происхождения **посетить** самые святыя исламские места (Мекку и Медину)» [4, с. 71]; правильно: «Запрещается немусульманину арабского или неарабского происхождения **посещать** самые святыя исламские места (Мекку и Медину)»).

Ещё два примера, встретившиеся в одном предложении, с глаголами: «сохранять – сохранить» и «разрешать – разрешить». «Данное положение диктовало Королевству Саудовская Аравия соблюдать ряд шариатских обязательств: **сохранить** святость Аравийского полуострова, **не разрешить** представителям других религий строить в этом регионе храмы, а также **не разрешить** им открыто соблюдать свои религиозные обряды» [4, с. 72]. Правильно: «Данное положение диктовало Королевству Саудовская Аравия соблюдать ряд шариатских обязательств: **сохранять** святость Аравийского полуострова, **не разрешать** представителям других религий строить в этом регионе храмы, а также **не разрешать** им открыто соблюдать свои религиозные обряды».

3) Ошибочное управление глагола. «Он сказал: «Кто будет угнетать зиммий (зимми), или требовать от него (от них) **невыносимое**, то буду его обвинителем» [4, с. 6–7]. Предпочтительней было бы перевести данное предложение следующим образом: «Он сказал: «Кто будет угнетать **зимми*** (арабское собирательное значение أهل الذمة *ахль аз-зи мма* – букв. «люди договора» – название немусульманского населения, в основном тех, кто исповедовал христианство, иудаизм, зороастризм и проч.), или требовать от него (от них) невыносимого, то буду его обвинителем», так как глагол употребляется с вопросом родительного падежа: требовать – чего? от кого?»

К ошибкам семантической направленности следует отнести употребление существительных, прилагательных и глаголов, смысл которых различен, но форма похожа. Она-то и провоцирует на ошибки. Разберём такой пример: суд (ед. ч.) – суды (мн.ч.); судно (ед.ч.) – судна или суда (мн.ч.). Либо забыв, либо не обратив должного внимания на это, переводчик вместо формы множественного числа «суды» употребил форму «суда». В итоге получилась нелепица: «Ахль ам-зимма имели свои **суда**. Они могли предъявлять иски либо в **свои суда**, либо в исламские **суда...**» [4, с. 28]. Как следовало бы перевести это предложение: «Ахль ам-зимма имели свои суды и могли предъявлять иски как в свои, так и в исламские суды...».

Следующий интересный пример со словами: «кров» и «кровь», которые переводчик также перепутал. Сравните: «Чужие **кровь**, деньги, женщины – неприкосновенны, как неприкосновенен и свят ваш сегодняшний день...» [4, с. 42]. Логичнее и правильней сказать: «Чужие **кров** (то есть дом), деньги, женщины – неприкосновенны, как неприкосновенен и свят ваш сегодняшний день...».

Другой характерный пример с глаголами «выдёргивать» (управление – что? откуда?) и «вздёргивать – вздёргнуть», то есть, повесить (кого? на чём?). Исходное предложение: «Вот почему мусульмане не могут охотиться на животных или **вздёргивать** растения» [4, с. 71–72]. Здесь смысловая ошибка заключается в том, что вздёргнуть растение нельзя. Вздёргивают обычно преступников на виселице. В прошлые века в России и некоторых других странах людей вздёргивали на дыбе, а пираты – на рее. Следовательно, данное предложение нужно было бы перевести так: «Вот почему мусульмане не могут охотиться на животных или выдёргивать растения». Впрочем, это тоже не идеальный вариант перевода, поскольку глагол «выдёргивать» имеет слишком конкретное значение. На наш редакторский взгляд, следовало бы передать мысль таким образом: «Вот почему мусульмане не могут охотиться на животных или рвать и собирать растения».

Ряд подобных примеров можно было продолжить, но, однако же, обратимся к самым неуловимым стилистическим моментам, когда, вроде бы, всё на месте, всё правильно, но читателя всё равно что-то смущает. Вот первый пример из последнего предложения Предисловия книги: «Пусть Аллах **даст нам удачу**» [4, с. 7]. По-русски словосочетание «дать кому-либо удачу» выглядит и звучит несколько коряво. Какие варианты предлагаются?

Конечно, поискать более подходящий глагол к слову «удача», типа: «принести удачу», «даровать удачу», «привести к удаче» и т.д. Тогда предложение заиграло бы дополнительными стилистическими оттенками, придавая главной мысли возвышенность и торжественность.

Второй пример: «И так становится ясно, что ислам не наказал немусульман за совершение разрешённых по их законам деяний, **как питьё спирта** и кушанье свинины, что является совершенно запрещённым делом в исламе» [4, с. 29]. Опять-таки, с точки зрения грамматики и лексики предложение, вроде бы, безукоризненное. Однако явно автор перевода плохо представляет себе реальность, как он выразился, с питьём спирта, когда человек одним глотком может сжечь себе пищевод и желудок. Вместо слова «спирт» напрашивается словосочетание «спиртные напитки», и это предложение могло бы выглядеть иначе. Сравните: «Итак, становится ясно, что ислам не наказал немусульман за совершение разрешённых по их законам деяний, как употребление в пищу спиртных напитков и свинины, что является совершенно недопустимым в исламе». В данной редакции при замене двух субстантивов с процессуальным значением «питьё» и «кушанье» на слово «употребление», предложение приобретает точную стилистическую направленность, отвечающую научно-публицистическому стилю.

Можно было бы и далее продолжать этот анализ недочётов, но более серьёзной нам представляется проблема их причин и возможное устранение при подготовке переводческих кадров за рубежом, в том числе на занятиях по русскому языку. В этой связи предлагается выделить два фактора, один из которых относится к объективной ошибочности, продиктованной правилами или, если хотите, природой род-

ного языка, то есть интерференцией. «Очевидно, что в силу того, что русский и арабский языки относятся не только к разным языковым группам (славянской и семитской соответственно), но и семьям (индоевропейской и афразийской), явление интерференции доминирует при изучении одного из этих языков носителями другого» [3].

Не секрет, что, пожалуй, самыми трудными темами в усвоении грамматического материала русского языка арабскими студентами являются: виды глагола, употребление падежных форм, выбор предлогов и т.д., словом, всё то, на что указывают проанализированные ошибки, и что ранее отмечали в своих работах Аббас Ясин Хамза [1], Али Анвар Абдуль-Рида [2] и др. Носитель арабского языка и рад бы их не делать, но в его родном языке отсутствует категория вида, нет различий большинства падежных форм, а также употребление предлогов не зависит от понятий «конкретность – абстрактность», «закрытость – открытость» помещений и т.д.

Кроме того, ряд ошибок указывает на то, что у переводчиков с арабского языка на русский вызывает трудности соотношения слов, употребляемых в единственном и множественном числе. Например, чаще всего в русском языке слово «агрессия» употребляется в единственном числе, а по-арабски вполне допустима форма множественности – «агрессии». Сравните: «Автор говорит, что люди не должны подвергаться **агрессиям**, их человеческое достоинство следует гарантировать» [4, с. 5].

Сюда же относится и пример с употреблением слова «высокомерие» во множественном числе. «Лишь люди, не знающие сущности религии, или чувствующие **высокомерия**, могут не признать её заслуги» [4, с. 9].

Те же явления в ходе многолетней работы со студентами-арабами отмечают А.Г. Гилемшина, А.Г. Евдокимова, В.Т. Балтаева [3].

Безусловно, переводчик, беря на себя ответственность за точность и правильность перевода, должен быть готов к любым языковым преградам и должен достойно выходить из всех сложнейших ситуаций. Для этого он учится 5, 6 лет, а то и больше, ежедневно практикуясь в изучении иностранного языка. Но история с переводным изданием книги всё-таки специфична, поскольку у переводчика обязаны быть надёжные помощники в лице литературного и технического редактора. Правда, за рубежом бывает трудно найти специалиста по редактированию и правке русскоязычных текстов. В связи с этим хотелось бы дать несколько методических рекомендаций зарубежным преподавателям, которые готовят будущих переводчиков. При их подготовке на занятиях по русскому языку, особенно по стилистике и культуре речи, обратить внимание на отработку таких заданий, как исправление ошибок, допускаемых в результате смешения паронимов; определение нарушения лексической сочетаемости, а также контаминации ненормированных словосочетаний, типа: одержать успехи, играть значение, брать/взять ставку на что-нибудь и т.д. Эффективны здесь были бы и упражнения вопросительного характера. Например: какое слово необходимо употребить, указывая на робкого человека? (опасный или опасливый). Какое

слово используется, если говорится о склонности к чему-либо? (тяготеть или тяготить) и проч.

В целом, касаясь состояния подготовки специалистов по юридическому переводу, хотелось бы пожелать методистам, разрабатывающим учебные программы, чтобы у лингвистов было больше юридической тематики, а у юристов со знанием иностранного языка (русского) – больше лингвистической практики. Эти две составляющие могли бы гарантировать большую вероятность появления, с одной стороны, эрудированного лингвиста, разбирающегося в тонкостях юридического перевода, а с другой, юриста с более основательной языковой компетенцией.

Список литературы

1. Аббас Я.Х. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного в арабской аудитории // Мир русского слова. – 2009. – №. 4. – С. 86–90.

2. Али Анвар Абдуль-Рида. Методика обучения употреблению русских предлогов на занятиях по русскому языку как иностранному в арабской аудитории : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. – Москва, 2005. – 24 с.

3. Гилемшина А.Г., Евдокимова А.Г., Балтаева В.Т. Опыт преподавания русского языка в арабоязычной аудитории: трудности, с которыми сталкиваются учащиеся // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22630> (дата обращения: 02.11.2023).

4. Салех бин Хусейн Аль-Айед (перевод Мухаммада Дурейда). Права немусульман в исламских странах. Изд. УниверситетакороляСауда, Эр-Рияд, 2006. – 110 с.

References

1. Abbas Y.H. (2009) Linguistic-oriented methods of teaching Russian as a foreign language to Arab audiences // World of Russian Word. №4. Pp. 86–90. (In Russian)

2. Ali Anwar Abdul-Rida. (2005) Methods of teaching the use of Russian prepositions in classes on Russian as a foreign language in an Arab audience: abstract of thesis. ... Ph.D in Pedagogical Sciences. Moscow. 24 p. (In Russian)

3. Gilemshina A.G., Evdokimova A.G., Baltaeva V.T. (2015) Experience of teaching the Russian language in an Arabic-speaking audience: difficulties faced by students. Modern problems of science and education.No. 2-2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22630> (accessed: 11.02.2023). (In Russian)

4. Saleh bin Hussein Al-Ayed (translation by Muhammad Duraid). (2006) Rights of non-Muslims in Islamic countries.Ed. King Saud University, Riyadh. 10p. (In Russian)

УДК372.881.161.1

Комарницкая Ольга Евгеньевна

аспирант кафедры русского языка и литературы
Российский государственный социальный университет
olgakom1008@yandex.ru

ПОЛИКОДОВЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье мы рассматриваем специфику использования поликодовых текстов в обучении студентов-иностранцев как средства продуктивного инструмента при изучении русского языка как иностранного.

Ключевые слова: поликодовые тексты, вербальные и невербальные компоненты, восприятие поликодовой информации, русский как иностранный, метод проблемной наглядности.

Komarnitskaya Olga Evgenievna

Ph.D. student of the Department of Russian Language and Literature
Russian University of State for Social
olgakom1008@yandex.ru

POLYCODE TEXTS AS A MEANS OF SPEECH VISUALIZATION FOR TEACHING FOREIGN STUDENTS

Abstract. In this article we consider the specifics of using polycode texts in teaching foreign students as a productive tool in learning Russian as a foreign language.

Keywords: polycode texts, verbal and non-verbal components, perception of polycode information, Russian as a foreign language, method of problematic visualization.

На простой вопрос «Какую книгу/статью читать интереснее, с картинками, или без?» большинство из нас, конечно же, ответит, что с картинками интереснее. Это подтверждают и данные социологических опросов [3; 4; 5; 6; 14]. Дело в том, что с развитием информационных технологий, резко снизился интерес к чтению книг, но повысился интерес к красочным и привлекательным картинкам, фото и видео. Поэтому в системе современного цифрового мира для привлечения публики (в различные Телеграмм каналы, на страницы в ВК или Фейсбук) именно статьи с изображениями используются наиболее активно. Как отмечает А.Г. Сонин, «зрительная информация, воздействующая на индивида по схеме «от увиденного к усвоенному», получает все большее распространение» [10, с. 115].

Таким образом, можно говорить об активном использовании поликодовых текстов в нашей жизни. *Поликодовый текст* – это текст, в котором сообщение закодировано семиотически разнородными средствами – вербальным и невербальным компонентами, объединение которых представляет собой определенную структуру, характеризующуюся проявлением взаимозависимости составляющих как в содержательном, так и в формальном аспектах. [7, с. 10]. Но также важно отметить, что наличие невербальных знаков в тексте еще не свидетельствует о его поликодowości: «поликодовый текст является в том случае, если это паралингвистически активный текст, т. е. текст, в котором паралингвистические средства являются носителями информации или, по меньшей мере, вносят дополнительные оттенки в содержание» [1, с. 72].

Схематически можно представить поликодовый текст так (рис. 1):

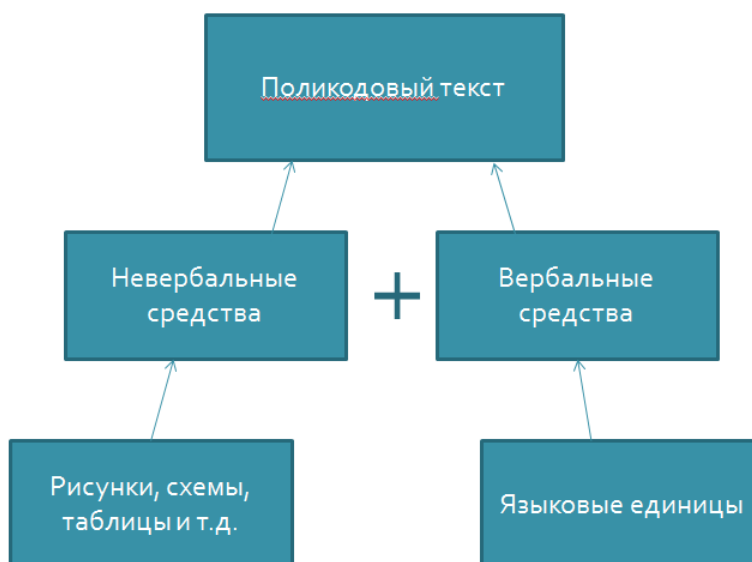


Рис. 1. Схематическое изображение поликодового текста (рисунок автора)

Одним из примеров поликодового текста может являться вербально-фотографическое единство, где вербальный и изобразительный компоненты образуют одно визуальное, смысловое и функциональное целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата [7, с. 10]. В связи с чем, поликодовые тексты также широко используются в учебном материале, например, при изучении иностранных языков.

В своей статье «Поликодовый текст: особенности построения и восприятия» авторы Ю.М. Сергеева и Е.А. Уварова говорят: «В процессе познания в сознании индивидуума отображается сенсорный континуум окружающей его действительности» [9, с. 130]. Восприятие тесно связано, как известно, с отражением. Т.е. индивидум воспринимает иностранный язык посредством звуков и рисунков-сигналов (поликодовые тексты), а затем воспроизводит их.

К.С. Сыроватская отмечает, что «в отличие от монокодовых (вербальных) текстов, глобальная согласованность поликодовых текстов образуется на базе взаимодействия когерентности вербального текста и текстуальности невербальных компонентов (графики, диаграммы, рисунки)» [12, с. 99], а это позволяет реципиенту воспринимать и запоминать информацию гораздо активнее. Хотя, «безусловно, для текста невербальный компонент также важен, как и вербальный» [11, с. 17].

На фоне всего вышесказанного, заметим, что многие современные учебники русского языка как иностранного сейчас активно используют поликодовые тексты.

Например, слова-исключения множественного числа из учебника С.И. Чернышова «Поехали!» [13, с. 28] студенты запоминают по такой картинке (рис. 2):



брат — братья, сын — сыновья, друг — друзья, муж — мужья,
дерево — деревья, лист — листья, стул — стулья

Рис. 2. Учебник русского языка «Поехали!» Чернышов С.И., с.28

А разницу глаголов движения (бежать-бегать) в учебнике «Россия – моя любовь» [2, с. 59] авторы показали вот так (рис. 3):



Сейчас дети бегут на урок.



Каждое утро спортсмен бегает на стадионе.

Рис. 3. Учебник русского языка «Россия – моя любовь», с. 59

Благодаря такому оформлению учебников у учащегося иностранца возникает устойчивая ассоциация для понимания, где и как правильно использовать данные слова.

Делая выводы, согласимся с В.А. Сенцовой [8, с. 5]: «Упражнения с привлечением поликодовых текстов способствуют достижению высокого уровня мотивации и целенаправленности речевой коммуникации, а также стимулируют учащихся к активному использованию изучаемого грамматического материала в реальном общении на иностранном языке.

Список литературы

1. Анисимова Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // ВЯ. – 1992. – № 1. – С. 71–78.
2. Антошкина О.Б. Россия – моя любовь. Учебник русского языка для иностранных учащихся (элементарный уровень). – 1-е изд. – М.: Учебный центр русского языка Московского Государственного Университета, 2020. – 226 с.
3. Березина А.В., Колосова Е.А. Чтение современных российских подростков в условиях цифровой реальности // Наука. Культура. Общество. 2021. Том 27, № 4. С. 122–131.
4. Болотникова А.В. Работа с поликодовым текстом на уроках русского языка в начальной школе // Педразвитие.ru. – URL: http://pedrazvitie.ru/raboty_nachalnoe_new/index=31935 (дата обращения: 15.10.2023).
5. Кругликова А.Ю. Картина чтения современных студентов: опыт исследования // Вестник ТГПИ, 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kartina-chteniya-sovremennyh-studentov-opyt-issledovaniya/viewer> (дата обращения: 15.10.2023).
6. Лизунова Л.В. Чтение в структуре современного медиапотребления // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 10 (72) С. 120–124.
7. Орлова Т.Г. Обучение жанрам поликодовых текстов в школе и в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995. – 16 с.
8. Сенцова В.А. Поликодовые тексты как средство обучения итальянских учащихся русской грамматике (I сертификационный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.А. Сенцова. – СПб., 2017. – 21 с.
9. Сергеева Ю.М. Поликодовый текст: особенности построения и восприятия / Ю.М. Сергеева, Е.А. Уварова // Наука и школа. – 2014. – № 4. – С. 128–134.
10. Сонин А.Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. – 2005. – № 6. – С. 115–126.
11. Скворцова Д.Е., Механизмы обработки поликодового текста изучающими русский язык как иностранный: автореф. дис. ... магистра. – СПб., 2021. – 82 с.
12. Сыроватская К. С. Использование поликодовых текстов при обучении чтению на иностранном языке // Вестник МГЛУ. 2015. Выпуск 4 (715). – С. 94–100.
13. Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. – 6-е изд. – СПб.: Златоуст, 2008. – 280 с.

14. Подростки стали меньше читать книги, выяснил ВЦИОМ // Ведомости, 16 сентября 2022, 00:10 – URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2022/09/16/941088-podrostki-stali-menshe-chitat> (дата обращения: 15.10.2023).

References

1. Anisimova E.E. (1992) Paralinguistics and text (to the problem of creolized and hybrid texts). VY. No. 1. Pp. 71–78. (In Russian)
2. Antoshkina O. B. (2020) Russia is my love. Russian language textbook for foreign students (elementary level). 1st ed. Moscow: Russian Language Training Center of Moscow State University. 226 p. (In Russian)
3. Berezina A.V., Kolosova E.A. (2021) Reading by modern Russian teenagers in the context of digital reality. Science. Culture. Society. Volume 27, № 4. Pp. 122–131. (In Russian)
4. Bolotnikova A. V. Working with polycode text in Russian language lessons in elementary school. Pedrazvitie.ru. URL: http://pedrazvitie.ru/raboty_nachalnoe_new/index=31935 (accessed: 10/15/2023) (In Russian)
5. Kruglikova A.Yu. (2013) Picture of modern students' reading: research experience. Bulletin of TGPI. <https://cyberleninka.ru/article/n/kartina-chteniya-sovremennyh-studentov-opyt-issledovaniya/viewer> (accessed: 15.10.2023) (In Russian)
6. Lizunova L.V. (2016) Reading in the structure of modern media consumption. Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice Tambov: Gramota. №. 10 (72) Pp. 120–124. (In Russian)
7. Orlova T.G. (1995) Obucheniye zhanram policodovyh tekstov v shkole I v vuze: avtoref. ... kand. ped. nauk [Teaching genres of polycode texts at school and university: Author's abstract. dis. ... cand. ped. Sciences]. Moscow. 16 p. (In Russian)
8. Sentsova V.A. (2017) Policodoviye teksty kak sredstvo obucheniya inal'yanskih uchashshihsiya russkoy grammatike (I sertifikacionniy uroven'): dis. ...kand. ped. nauk [Polycode texts as a means of teaching Russian grammar to Italian students (I certification level). PhD of Pedagogical Sciences Thesis]: Abstract. St. Petersburg. 21 p. (In Russian)
9. Sergeeva Yu.M., Uvarova E.A. (2014) Polycode text: features of construction and perception / Yu.M. Sergeeva, E.A. Uvarova // Science and school. №4. Pp. 128–134. (In Russian)
10. Sonin A.G. (2005) Experimental study of polycode texts: main directions. Questions of linguistics. №6. Pp. 115–126. (In Russian)
11. Skvortsova D.E. (2021) Mekhanizmy obrabotki policodovogo teksta izuchayushsimi russkiy yazyk kak inostranniy. Avtoref. dis. ... magistra [Mechanisms for processing polycode text by students studying Russian as a foreign language. Abstract of thesis. dis. ... master's degree]. St. Petersburg. 82 p. (In Russian)
12. Syrovatskaya K.S. (2015) The use of polycode texts in teaching reading in a foreign language // Bulletin of MSLU. Issue 4 (715). Pp. 94–100. (In Russian)
13. Chernyshov S.I. (2008) Let's go! Russian language for adults. Beginner course. 6th ed. St. Petersburg : Zlatoust. 280 p. (In Russian)
14. Teenagers began to read books less, VTsIOM found out // Vedomosti, September 16, 2022, 00:10 URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2022/09/16/941088-podrostki-stali-menshe-chitat> (accessed: 10/15/2023) (In Russian)

УДК 372.881.161.1

Коч Карина Игоревна
кандидат филологических наук
доцент кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации
Российский государственный социальный университет
Россия, г. Москва
KochKI@rgsu.net

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА АДАПТАЦИЮ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена учащимся из Китая, приезжающим получать высшее образование в Россию. Анализируются этнокультурные и этнопсихологические особенности китайцев, влияющие на процесс обучения русскому языку и на адаптацию китайских учащихся к новой для них среде. Рассматриваются пути решения возникающих в аудитории проблем. Подчеркивается важное значение поликультурной компетенции у преподавателей и этноориентированного подхода к обучению китайцев.

Ключевые слова: русский как иностранный; китайские студенты; этноориентированный подход; адаптация китайцев.

Koch Karina Igorevna
Ph.D in Philological Sciences
Associate Professor of the Department of Linguodidactics and Intercultural Communication
Russian University of State for Social
KochKI@rgsu.net

ETHNOCULTURAL CHARACTERISTICS OF CHINESE STUDENTS AND THEIR INFLUENCE ON ADAPTATION TO STUDYING AT RUSSIAN UNIVERSITY

Abstract. The article is devoted to students from China who come to Russia to receive higher education. The ethnocultural and ethnopsychological characteristics of the Chinese influencing the process of learning the Russian language and the adaptation of Chinese students to the new environment are analyzed. Ways to solve problems that arise in the classroom are considered. The importance of multicultural competence among teachers and an ethno-oriented approach to teaching the Chinese is emphasized.

Keywords: Russian as a foreign language; Chinese students; ethno-oriented approach; adaptation of the Chinese.

В последние годы неуклонно растет количество учащихся из Китая, приезжающих осваивать русский язык и получать высшее образование в вузах России. В настоящее время Россия занимает 10-ое место среди стран, в которых предпочитают получать образование китайцы [3, с. 339], при этом наблюдается тенденция к постоянному росту образовательной миграции из Китая в нашу страну. С увлечением числа китайских учащихся растет и запрос педагогического состава на выявление этноспецифических черт данного контингента в целях облегчить адаптацию учащихся к обучению в российских вузах и обеспечить комфортное пребывание в непривычной для них среде.

При обучении китайских студентов русскому языку преподаватели РКИ сталкиваются с целым рядом проблем, вызванных недостаточной информацией о национальной системе образования учащихся и об особенностях их родного языка, а также отсутствием полноценных культурологических сведений о родной стране учащихся. Таким образом, обучая студентов из страны с другой культурой, религией, национальными традициями, в частности, из Китая, преподавателям РКИ необходимо обращаться к этнометодике, которая предполагает учет этнокультурного и этнопсихологического своеобразия обучаемых. И.А. Пугачев отмечает, что этноориентированный подход к обучению РКИ позволит преподавателям: 1) адекватно понимать тех, кого они обучают; 2) определить эффективность наиболее приемлемых для представителей определённого этноса форм и методов обучения; 3) оказать конкретную помощь в решении проблем адаптации в новую социокультурную среду; 4) очертить и обосновать трудности, с которыми сталкиваются представители разных этносов при овладении русским языком [4, с. 41]. Для реализации этноориентированного подхода преподаватель должен обладать политкультурной компетенцией при обучении китайских учащихся, а значит, понимать, на чем зиждется система образования в Китае, каким образом китайские учащиеся привыкли получать, воспринимать и использовать новую для них информацию.

Традиции обучения в Китае основаны на конфуцианстве. Данное учение – это не свод правил или древних изречений, но древняя традиция, формирующая уклад жизни, мировоззрение, картину мира, идеологию и даже религию китайцев. Идея конфуцианства заключается не в создании нового, а в изучении и доверии древней традиции. Отсюда и стремление к выучиванию традиции, к обращению к слову, к тексту.

П. Харвей характеризует китайские «методы учения» (или «учебные стратегии») как фокусирование на чтении, являющемся основной стратегией изучения языка, а также на грамматическом строе языка в противовес развитию коммуникативной компетенции учащихся. Кроме того, подчеркивается значимость зубрежки для успешного освоения знаний, а также перевода как стратегии изучения нового материала [1, с. 183]. Таким образом, многократное повторение уже готового, изложенного в текстах материала, механическое воспроизведение готовых образцов и моделей наиболее привычно и логично для стремящихся к получению образования

китайцев. Тексты – здесь слово не случайное, а ключевое: китайцы не склонны много говорить, а диалоги и ролевые игры непривычны и вызывают у студентов легкий стресс, тогда как чтение текстов и заучивание наизусть даже больших объемов информации для них привычно и естественно.

Китайская письменная традиция, явившаяся двигателем развития китайской цивилизации, также накладывает свой отпечаток на учащихся: выводить новые символы на бумаге, прописывать однообразные и длинные упражнения – естественные и ожидаемые задания для студентов из Китая. Писать предпочтительнее, чем говорить, – таково мнение среднестатистического китайца в российской аудитории. Писать – безопасно, а устная речь может стать причиной «постыдных» ошибок, ведь в картине мира китайцев ошибиться, сказать прилюдно лишнее или неправильное – стыдно. Именно поэтому перед русистами встает, в первую очередь, задача – «разговорить» китайских студентов, создать комфортную доверительную среду в аудитории, дать понять, что при изучении русского языка ошибка – это не плохо, плохо – так и не начать разговаривать на целевом языке.

Следует учитывать и то, что типичная китайская аудитория – многолюдная, и у каждого есть возможность промолчать, отсидеться, спрятаться за спину другого. Начиная изучать русский язык в немногочисленных группах на подготовительном факультете российского вуза, китайцы испытывают дискомфорт, т.к. здесь они на виду, и необходимо многократно контактировать с преподавателем и другими учащимися группы на протяжении всего урока. В китайской традиции глубоко укоренилось уважение не только к предкам, роду, семье, но и к другим людям старшего поколения, особенно учителям. Соблюдение дистанции между учеником и учителем – это норма в китайском обществе. Как отмечает Т.М. Балыхина, «для китайских учащихся наиболее приемлем стиль общения с четко выраженной дистанцией, поскольку суть данной модели общения заключается в том, что между педагогом и учащимися в качестве невидимого ограничителя выступает дистанция. Данный стиль характеризуется слабым межличностным контактом педагога и группы, ослабленной обратной связью в отношении предметных знаний и формируемых навыков, умений. Определенная строгость, сдержанность – качества, уважаемые китайцами в учителе» [2, с. 46]. В немногочисленной аудитории, в условиях преобладания коммуникативной методики в преподавании РКИ и бурного развития активных методов обучения, предполагающих внутригрупповое общение и взаимодействие, рядовой китаец не сразу найдет себе место. Задача преподавателя – создать доверительные отношения, дать то необходимое, что китайский студент привык ощущать в родной аудитории – спокойствие и безопасность, чувство сопричастности к коллективу.

Дистанцированность китайцев, скрытность, интровертность могут служить препятствием к общению как во время учебы, так и во внеурочной деятельности. Необходимо помнить, что китайцы не станут критиковать в лицо, спорить и даже не скажут четкое «нет» в общении с окружающими, включая преподавателей. Данное

традиционное отношение китайцев к «чужакам» является частью менталитета и отражает искреннее желание китайцев не обидеть, не насолить другому, а также самому «не ударить в грязь лицом». Большинство китайских студентов стремятся выглядеть на публике культурными, воспитанными и сдержанными. «Ученик не может позволить себе настойчиво отстаивать собственное мнение или подчеркивать свои достоинства, что вполне согласуется с традиционным поощрением скромности и осуждением стремящегося занять более высокую ступеньку в обществе» [4, с. 68]. Доверие внутри группы, между студентами и преподавателем растет постепенно. Важно дать китайским учащимся почувствовать себя полноценными членами коллектива, данной общности, равноценными и уважаемыми людьми. Только такое отношение к данной категории учащихся позволит выстроить плодотворные отношения, которые будут благоприятствовать получению знаний и навыков в русскоязычной среде.

Некоторые национальные черты китайцев являются большим плюсом при обучении русскому языку. И, прежде всего, это трудолюбие. Усердие китайских учащихся отмечается не только на уровне индивида, но в масштабе коллектива. Ментальность их такова, что не позволяет подвести других членов группы, стать слабым звеном при выполнении поручений и заданий. Опыт преподавания показывает, что такое достойное качество учащихся служит хорошей основой для внедрения на уроках РКИ в китайской аудитории активных методов обучения, предполагающих реализацию совместных задач и достижение общих целей: кейс-стади, метод проектов и т.д.

Кроме того, уникальный графический строй китайского языка исторически влияет на способность китайцев понимать и разгадывать различные символы. «Китайцы склонны к условности, завуалированному намеку, литературным или историческим ассоциациям, они любят ребусы, загадки» [2, с. 50]. Действительно, наша практика показывает, что упражнения с поиском ответов и такие задания, как кроссворды, ребусы, головоломки вызывают живой интерес у китайских учащихся, и таким образом могут разнообразить и интенсифицировать обучение русскому языку.

Надо также отметить, что китайцы – очень дисциплинированные, прилежные и исполнительные студенты. Они с большой серьезностью относятся к выполнению разного рода заданий, тестов. Концентрация внимания, несклонность отвлекать одноклассников, усердие – все это служит хорошей основой для внедрения различных проверочных заданий и тестов в течение или в завершении каждого урока.

Несмотря на указанные факторы, положительно влияющие на обучение китайцев русскому языку, зачастую в аудиторию попадают студенты, лишенные всякой мотивации учиться в незнакомой для них обстановке. Несерьезно настроенные на учебу китайцы склонны отмалчиваться и прятаться за более сильных по учебе одноклассников. Здесь требуется усердие преподавателя: чаще спрашивая бездеятель-

ного учащегося, вызывая его к доске, давая индивидуальные задания, результат которых может быть представлен перед всей аудиторией, можно стимулировать и активизировать продуктивную работу китайского студента.

Исходя из вышесказанного, сделаем вывод, что для лучшего усвоения китайскими учащимися русского языка, для скорейшей адаптации китайцев к условиям обучения в нашей стране, преподавателю РКИ необходимо учитывать их этноспецифические черты; искать положительные качества учащихся и выстраивать процесс обучения с учетом этих качеств; развивать свою поликультурную компетенцию, приобретая новые знания о процессе обучения, культуре, мировоззрении, характерных для учащихся из Китая.

Список литературы

1. Harvey P.A. Lesson to be learned: Chinese approaches to language learning. – 39 (3). – 1985. – P. 183–186.
2. Балыхина Т.М., ЧжаоЮйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. 2-е изд. М.: РУДН, 2010. 344 с.
3. Михайличенко К.Ю., Кулиева Г.А., Валова Е.А., Баятина А.А. Socio-cultural peculiarities of the adaptation processes of Chinese students in Russia // Россия – Китай: история и культура: сборник статей и докладов участников XII Международной научно-практической конференции. – Казань: ФЭН, 2019. – С. 338–342.
4. Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам: монография. – М.: РУДН, 2011. – 284 с.

References

1. Harvey P.A. Lesson to be learned: Chinese approaches to language learning. 39 (3), 1985. P. 183–186. (In English)
2. Balykhina T.M., Zhao Yujiang. From Methodology to Ethnomethodology. Teaching Chinese to Russian: problems and ways to overcome them: a monograph. 2nd ed. Moscow: PFUR, 2010. 344 p. (In Russian)
3. Mikhailichenko K.Y., Kulieva G.A., Valova E.A., Bayutina A.A. Socio-cultural peculiarities of the adaptation processes of Chinese students in Russia // Russia - China: History and Culture: a collection of articles and reports of participants of the XII International Scientific and Practical Conference. Kazan: FEN, 2019. P. 338-342. (In Russian)
4. Pugachev I.A. Ethno-oriented methodology in multicultural teaching of the Russian language to foreigners: monograph. MOSCOW: RUDN, 2011. 284 p. (In Russian)

УДК 372.881.161.1

Кряхтунова Ольга Владимировна

кандидат филологических наук, доцент
зав. кафедрой лингводидактики и межкультурной коммуникации
Российский государственный социальный университет
olgakryahtunova@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ОПОРОЙ НА НАЦИОНАЛЬНО-КОГНИТИВНУЮ СПЕЦИФИКУ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ)

Аннотация. В статье описываются методы преподавания русского языка как иностранного китайским обучающимся. Предлагается в работе с данным контингентом учитывать национальную специфику образовательной системы Китая, особенности национальных методов обучения детей, специфику сенсорной нагрузки при изучении иноязычной графики и фонетики.

Ключевые слова: способы категоризации, сенсорная интеграция, семантика цвета, коммуникативная компетенция, эмоциональная вариативность.

Kriakhtunova Olga Vladimirovna

Ph.D in Philological Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Linguodidactics and Intercultural Communication
Russian University of State for Social
olgakryahtunova@mail.ru

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON NATIONAL-COGNITIVE SPECIFICITY (BASED ON THE EXAMPLE OF TRAINING STUDENTS FROM THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA)

Abstract. The article describes methods of teaching Russian as a foreign language to Chinese students. It is proposed that when working with this contingent, we take into account the national specifics of the Chinese educational system, the peculiarities of national methods of teaching children, and the specifics of sensory load when studying foreign language graphics and phonetics.

Keywords: methods of categorization, sensory integration, color semantics, communicative competence, emotional variability.

При решении методических вопросов по обучению слушателей из Китая следует учитывать ряд факторов, которые традиционно не представляют собой особой

методической сложности в расчете на обучающихся, владеющих европейскими языками. Имеются различия в методике преподавания иностранных языков [4, с. 153] в образовательных традициях двух стран [2], влияющих на способ мышления/категоризации изучаемых объектов, фонетико-акустическом строе языка, наконец, в структуре самого языка как системы знаков иной природы.

Многие специалисты отмечают не просто отличие языка и другой способ мышления (источники). Традиционное для нас задание «найти отличия» (Рис. 1) в варианте для китайских детей предполагает многокомпонентную оценку ситуации (Рис. 2).

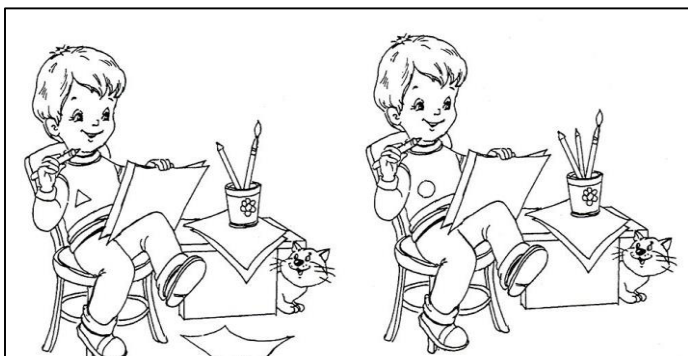


Рис. 1

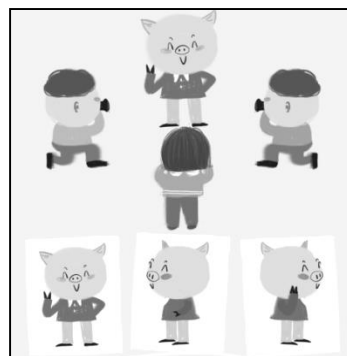


Рис. 2

В одном из учебников китайского языка отмечаются не только трудности, но и общая методическая установка, которая позволяет повысить мотивацию к изучению языка как для ученика, так и для преподавателя. Такой установкой является нацеленность на коммуникативные задачи, свойственные любому языку как средству общения: *Для успешного овладения языком, разительно отличающимся от родного своей фонетикой, грамматикой и письменностью, необходимо научиться видеть то общее, что объединяет все языки в мире. Любой язык служит средством общения. В процессе общения люди совершают речевые акты: сообщают что-то новое, уточняют что-то, для них неясное, отрицают или подтверждают сказанное собеседником, выражают благодарность или просьбу, хвалят, упрекают, предупреждают и т.д. В отношении передачи определенных намерений говорящего (коммуникативных заданий) все языки одинаковы* [3, с. 6].

Современные дети находятся в динамично меняющейся информационной среде. Информационный поток, в том числе и коммуникация, носит разнообразный характер и сочетает в себе все возможные каналы трансляции и, соответственно, каналы восприятия: звуковой, изобразительный, тактильный. Отметим, что современные дети, оказавшись один на один с гаджетами, имеют доступ к информационным потокам, однако в любом случае не способны самостоятельно систематизировать информацию [1, с. 58].

Обучение детей языку (как родному, так и иностранному) в современном мире начинается довольно рано. При этом задействованы одновременно все каналы восприятия: ребёнок находится ещё и в поле внешнего информационного потока, когда

на него действуют и бытовые шумы (в транспорте, в магазине), и поток ощущений, связанный с жизнью родителей/семьи (звуки радио, телевизора и т.п.). В связи с этим в отношении современных детей нас пугает сенсорная перегрузка, тогда как при обучении китайских детей уровень сенсорной интеграции достаточно велик: в обучающих мультфильмах в поле зрения множество объектов (Рис.3), а в российских, как правило, один (Рис. 4)

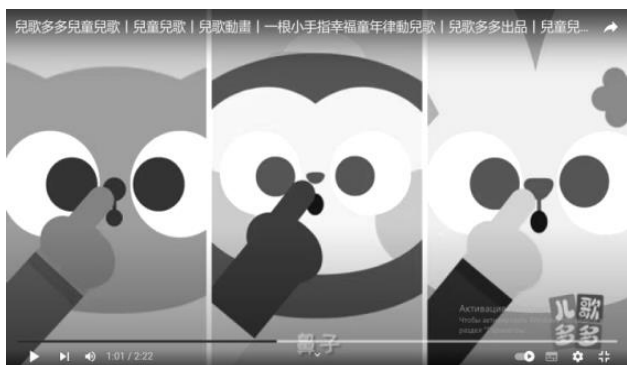


Рис. 3

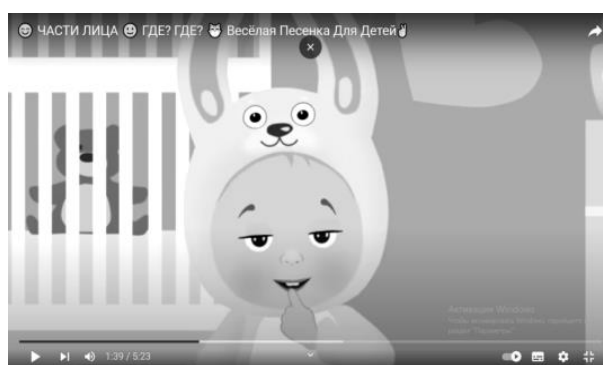


Рис. 4

В обучении китайских студентов чтению из нашей практики наиболее эффективен по сравнению с буквенным слоговой способ, приемлемый и привычный для китайской методики обучения, которая интуитивно понятна им с детства [3, с. 8].

Практика подтверждается и историей образования в Китае, где буквенный способ вводился, но не прижился, отсюда и модель обучения должна строиться как бы с учётом привычного китайцам «тона» [4, с. 26]. Слог вводится в составе слова, сопровождается иллюстрацией предмета, произносительные образцы приводятся с ударением на одном слоге. Как показала практика, для распознавания ударного слова довольно продуктивна одновременная демонстрация слов, содержащих изучаемый слог. На начальном этапе изучаются слоги с гласной в сильной позиции в сочетании с твёрдыми согласными.

При демонстрации звучащего слова лучше выделять не ударную букву, а весь слог, на котором идёт изменение тона, выделять можно размером или другим цветом. Из нашей практики отметим, что постановка ударения не всегда актуальна, поскольку добавляет в визуальный облик слова ещё один графический элемент, усложняющий восприятие. Приведём для сравнения два варианта ввода слога «лу». Первый пример некорректен, поскольку слоговая модель слова «луна» не соответствует общей модели с ударением на первом слоге (Рис. 5), второй пример содержит и выделение ударного слога, и единообразие членения слова на слоги по ударности/безударности, и вариант с закрытым слогом (Рис. 6). Изучение слогов таким образом желательно сопровождать видеозаписью с демонстрацией карточек слов или презентации, а также с возможностью студентов зафиксировать артикуляцию преподавателя.



Рис. 5



Рис. 6

Обучение чтению в Китае включает внимание к интонированию, для детей – актуализируется физическими движениями (Рис. 7), в России есть аналогичная практика – логоритмика, но применяется она преимущественно в коррекционной педагогике (Рис. 8):

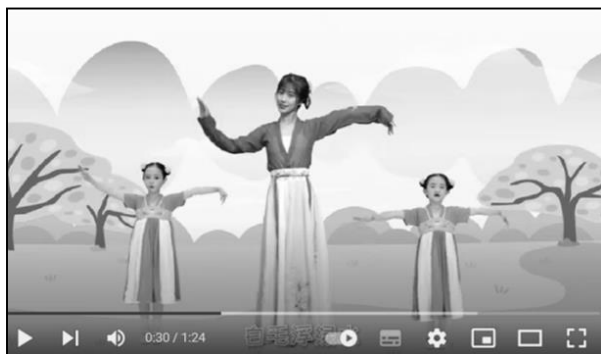


Рис. 7



Рис. 8

Акустические параметры речи вызывают у китайских обучающихся трудности на протяжении первых двух и даже трёх лет обучения в России. У носителей языка они, естественно, воспитываются с детства: мы чувствуем фразовое ударение (в русском языке исторически свободный корень, ударение не зафиксированное). Но многие учебные материалы по русскому языку как иностранному содержат ударение на каждом слове, особенно на начальном уровне. На более высоких уровнях от этого возникают проблемы, поскольку особенно трудно отвязаться от привычки считать служебные части речи (например, предлоги) интонационно неполноценными, хотя и

в русской, и в китайской устной речи многие акустические параметры нивелируются, в данных примерах именно предлог «оттягивает» на себя ударение: *Муха [пополю] пошла..., Ветер [наморе] гуляет..., Туча [понебу] идёт...Бочка [поморю] плывёт...* Очевидно, что заучивание стихотворений, кстати, тоже привычное для китайских учащихся, пойдёт на пользу автоматизации произносительных навыков в отношении вариативности интонирования внутри синтагм.

Не меньшее значение в обучении имеет и цветовое оформление. Школьные учителя в России традиционно выделяют ошибки учеников красной ручкой, в цветовом оформлении среды проживания также красный цвет традиционно сигнализирует об угрозе или запрете (запрещающие дорожные знаки, сигнал светофора).

В Китае красный цвет не столько содержит запретительную семантику, сколько подчёркивает важность (в русской традиции красный также привлекает внимание, но в образовательной практике больше указывает на опасность, на ошибку). Приведём в пример обучающие мультфильмы для детей, в которых разучиваются стихи, направленные на усвоение чтения иероглифов. Иероглиф, который озвучивается в данный момент, выделяется размером и красным цветом (Рис. 9). В этом же мультфильме знаки языка, подлежащие распознаванию при чтении и аудировании, представлены как сложные знаковые системы, которые с детства формируют особый способ мышления: иероглиф + графический/зрительный образ + пиньинь (написанный латиницей, а это другая знаковая система) + акустический образ,



Рис. 9



Рис. 10

Многие понятия в китайском языке выражаются сочетанием иероглифов, либо определённую семантику несут так называемые «ключи». В русском языке также выделяются лексические единицы с сильной и слабой семантикой, например, глагол *читать* требует объекта, поэтому уже на этапе введения глагола можно включать сочетания глагола с существительным в значении объекта, желательного мужского и среднего рода, а также существительных в форме множественного числа, не требующих замены флексии: *читает журнал* (Рис. 11) *читает письмо* (Рис. 12), *читают газеты* (Рис. 13):

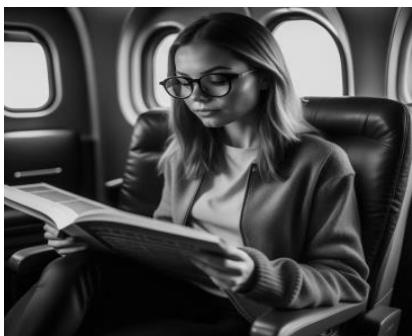


Рис. 11

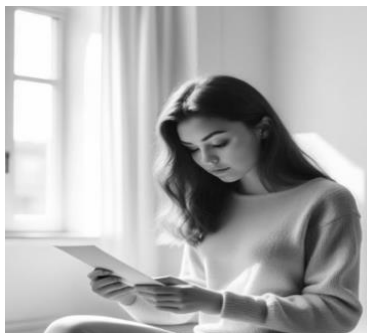


Рис. 12



Рис. 13

Дополнительным методическим средством могут стать обучающие видеоролики, созданные с учётом когнитивных особенностей китайской аудитории, которые позволяют не только учиться, но и демонстрируют возможности нашей образовательной системы [13].

Задача языковой подготовки иностранных обучающихся – вывод в речь, обеспечение коммуникативной компетенции, которая неразрывно связана ещё и с лингвокультурной компетенцией, и в том числе – с моделями оценки. Это обязывает преподавателя с вниманием относиться к заданиям, транслирующим базовые системы оценки. Так, в послетекстовой работе по тексту «Что любит мишка» содержатся вопросы, предполагающие довольно противоречивую оценку: в вопросе 3 – интенция к позитивной оценке «Мишка любит бабушку», а в вопросе 5 – интенция к негативной оценке «какой герой рассказа не понравился?» – вряд ли негативной оценки заслуживает учитель или Денис.

При кажущейся строгости и сдержанности традиционного общения учителя и ученика в Китае эмоциональность в преподавании русского языка (хотя бы на уровне ассоциаций) придаёт учебной коммуникации правдоподобия (так как мы её всё же моделируем). Отметим из практики, что китайским студентам материал тем интереснее, чем выше его эмоциональная вариативность: уже с первых уроков в задания можно включать изображения объектов, вызывающих как приятные ощущения, так и отрицательные (в допустимых рамках) переживания, например слова *укол*, *экзамен*, *перец* (Рис. 14).

Также и на более высоких уровнях владения языком студенты интуитивно ищут наиболее выразительные синонимы для текстов, казалось бы, делового характера. Так, по заданию на уровень В2 студент, желая привлечь внимание потенциальных читателей, употребляет экспрессивно окрашенный императив «Смотрите!», конечно, при этом нарушая официально-деловой стиль текста, а также смешивая узловые условия письменной и устной коммуникации (Рис. 15).



Рис.14

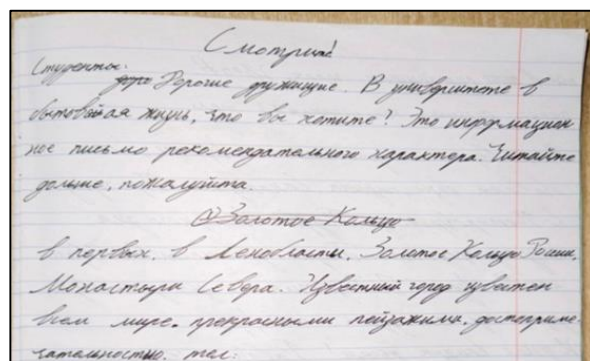


Рис.15

Таким образом, для снятия первичных барьеров освоения языка в обучении китайских студентов продуктивно использовать знакомые им с детства методические приёмы, не боясь сложного, комплексного сочетания кодов для передачи информации. Использование на занятиях изображений, иллюстрирующих предмет, который соответствует звуко-буквенному облику слова скорее обязательно, так как китайское иероглифическое письмо более всего близко к изображению образов, чем к символьному отображению звучащего слова, как в русском языке. На этапе обучения чтению рекомендуется прибегать к слоговому принципу, а не к буквенному, поскольку слоговая модель напоминает тоническое построение китайской речи. Как правило, сложные иероглифы несут информацию о взаимоотношении предметов, таким же образом доступно и объяснение функционала и лексико-грамматического значения глагольных конструкций русского языка. И, наконец, стремление китайских обучающихся постичь коммуникативную культуру невозможно представить без эмоционально-стилистической вариативности языковых средств, с которой обучающиеся с удовольствием знакомятся на всём протяжении обучения.

Список литературы

1. Возмищева А.В. Педагогические условия сенсорного развития детей раннего возраста. Выпускная квалификационная работа. – Екатеринбург: УРГПУ, 2017. – 76 с.
2. Интерес к русскому языку в Китае и китайскому в России вырос в разы. – URL: <https://rg.ru/2021/02/11/interes-k-russkomu-iazyku-v-kitae-i-kitajskomu-v-rossii-vyros-v-razy.html>. (дата обращения: 25.10.2023).
3. Карапетьянц А.М. Учебник китайского языка: Новый практический курс. [В 2 ч.]. Ч. 1 /А.М. Карапетьянц, Тань Аошуан. – М.: Восточная литература, 2003. – 640 с.
4. Мясникова С.В. Особенности обучения китайских студентов английскому языку в высшей школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3(20) – С. 152–154.

5. Фэн Ш. Нужно ли учить дошкольников чтению: дискуссия об уроках грамоты в дошкольных учреждениях в Китае // Комплексные исследования детства. 2022. Т. 4, № 1. – С. 22–31.

References

1. Vozmishcheva A.V. (2017) Pedagogicheskie usloviya sensorного razvitiya detey rannego vozrasta. Vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota. [Pedagogical conditions of sensory development of young children. Final qualifying work]. – Yekaterinburg: URGPU. 76 p. (In Russian)

2. Interes k russkomu yazyku v Kitae i kitayskomu v Rossii vyros v razy. [Interest in the Russian language in China and Chinese in Russia has grown significantly]. URL: <https://rg.ru/2021/02/11/interes-k-russkomu-iazyku-v-kitae-i-kitajskomu-v-rossii-vyros-v-razy.html> (accessed: 25.10.2023) (In Russian)

3. Karapet'yants A.M., Tan' Aoshuan (2003). Uchebnik kitayskogo yazyka: Novyy prakticheskiy kurs. [V 2 ch.]. Ch. 1[Chinese Language Textbook: A new practical course. [In 2 parts]. Moscow: Vostochnaya literatura. 640 p. (In Russian)

4. Myasnikova S.V. (2017) Osobennosti obucheniya kitayskikh studentov angliyskomu yazyku v vysshey shkole [Features of teaching Chinese students English in higher education]. The azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. Vol. 6. Pp. 152–154. (In Russian)

5. Fen Sh. (2022) Nuzhno li učit' doshkol'nikov chteniyu: diskussiya ob urokakh gramoty v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh v Kitae [Is it necessary to teach preschoolers to read: a discussion about literacy lessons in preschool institutions in China]. Comprehensive Childhood Studies. Vol. 4, №. 1. Pp. 22–31. (In Russian)

Ссылки на иллюстрации

Рисунок 1. – URL: <https://ped-kopilka.ru/obuchenie-malyshei/podgotovka-detei-k-shkole/zadaniya-na-razvitie-vnimaniya-dlja-detei-6-7-let-raspechatat-be-splatno.html>. (дата обращения 25.10.2023).

Рисунок 2. – URL: <https://m.fx361.com/news/2020/1214/8241092.html> (дата обращения 26.10.2023).

Рисунок 3. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=usCputd1Wu0> (дата обращения 25.10.2023)

Рисунок 4. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=v1lq0zoA640> (дата обращения 25.10.2023)

Рисунок 7. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=OJD0h6l97XI> (дата обращения 28.10.2023)

Рисунок 8. URL: <https://niidpo.ru/blog/chto-takoe-logoritmika-i-zachem-ona-nujna-8-pravil-provedeniya-zanyatij> (дата обращения: 28.10.2023)

Рисунок 9, 10. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8ryJj6FOBZA> (дата обращения: 28.10.2023)

Рисунок 14. – URL: <https://mp.weixin.qq.com/s/o7WCcc1U9bAe9h3GZwQY-w> (дата обращения: 30.10.2023)

УДК 372.881.161.1

Ли Цинго

аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет

liqingguo@yandex.ru

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИГРЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности использования информационных технологий для обучения студентов русскому языку, выявляются преимущества, классификация и потенциал информационных технологий, поясняются взаимосвязи компонентов процесса обучения, и моделируются отдельные учебные ситуации, предполагающие ее использование.

Ключевые слова: информационные технологии, методика обучения, процесс обучения, русский язык как иностранный, моделирование

Li Qingguo

Ph.D. student

St. Petersburg State University

liqingguo@yandex.ru

THE USE OF INTERNET TECHNOLOGY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS

Abstract. This article explores the possibilities of using information technologies to teach students to study the Russian language, discusses the advantages, classification and potential of information technologies, explains the relationships between the components of the learning process, and models a separate educational situations that involves its use.

Keywords: information technology, teaching methods, learning process, Russian as a foreign language, modeling.

Применение Интернета в обучении иностранному языку стало одним из важных средств преподавания иностранного языка в различных странах. Учителя используют Интернет-технологии для улучшения среды преподавания иностранного языка в вузах, совершенствования методов обучения и повышения качества преподавания. Прежде всего, Интернет-технология мобилизует органы чувств обучающихся во многих аспектах, таких как зрение, слух и др., сочетание которого с преподаванием русского языка как иностранного больше соответствует когнитивной психологии студентов и помогает улучшить их способности к обучению. Во-вторых, Интернет-обучение превращает традиционную «индоктринацию» преподавателя в «самостоятельное обучение» студентов, что хорошо связывает интерактивный процесс

«преподавания и обучения» между преподавателями и обучающимися, позволяя студентам осваивать знания и конвертировать их в свои собственные языковые навыки.

Средства информационных технологий являются «программно-аппаратными средствами и устройствами, функционирующими на базе микропроцессорной, вычислительной техники, также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации» [4, с. 19]. Е.А. Вылегжанина предлагает следующую классификацию средств информационно-компьютерных технологий применительно к системе образования, а также описывает их роль в процессе обучения: 1. *Обучающие* – сообщают знания, формируют умения, навыки учебной или практической деятельности, обеспечивая необходимый уровень усвоения; 2. *Тренажеры* – для отработки умений и навыков, повторения или закрепления пройденного материала; 3. *Информационно-поисковые и справочные* – сообщают сведения, формируют умения и навыки по систематизации информации; 4. *Демонстрационные* – визуализируют изучаемые объекты с целью их изучения; 5. *Имитационные* – представляют определённый аспект реальности для изучения; 6. *Лабораторные* – позволяют проводить удалённые эксперименты на реальном оборудовании; 7. *Моделирующие* – позволяют моделировать объекты; 8. *Расчётные* – автоматизируют различные расчёты; 9. *Учебно-игровые* – для создания учебных ситуаций в игровой форме [2, с. 6]. Среди них незаменимыми являются функции тренажеров, демонстрационных и учебно-игровых, которые обеспечивают взаимодействие между учениками и информационным средством. А применение информационно-поисковых и справочных, лабораторных, моделирующих и расчётных средств в деятельности обучения может способствовать развитию творческих способностей обучающихся, повышать интерес у студентов к получению результата изучения, и предполагать самостоятельность в постановке цели, поиске способов решения проблемы.

В.В. Мендель и О.А. Тринадцатко выделяют аспекты использования информационных технологий в образовательном процессе: 1) *Мотивационный аспект*: способствует интересу учащихся к учебе; 2) *Содержательный аспект*: способствует интеграции теории и практики; 3) *Учебно-методический аспект*: при внедрении электронных ресурсов учителя могут преподавать, закреплять знания, навыки и умения; 4) *Организационный аспект*: образовательные организации нацелены в образовательном процессе с помощью информационных технологий; 5) *Контрольно-оценочный аспект*: информационные технологии стали основным техническим инструментом оценки качества образования [3, с. 7]. Все аспекты информационных технологий, которые предлагает В.В. Мендель, являются полной цепочкой: мотивация – содержание – метод обучения – организация занятий – результаты оценивания. При этом в процессе обучения преподаватель может оптимизировать учебные материалы и содержание обучения, проверяя и оценивая достигнутые результаты. Часто оптимизация обучения проходит при помощи использования новых технологий. Некоторые исследователи выделяют также в качестве отдельного «мотивационный компонент» [1,

с. 53], так как важный при выборе технологии, правильно подобранный приём или сумма приемов помогает поддерживать темп и интерес учащихся к курсу.

Таким образом, установив цель и результат, преподаватель разрабатывает содержание обучения, продумывая, что именно в содержании соответствует интересам учащихся и будет поддерживать их мотивацию. Исходя из этого, определяется операционный компонент – находится ответ на вопрос, каков компромисс (заштрихованная область, рис. 1) между типичными операциями, продиктованными существующим подходом к обучению, и индивидуальное сопровождение курса. Операционный компонент связан с тем, каковы инструменты контроля достижений и в итоге результаты. Они только отчасти показаны в итоговых контрольных срезах (так как написание контрольных работ и тестов – отдельные умения, не полностью являющиеся точным индикатором достижений студентов).



Рис. 1. Взаимосвязь компонентов процесса обучения

Именно поэтому информационные технологии представляется возможным включить в мотивационный и в операционный компоненты, что в схеме обозначено штриховкой. Приведем примеры учебных ситуаций с применением возможностей информационных технологий при обучении иностранных студентов русскому языку.

1) Нажимайте ссылку для тренировки: <https://wordwall.net/resource/55063403>.

2) В первом задании студентам необходимо перетащить русскую рамку слева в правильное положение к китайской справа, чтобы повысить интерес обучающихся к изучению новых слов с помощью разных цветов и новой форме тренировки (рис. 2).

вес	скрытый	<input type="checkbox"/>	分置, 分布	<input type="checkbox"/>	识字地; 文理通顺地
сложенный	риск	<input type="checkbox"/>	硬的; 严格的	<input type="checkbox"/>	理想的, 完美的
жирный	грамотность	<input type="checkbox"/>	重量; 体重	<input type="checkbox"/>	物体; 身体
размещение	возникновение	<input type="checkbox"/>	选择, 挑选	<input type="checkbox"/>	隐蔽的, 潜在的
питание	явный	<input type="checkbox"/>	多油脂的; 肥胖的	<input type="checkbox"/>	风险; 冒险
владелец	сложный	<input type="checkbox"/>	公开的, 明显的	<input type="checkbox"/>	电视的
слепо	результат	<input type="checkbox"/>	发生, 产生; 出现	<input type="checkbox"/>	规定的饮食制度
идеальный	повсюду	<input type="checkbox"/>	所有人, 物主	<input type="checkbox"/>	形象; 图形; 映像
исследование	заболевание	<input type="checkbox"/>	结果, 成果; 成绩	<input type="checkbox"/>	盲目地, 盲从地
тело	отбор	<input type="checkbox"/>	生病; 病	<input type="checkbox"/>	具有.....体型(身材)的
диета	изображение	<input type="checkbox"/>	组合成的, 组装成的	<input type="checkbox"/>	到处, 处处
грамотно	телевизионный	<input type="checkbox"/>	食物; 营养	<input type="checkbox"/>	常识; 文理通顺
жесткий		<input type="checkbox"/>	调查, 研究; 研究性著作		

Рис. 2. Первое задание для тренировки

Кроме того, студенты могут выполнить такое задание в других формах. «Флэш карты» – студенты могут заниматься с помощью карточек с записями с одной стороны и ответами на другой (рис. 3).



Рис. 3. Первое задание в форме «Флэш карты»

В форме «Перевернуть плитки» студенты могут использовать серию из двухсторонних плиток. При касании они увеличиваются, проведение пальцем переворачивает плитки (рис. 4).

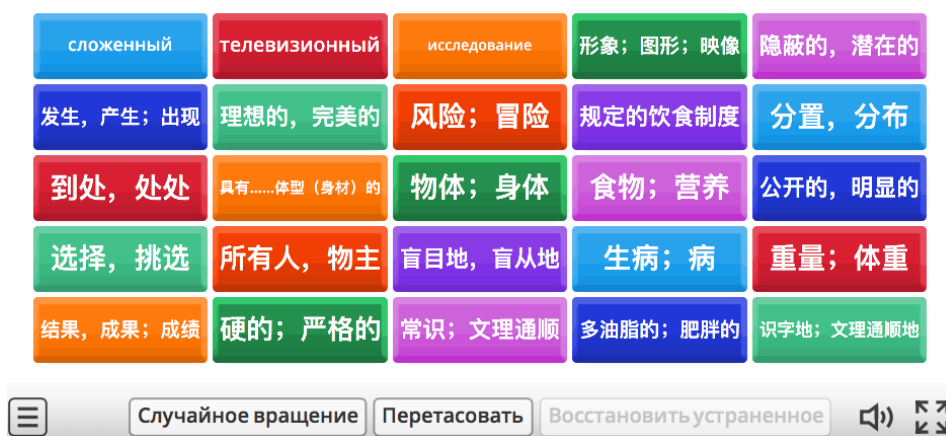


Рис. 4. Первое задание в форме «Перевернуть плитки»

В форме «Случайные карты» студенты могут сдавать карты в случайном порядке из перетасованной колоды. Они должны как можно быстрее произнести русские слова в соответствии с китайскими иероглифами (рис. 5).



Рис. 5. Первое задание в форме «Случайные карты»

Форма «Случайное колесо»: студенты крутят колесо. Когда оно останавливается, согласно указателю нужно назвать слово (рис. 6 и 7).



Рис. 6. Первое задание в форме «Случайное колесо»



Рис. 7. Первое задание в форме «Случайное колесо»

Таким образом, сфера использования информационных технологий постепенно расширяется и применяется при обучении русскому языку как иностранному. Роль, которую они играют в процессе обучения, нельзя игнорировать. Сочетание информационных технологий с традиционным обучением и дальнейшее совершенствование модели обучения может способствовать непрерывной эволюции преподавания иностранных языков. В то же время это поможет преподавателям достигать высоких результатов и стимулировать мотивацию студентов к обучению.

Список литературы

1. Веденева О.А. Педагогика в системно-образном представлении / О.А. Веденева, Л.И. Савва, Н.Я. Сайгушев. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Мир науки», 2016. – 135 с.
2. Вылегжанина Е.А., Мальцева Н.Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 4–6. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/7072/> (дата обращения: 10.09.2023).
3. Мендель В.В. Аспекты использования информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе / В.В. Мендель, О.А. Тринадцатко // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – С. 176–184.
4. Роберт И.В. Основные направления процесса информатизации образования в отечественной школе // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 19–28.

References

1. Vedeneva O.A., Savva L.I. Saygushev N.Ya. (2016) Pedagogy in a system-shaped representation. Moscow: Limited Liability Company “Publishing House “World of Science”. 135 p. (In Russian)
2. Vylegzhaniina E.A., Maltseva N.N. (2015) The use of information and communication technologies in the educational process. Current problems of pedagogy: materials of the VI International. scientific conf. (Chita, January 2015). Chita: Young Scientist Publishing House, 2015. P. 4–6. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/7072/> (accessed: 09.10.2023). (In Russian)
3. Mendel V.V., Thirnadtsatko O.A. (2020) Aspects of the use of information and computer technologies in the educational process. Modern problems of science and education. №2. Pp. 176–184. (In Russian)
4. Robert I.V. (2006) Main directions of the process of informatization of education in the domestic school. School technologies. №6. Pp. 19–28. (In Russian)

УДК372.881.161.1

Мельниченко Наталья Петровна

Кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации
Российский государственный социальный университет
nataliamelnichenko@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕГО РОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Категория рода – грамматическая категория русского языка, выступающая как «внутренняя» или «внешняя» для разных частей речи. Выделяются мужской, женский и средний род, но также в отношении некоторых слов, обозначающих лиц мужского и женского пола, используется понятие «общий род». В учебных изданиях по РКИ, как правило, такие существительные обходятся вниманием. Такая позиция согласуется со стандартом по русскому языку как иностранному. Однако изучение группы слов общего рода не представляет каких-либо особых трудностей при условии успешного освоения категории рода в целом. Введение отдельных заданий возможно уже на элементарном уровне. В дальнейшем – при углубленном изучении русского языка как иностранного – эти задания будут усложняться. Данные упражнения позволяют дать иностранному обучающемуся представление о понятии общего рода, помочь в освоении грамматической системы русского языка, расширить лексический запас. Преимущественное использование слов общего рода в разговорной речи способствует формированию представления о разговорном стиле русского языка, развитию языковой компетенции.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, грамматическая категория, общий род, языковая компетенция, разговорный стиль.

Melnichenko Natalia Petrovna

Ph.D in Philological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Linguodidactics
and Intercultural Communication
Russian University of State for Social
nataliamelnichenko@yandex.ru

LEARNING COMMON NOUNS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. The gender category is a grammatical category of the Russian language, acting as "internal" or "external" for different parts of speech. Masculine, feminine and neuter gender are distinguished, but also in relation to some words denoting male and female persons, the concept of "common gender" is used. In educational publications on Russian

as a foreign language, as a rule, such nouns are ignored. This position is consistent with the standard for Russian as a foreign language. However, the study of a group of common gender words does not present any special difficulties, provided that the category of gender as a whole is successfully mastered. The introduction of initial tasks is already possible at an elementary level. In future, with in-depth study of Russian as a foreign language, these tasks will become more complicated. These exercises allow foreign students to get an idea of the concept of common gender, help in mastering the grammatical system of the Russian language, expand the vocabulary. The predominant use of common gender words in colloquial speech contributes to the formation of an idea of the colloquial style of the Russian language, the development of linguistic competence.

Keywords: Russian as a foreign language, grammatical category, common gender, language competence, conversational style.

Изучение грамматической категории рода – одна из первых тем курса русского языка как иностранного. Ее успешное освоение имеет большое значение, так как формирование языковой компетенции иностранного обучающегося как основы коммуникативной компетенции предполагает усвоение грамматической системы языка, в том числе рода [5, с. 2].

С полем род связан только у одушевленных существительных, поэтому род в русском языке – это грамматическая категория. Она свойственна разным частям речи. Для существительных, личных местоимений 3 лица, единственного числа это классифицирующая категория, их постоянный признак; личные, указательные, притяжательные, вопросительные местоимения, прилагательные, причастия, глаголы прошедшего времени изменяются по родам, согласуются в роде с существительным или личным местоимением. Т.В. Шустикова, В.А. Кулакова, С.В. Смирнова подчеркивают, что если для существительных категория рода является «внутренней» морфологической категорией, то для других, указанных выше частей речи, ее принято считать «внешней» категорией, выражающей формально-грамматическое согласование этих частей речи [9, с. 27].

Это определяет значение категории рода в русском языке и обуславливает сложность ее усвоения иностранными обучающимися, необходимость организации системной работы при изучении РКИ, направленной на формирование языковой компетенции.

В русском языке выделяются мужской, женский и средний род. В отношении существительных, род которых определяется по контексту, используется понятие «общий род». В научных исследованиях представлены различные определения данного понятия, и, соответственно, состав слов, относимых к общему роду, не совпадает (см.: [4]). В нашем исследовании мы рассмотрим работу с группой существительных на *-а/-я*, которые могут быть отнесены к лицам мужского и женского пола. Данная группа квалифицируется как существительные общего рода в различных грамматиках, словарях, учебниках, в частности: [1], [2], [3], [6], [7] и т.д., – то есть не является дискуссионной.

В учебных изданиях по РКИ, как правило, обходят вниманием существительные общего рода. Такая позиция оправдана, так как согласуется со стандартом по русскому языку как иностранному [Государственный стандарт 2001]. Кроме того, это немногочисленная группа (около 200 слов), однако, она не представляет каких-либо особых трудностей в изучении при условии успешного освоения категории рода в целом. Введение отдельных заданий возможно уже на элементарном уровне (в частности, при изучении прилагательных, глаголов прошедшего времени). В дальнейшем – при углубленном изучении русского языка как иностранного – эти задания могут усложняться.

Рассмотрим несколько упражнений, которые можно использовать на различных этапах изучения русского языка как иностранного для освоения существительных общего рода.

Задание 1. Задайте вопрос «Кто это?» или «Что это?» к существительным.

Валя помогает маме. **Саша** играет в футбол. **Женя** смотрит телевизор. **Шуре** нравятся цветы.

Что обозначают выделенные слова?

Задание 2. Определите род выделенного слова. Обратите внимание на личное местоимение.

1) **Валя** помогает маме. *Она* подметает пол. **Валя** помогает маме. *Он* моет посуду. 2) **Саша** играет в футбол. *Он* хороший вратарь. **Саша** играет футбол. *Она* учится в спортивной школе. 3) **Женя** смотрит телевизор. *Он* любит детективные фильмы. **Женя** смотрит телевизор. *Она* ждет новости. 4) **Шуре** нравятся цветы. *Она* любит розы. **Шуре** нравятся цветы. *Он* собрал для мамы красивый букет.

Какие полные имена соответствуют производным *Валя, Саша, Женя, Шура*?

Задание 3. Сравните два диалога. Определите род выделенного существительного.

1) – Вика, ты **лежебока!** – сказала мама.

– И **разиня!** – добавил отец.

– Виктория **умница**, только она устала, – не согласился дедушка.

2) – Витя, ты **лежебока!** – сказала мама.

– И **разиня!** – добавил отец.

– Виктор **умница**, только он устал, – не согласился дедушка.

Задание 4. Прочитайте. Попробуйте понять, что означают выделенные слова. Вставьте местоимение *он/она*.

Кирилл – **невежда**. ... ничего не знает и не учит. Сергей – **непоседа**. ... любит подвижные игры. Маша – **соня**. ... просыпается очень поздно. Вика **плакса**. ... часто плачет. Наташа – **растяпа**. ... постоянно теряет вещи. Коля – **ябеда**. ... жалуется учителю на других учеников. Оля – **лежебока**. ... целый день лежит на кровати. Артем – **обжора**. ... всегда много ест. Паша – **невежа**. ... не говорит «здравствуйте» и «спасибо». Лена – **сладкоежка**. ... любит пирожные и конфеты. Алексей – **левша**. ... пишет левой рукой. Кристина – **чистюля**. ... очень аккуратная.

Задание 5. Посмотрите отрывки из мультфильмов «Бременские музыканты», «Подарок для слона» (песни разбойников, Дюдюки Барбидокской).

Разбойники называются себя «бьяки-буки», Дюдюка – «бьяка, злюка, вредина». Подумайте, какое значение могут иметь эти слова. Как они характеризуют этих героев мультфильма?

Задание 6. Прочитайте стихотворение Б. Заходера «Букина жалоба». Ответьте на вопрос «Кто такие «бука» и «бьяка»?»

Задание 7. Образуйте существительные общего рода *-(а)л, -(и)л, ак-/як-* от слов *гулять, зевать, писать, кусать, вышибать, запевать, менять, зубрить, громить*.

Задание 8. Подчеркните существительное общего рода.

1) Лёня – тихоня, Андрей – озорник, Афоня – засоня – плохой ученик, Гришка – трусишка, Игорь – смельчак, Коленька – плакса, Сергей – весельчак, Злюка – Аркашка, Володя – добряк, И маленький Гешка – большой сладкоежка (Э. Паперная); 2) Она маленькая, а ты вон какой здоровила! (А.П. Чехов); 3) Дурачина ты, простофиля! Не умел ты взять выкупа с рыбки! (А.С. Пушкин); 4) Оттого-то мы от бабы убежали, как от жабы, и гуляем по полям, по болотам, по лугам, а к неряхе-замарахене воротимся! (К. Чуковский); 5) Крошка сын к отцу пришел, и спросила кроха: «Что такое Хорошо и что такое плохо? (В. Маяковский); 6) Галю вычеркнул из списка! Все сказали ей в глаза: «Ты, во-первых, эгоистка, Во-вторых, ты егоза (А. Барто, «Выборы»).

Задание 9. Соедините существительное общего рода с его значением.

1. Тот, кто много говорит, но ничего не делает. 2. Очень хитрый. 3. Тот, кто много злится. 4. Тот, кто хорошо знает свое дело. 5. Тот, кто не делает грязную работу. 6. Очень худой. 7. Вялый, нерешительный. 8. Люди с одинаковыми именами. 9. Человек маленького роста. 10. Тот, кого не видно, кого не замечают.

Слова для справок: тетка, невидимка, коротышка, хитрюга, мямля, злюка, белоручка, пустомеля, дока, худышка.

Задание 10. Перепишите. Вставьте подходящие слова. Подчеркните слова-антонимы.

1) Аня – малоежка, Руслан – ... 2) Его можно спрашивать обо все, он всезнайка. Федя не читает книги, поэтому он... 3) Виктор трудяга, он много работает. Сережа ..., она не хочет учиться и работать. 4) Вася ужасный задира, он всех обижает. А его сестра – ... Ее редко можно услышать. 5) Иван никогда не убирает в комнате, соседи называют его грязнулей. Лена держит вещи в чистоте. Она...

Слова для справок: тихоня, лентяй, чистюля, обжора, невежда.

Данные упражнения позволяют дать иностранным обучающимся представление о понятии общего рода, освоить грамматическую систему русского языка, расширяют их лексический запас. Преимущественное использование слов общего рода в разговорной речи способствует формированию представления о разговорном стиле русского языка, развивает языковую компетенцию.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Русская грамматика: Фонетика, Фонология, Ударение, Интонация, Словообразование, Морфология: в 2 т. / Н.Д. Арутюнова, А.В. Бондарко, В.В. Иванов [и др.]; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Изд-во Наука, 1980. Т. 1.
2. Грамматика русского языка: в 2 т. Фонетика и морфология / под ред. В.В. Виноградова, Е.С. Истриной, С.Г. Бархударова. – М.: Издательство Академия Наук СССР, 1960. Т. 1.
3. Грамматика современного русского литературного языка / отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: «Наука», 1970.
4. Горбачкая О.Ю. Отражение понятия категории общего рода в грамматиках и словарях русского языка: проблема и решение // Мир науки, культуры, образования. – № 4(29). – 2011. – С. 95–98.
5. Образовательная программа порусскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З.И. Есина, А.С. Иванова, Н.И. Соболева, Е.В. Сорокина, Г.А. Сучкова, Т.В. Шустикова, М.М. Нахабина и др. – М., 2001.
6. Словарь русского языка: в 4 т. М.: Госиздат, 1957–1961.
7. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985–1988.
8. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. 2-е изд., испр. и доп. М. – СПб.: Златоуст. 2001. 32 с.
9. Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Смирнова С.В. Грамматическая категория рода в практическом курсе русского языка как иностранного (предвузовский этап) // Вестник РУДН, серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2013. – №1. – С. 27–32.

References

1. Arutyunova N.D., Bondarko A.V., Ivanov V.V. and others (1980) Russkaya grammatika: Fonetika, Fonologiya, Udarenie, Intonatsiya, Slovoobrazovanie, Morfologiya: v 2 t. [Russian Grammar: Phonetics, Phonology, Stress, Intonation, Word Formation, Morphology: in 2 volumes]; pod red. N.Yu. Shvedovoy. Moscow: Nauka. V. 1. (In Russian)
2. Grammatika russkogo yazyka: v 2 t. Fonetika i morfologiya (1960) [Grammar of the Russian language: in 2 volumes. Phonetics and morphology]; pod red. V.V. Vinogradova, E.S. Istrinoy, S.G. Barkhudarova. Moscow: Izdatel'stvo Akademiya Nauk SSSR. V. 1. (In Russian)
3. Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka (1970) [Grammar of the modern Russian literary language]; otv. red. N.Yu. Shvedova. Moscow: Nauka. (In Russian)
4. Gorbatskaya O.Yu. (2011) Otrazhenie ponyatiya kategorii obshchego roda v grammatikakh i slovaryakh russkogo yazyka: problema i reshenie [Reflection of the concept of a general category in grammars and dictionaries of the Russian language: problem and solution]. The world of science, culture, and education. №4(29). Pp.63–71. (In Russian)

5. Esina Z.I., Ivanova A.S., Soboleva N.I., Sorokina E.V., Suchkova G.A., Shustikova T.V., Nakhabina M.M. i dr. (2001) *Obrazovatel'naya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyy uroven'. Bazovyy uroven'. Pervyy sertifikatsionnyy uroven'* [Educational program on Russian as a foreign language. Elementary level. The basic level. The first certification level]. Moscow. (In Russian)
6. *Slovar' russkogo yazyka (1957–1961): v 4 t.* [Dictionary of the Russian language: in 4 volumes]. Moscow: Gosizdat. (In Russian)
7. *Slovar' russkogo yazyka (1985–1988): v 4 t.* [Dictionary of the Russian language: in 4 volumes.]; pod red. A.P. Evgen'evoy. Moscow: Russkiy yazyk. (In Russian)
8. Nakhibina N.N. i dr. (2001) *Gosudarstvennyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyy uroven'(2001)* [The state standard for Russian as a foreign language. Basic level]. Moscow – Saint-Petersburg: Zlatoust. 32 p. (In Russian)
9. Shustikova T.V., Kulakova V.A., Smirnova S.V. (2013) *Grammaticheskaya kategoriya roda v prakticheskom kurse russkogo yazyka kak inostrannogo (predvuzovskiy etap)* [Grammatical category of gender in the practical course of Russian as a foreign language (pre-university stage)]. Bulletin of the RUDN, series “Questions of education: languages and specialty”. №1. Pp. 27–32. (In Russian)

УДК 372.881.161.1

Овсянникова Ольга Александровна
кандидат педагогических наук, доцент
Научно-исследовательский центр
проблем национальной безопасности
olga.owsyannickowa@yandex.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Целью данной статьи является рассмотрение содержательных характеристик процесса формирования коммуникативных навыков студентов высших учебных заведений, методов обучения речи и возможности их применения в учебном процессе.

Основными методами исследования явились теоретико-методологический анализ проблемы, сравнительный анализ, эксперимент, а также математические методы обработки данных, позволяющие определить устойчивые связи и взаимосвязи, тенденции и закономерности.

В ходе исследования на речевом уровне были рассмотрены связность и сложность высказываний студентов. Анализ продуктов речевой деятельности обучающихся позволил рассмотреть лингвистические характеристики текста на языковом, речевом и содержательно-смысловом уровнях, и психологические, операционально-

динамический, мотивационный, когнитивный, эмоциональный, регулятивный и продуктивный, компоненты речевых действий студентов.

Ключевые слова: коммуникативные навыки; речевая способность; культура речи; экспериментальные методы; мотивы; потребности, рефлексия и мотивация; личностно-ориентированные, практико-ориентированные методологические подходы; образовательная сфера; лексические, грамматические, стилистические нормы; речевое обучение.

Ovsyannikova Olga Alexandrovna

Ph.D in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Research Center national security issues

olga.owsyannickowa@yandex.ru

DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS AT THE UNIVERSITY

Abstract. The purpose of this article is to consider the substantive characteristics of the process of developing communication skills of students in higher educational institutions, methods of teaching speech and the possibility of their application in the educational process.

The main research methods were theoretical and methodological analysis of the problem, comparative analysis, experiment, as well as mathematical methods of data processing, which make it possible to determine stable connections and relationships, trends and patterns.

During the study, the coherence and complexity of students' statements were examined at the speech level. Analysis of the products of students' speech activity made it possible to consider the linguistic characteristics of the text at the linguistic, speech and content-semantic levels, and the psychological, operational-dynamic, motivational, cognitive, emotional, regulatory and productive components of students' speech actions.

Keywords: communication skills; speech ability; a culture of speech; experimental methods; motives; needs, reflection and motivation; person-oriented, practice-oriented methodological approaches; educational sphere; lexical, grammatical, stylistic norms; speech training.

Система высшего образования в Российской Федерации на протяжении более чем тридцати лет подвергается модернизации и реформированию. В рамках этого процесса был принят ряд важнейших документов, определяющих цели и задачи отечественного образования.

Наиболее значимым из них является Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция от 29.12.2017) [1], в котором изложены основные принципы и подходы к реализации государственной политики в образовательной сфере. Помимо этого, специфику современного

этапа реализации государственной политики в сфере образования определяет Постановление Правительства Российской Федерации от 31 марта 2017 г. № 376 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы» [2], Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г. [3] и другие.

В этих условиях возрастает роль психолого-педагогических и лингвистических знаний в практических вопросах образования. Безусловно, повышение качества подготовки специалистов требует научно обоснованного содержательного и методического обеспечения.

Цель данной статьи – рассмотрение содержания процесса развития коммуникативных навыков обучающихся, а также современных методик, используемых на занятиях с обучающимися высших учебных заведений в целях совершенствования речевой культуры будущих специалистов.

На сегодняшний день недостаточно полно разработана проблема формирования коммуникативных навыков будущих специалистов. В настоящее время имеются лишь несколько научных исследований, посвящённых изучению отдельных аспектов данной проблемы (Е.В. Бузальская (2010), Л.В. Меркулова (2006)). Данные исследования посвящены разработке технологий, направленных на развитие речевой компетентности тех или иных специалистов, например: юристов, экономистов и других. Изучение вопроса проводилось в рамках методики преподавания культуры речи в педагогическом и методическом аспектах. Вопросам речевой подготовки специалистов определённого профиля уделяли внимание зарубежные специалисты (С.В. Боброва (2011) [4], Шифрон-Борейко (2018) [13], В. Лозицкий (2013) [6]).

Системные исследования формирования коммуникативных навыков будущих специалистов психологами, социологами проводилось не в полной мере. Следовательно, автором выявлено проблемное поле, находящееся на пересечении таких областей психологической науки, как педагогическая психология и психолингвистика.

Методический аппарат исследования составили общенаучные методы: анализ и синтез, абстрагирование и обобщение, индукция, дедукция, аналогия, системный, структурно-функциональный, вероятностный; теоретические научные методы: системно-уровневый, теоретико-аналитический и функционально-исследовательский анализ имеющихся представлений по проблеме, контент-анализ научной литературы; метод мысленного эксперимента, идеализация и формализация; методы сбора эмпирических данных (тестирование, анкетирование, прямое, косвенное, включенное наблюдение, беседа, интервью, эксперимент, измерение, обобщение характеристик речевой личности обучающихся и другие); проективные (моделирование, интерпретация, монографический опыт исследования и описания процесса, концепции); праксиметрические (анализ продуктов деятельности обучающихся); конструктивно-интерпретационные методы (факторный и корреляционный анализ, количественная и качественная оценка взаимосвязи объективных параметров и субъективных оценок взаимодействия и поведения; статистическая и математическая обработка исходных данных и результатов эксперимента) [9].

В ходе исследования было установлено, что уровень речевой компетентности зависит от создания условий профессионализации речевой деятельности. В эксперименте применялись тексты профессиональной направленности, аналитические материалы, профессиональная служебная документация, написанная в официально-деловом, научном и публицистическом стилях.

В процессе работы сопоставлялись психологические особенности обучающихся (уровень развития интеллекта, эмоциональная стабильность, дипломатичность, социальная интроверсия, робость, жёсткость, сверхконтроль, импульсивность) с их речевыми навыками и умениями, а затем проводился корреляционный анализ с целью определения взаимозависимости данных характеристик.

К анализу личности обучающихся в данном исследовании применялись различные подходы. В частности, использовался блочный подход, который предполагает выделение отдельных блоков личности. Первый блок связан с генетически заданными показателями нервно-психических процессов (интенсивностью, скоростью, ритмом, выносливостью). Эти показатели могут быть использованы для характеристики языковой личности обучающегося (скорость чтения, письма, говорения). Второй блок включает высшие психические функции – сложные системные психические процессы, сформированные в процессе социализации. В него входят память, внимание, восприятие личности. Применительно к «языковой личности» обучающегося – это способность обрабатывать тексты (свёртывание, пересказ, интерпретация). Во внимание брался мотивационно-динамический подход [10].

Коммуникативные навыки обучающихся рассматривались с учётом потребностей (мотивов) личности. Самым главным мотивом учебной деятельности является мотив самоактуализации и самореализации в условиях профессиональной деятельности. Поэтому в формировании коммуникативных навыков был сделан акцент на данный мотив, являющийся основным у обучающихся.

В данном исследовании был использован подход, основанный на изучении способностей личности. Были предусмотрены различные виды работы для формирования «языковой личности». Для экстравертов-обучающихся проводилась работа в рамках устных текстов: моделирование выступлений различной стилистической окраски, дискуссионные формы работы по заданной теме. Для интровертированных обучающихся проводилась работа с письменными текстами: тестовые задания, аннотирование и реферирование, создание текстов по образцу, текстов официально-делового и научного стилей.

В ходе исследования было установлено, что наблюдается прямая корреляционная зависимость речевых навыков от психологических особенностей личности.

Выявлена также ещё одна тенденция: уровень развития коммуникативных навыков связан с эмоциональной сферой личности обучающегося, которая, в свою очередь, достаточно высоко коррелирует с интеллектом. Наблюдается устойчивая корреляционная связь показателей речевой компетентности с эмоциональной стабильностью – нестабильностью будущих специалистов. Чем больше будет задействована эмоциональная сфера личности обучающегося, тем эффективнее будут

формироваться речевые умения и навыки испытуемых. Поэтому преподавателям следует вести занятия живо, увлекательно, привлекая обучающихся к эмоциональному обсуждению того или иного вопроса, готовя тексты, вызывающие эмоциональный отклик обучающихся.

На основе данной тенденции представляется возможным вывести закономерность, заключающуюся в том, что при увеличении показателя эмоциональности, улучшаются показатели уровня развития коммуникативных навыков обучающихся. Это подтверждено данными эксперимента. Чем выше эмоциональный показатель, тем легче проходит процесс формирования коммуникативных навыков.

Была установлена ещё одна тенденция. Выявлена устойчивая динамика психических процессов обучающихся под воздействием множества факторов: социальная среда; условия профессиональной и учебной деятельности и её организация; влияние окружения (уровень развития речевой компетентности семейного окружения, друзей); информационно-коммуникативная среда, в которую погружены обучающиеся; уровень социализации личности обучающихся; уровень речевой компетентности преподавателей вуза.

Выявленные тенденции позволяют сформулировать основные принципы формирования коммуникативных навыков обучающихся и соответствующие требования, которые предъявляются к ним.

В соответствии с этими критериями были выделены три уровня сформированности коммуникативных навыков – высокий, средний, низкий.

Высокий уровень формирования коммуникативных навыков характеризуется следующими особенностями:

а) осознанием значимости коммуникативных навыков в профессиональной деятельности, наличием грамотной устной и письменной речи;

б) владением нормами языка (орфоэпическими, лексическими, словообразовательными, морфологическими, синтаксическими, орфографическими и пунктуационными);

в) владение критериями коммуникативных навыков (точностью, правильностью, уместностью, понятностью, чистотой, богатством и разнообразием, выразительностью речи), знанием речевого этикета и формул вежливого общения;

г) знанием официально-делового стиля как разновидности русского литературного языка, его назначения, признаков, особенностей функционирования, жанров;

д) высоким уровнем ораторских и риторических умений.

Средний уровень коммуникативных навыков характеризуется следующими особенностями:

а) недостаточно развитой устной и письменной речью;

б) недостаточным владением нормами языка (орфоэпическими, лексическими, словообразовательными, морфологическими, синтаксическими, орфографическими и пунктуационными нормами);

в) недостаточным владением критериями коммуникативных навыков (точностью, правильностью, уместностью, понятностью, чистотой, богатством и разнообразием, выразительностью речи), знанием речевого этикета и формул вежливого общения;

г) недостаточным знанием официально-делового стиля как разновидности русского литературного языка, его назначения, признаков, особенностей функционирования, жанров;

д) невысоким уровнем ораторских и риторических умений.

Низкий уровень сформированности коммуникативных навыков и речевой компетентности характеризуется следующими особенностями:

а) наличием малограмотной устной и письменной речи;

б) поверхностным владением нормами языка (орфоэпическими, лексическими, словообразовательными, морфологическими, синтаксическими, орфографическими и пунктуационными нормами);

в) низким уровнем владения критериями коммуникативных навыков (точностью, правильностью, уместностью, понятностью, чистотой, богатством и разнообразием, выразительностью речи), неглубоким уровнем знаний речевого этикета и формул вежливого общения;

г) незнанием официально-делового стиля как разновидности русского литературного языка, его назначения, признаков, особенностей функционирования, жанров;

д) низким уровнем ораторских и риторических умений [9].

В процессе обучения у студентов вузов есть значительное количество проблем, связанных с формированием пунктуационных, орфографических, орфоэпических, лексических навыков и умений, которые связаны с их психологическими особенностями. Выполняя различные упражнения, обучающиеся испытывают трудности, обусловленные недостаточно сформированными умениями и навыками в области грамматики (нарушение какой-либо грамматической нормы – словообразовательной, морфологической, синтаксической).

Ещё одной проблемой формирования коммуникативных навыков студентов можно назвать недостаточное количество времени, которое обучающиеся уделяют самообразованию, предусматривающему критическую оценку уровня своей речевой компетентности. Самообразование – неотъемлемая часть общенаучной подготовки, в том числе и в плане повышения культуры письменной профессиональной (научной) речи. Для обогащения словарного запаса студентов вузов необходимо, чтобы они более внимательно и вдумчиво читали художественную литературу, посещали чаще театры, выставки, музеи, смотрели качественные телевизионные программы, то есть совершенствовались речевую культуру самостоятельно.

В образовательном процессе вуза ещё недостаточно используются формы и методы активного обучения, электронные учебники, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры и другие методы, формы и средства, компьютерные и информаци-

онные технологии, позволяющие обеспечивать закрепление ряда практических коммуникативных навыков, развивать учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Технология языковой подготовки специалистов должна включать теоретический и практический уровни. Теоретический уровень основан на анализе компонентов образовательного контекста: социально-профессиональных требований к речевому поведению будущих специалистов, специфики обучаемого контингента, авторского видения особенностей образовательной среды вуза и, в связи с этим, подходов к обучению. Практический уровень предполагает освоение традиционного речевого курса русского языка и культуры речи, изучение профессионально ориентированного языкового курса на материале языка.

Целью преподавателя является совершенствование собственной риторической компетентности, установка диалогового стиля коммуникаций с обучающимися.

Задачей развития речевой и языковой компетентности является создание образовательной среды, способной развивать творческие способности, самостоятельность студентов, а также активизировать основные факторы совершенствования речевой компетентности – рефлексию и мотивацию. Так, для работы со студентами начальных курсов наиболее эффективными является метод портфолио, диктующий психологически комфортные для студентов способы ведения системного мониторинга их достижений; эвристический диалог, обучающий решению нетипичных языковых задач с опорой на языковое чутьё; технология теоретико-методологического изучения с использованием практико-ориентированного дидактического материала; тренинг в условиях моделирования ситуаций, активизации педагогической режиссуры, кейс-метод, опирающийся на анализ комплекса практико-ориентированных ситуаций прагматичного языкового поведения; методы проблемного обучения стилистическим навыкам (конструирование правил в виде схемы, построение алгоритма решения лингвистической задачи). Если учебный процесс студентов начальных курсов требует включенности в совместную деятельность преподавателя, то занятия со студентами последних курсов могут быть направлены на самостоятельную работу с профессионально ориентированной программой.

Следует подчеркнуть, что развитию коммуникативных навыков способствует развитие рефлексии. В науке выделяются различные уровни рефлексии. Исследователь В.Ю. Липатова обосновывает наличие пяти её уровней: низший, конвенциональный, уровень, связанный с желанием осуществлять рефлексию, возможный, творческий [5].

Следовательно, условием оптимизации формирования речевых способностей и речевой компетентности выступает развитие мотивации и рефлексии речевой деятельности студентов высших учебных заведений через поддержание интереса к совершенствованию их речевой культуры и самоанализу. Успешному развитию коммуникативной культуры способствуют аналитико-рефлексивные методы, которые направлены на развитие аналитического мышления личности. Кроме данных мето-

дов, целесообразно использовать в образовательном процессе эвристические, исследовательские методы, тренинги в условиях моделирования ситуаций и различные типы заданий:

- «авторецензии» при публичном выступлении;
- корректировки текста;
- исправление ошибок у себя и коллеги;
- выставление оценок себе и коллеге;
- составление отчёта об устном выступлении (схема даётся преподавателем);
- анализ своей подготовки к докладу (устному выступлению перед аудиторией);
- анализ выступления докладчика;
- создание психологического портрета выступающего [8].

Таким образом, выявленное противоречие между значительным снижением уровня речевой подготовки, наблюдаемым в современном российском обществе и в образовательной среде, и необходимостью повышения качества профессиональной подготовки специалиста, в том числе речевой компетентности, способного эффективно решать профессиональные задачи, послужили основанием для выявления основных тенденций формирования и развития коммуникативных навыков будущих специалистов. Знание основных тенденций и закономерностей развития коммуникативных навыков помогут преподавателю повысить интерес у обучающихся к изучению родного языка, стремление освоить его систему и совершенствоваться в знаниях и умениях владения родной речью, постичь его тайны, национальную самобытность, повысит культуру слова и общую культуру личности обучающихся.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012 год. № 53 (Часть I). – URL: <http://consultant.ru>. (дата обращения: 25.02.2024).
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 31 марта 2017 года № 376 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы». – URL: <http://rus.1september.ru/2002/33/8.htm>. (дата обращения: 25.02.2024).
3. Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г. – URL: <https://rg.ru>2000/10/11/doktrina-dok.html>. (дата обращения: 25.02.2024).
4. Боброва С.В. Технологии развития речемышлительных способностей школьников в процессе изучения русского языка/ С.В. Боброва М.А. Мищерина // Основные тенденции развития русского и других славянских языков в современном мире: сб. науч. трудов по мат. науч. междунар. конф. 15–16 мая 2014 года / под общей редакцией д.ф.н., проф. Е.М. Марковой, к.ф.н., доцента Й. Догнала. – Брно, 2014. – 453–459с. URL: <http://elibrary.ru>contents.asp?id/> (дата обращения: 21.02.2024).
5. Липатова В.Ю. Совершенствование текстообразующей деятельности студентов при изучении риторики: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва: Просвещение 2006, – С. 25–27. – URL: <http://dissercat.com>. (дата обращения: 23.03.2024).

6. Лоцицкий В.В. Разработка и системное применение электронных учебно-методических комплексов по социально-гуманитарным дисциплинам: проблемы и перспективы. 2013 год. – С. 123–137. – URL: <http://cyberleninka.ru>article...po-distsiplinam-sotsialno>. (дата обращения: 22.02.2024).

7. Овсянникова О.А. Психолого-педагогические концептуальные основы формирования «языковой личности» студентов вуза / О.А. Овсянникова // Право и образование. – 2013 год. – № 11. – С. 69–83. –URL: <http:// naukarus.com>. (дата обращения: 23.01.2024).

8. Овсянникова О.А. Формирование «языковой личности» специалистов с использованием компетентностного подхода: монография. – М., 2014. – 112 с. – URL: <http:// elibrary.ru>contents.asp?id> (дата образования: 23.02.2024).

9. Овсянникова О.А. Научные подходы формирования профессиональной компетентности специалистов в процессе обучения русскому языку и культуре речи в вузе//Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. – 2013. – № 3(15). – С. 52–53. URL: <http:// elibrary.ru>contents.asp?id> (дата обращения: 20.02.2024).

10. Овсянникова О. А. Принцип профессиональной компетенции как фактор развития личности студента вуза//Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. – 2013. – № 4(16). – С. 106–112. – URL: <http:// elibrary.ru>contents.asp?id> (дата обращения: 23.02.2024).

References

1. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation" // Collection of Legislation of the Russian Federation. year 2012. No. 53 (Part I) URL: <http:// consultant.ru>. (accessed: 25.02.2024). (In Russian)

2. Decree of the Government of the Russian Federation of March 31, 2017 No. 376 "On approval of the state program of the Russian Federation "Development of Education" for 2013-2020." URL: <http:// rus.1september.ru/2002/33/8.htm>. (accessed: 25.02.2024). (In Russian)

3. National doctrine of education of the Russian Federation until 2025. URL: <https://rg.ru>2000/10/11/doktrina-dok.html>. (accessed: 25.02.2024). (In Russian)

4. Bobrova S.V., Mishcherina M.A. (2014) Technologies for the development of speech-thinking abilities of schoolchildren in the process of learning the Russian language // Main trends in the development of Russian and other Slavic languages in the modern world: collection of scientific papers based on materials from the scientific international conference on May 15-16, 2014 / under the general editorship of Doctor of Philology, prof. E.M. Markova, Ph.D., Associate Professor J. Dognal. Brno. 453–459 p. URL: <http://elibrary.ru>contents.asp?id/> (accessed: 21.02.2024). (In Russian)

5. Lipatova V.Yu. (2006) Improving the text-forming activities of students in the study of rhetoric: dis. ... Dr. ped. Sciences / V.Yu. Lipatova. Moscow: Education, pp. 25–27. URL: <http:// dissercat.com>. (date of access: 23.03.2024). (In Russian)

6. Lozitsky V.V. (2013) Development and systematic application of electronic educational and methodological complexes in social and humanitarian disciplines: problems and

prospects. Pp. 123–137. URL: <http://cyberleninka.ru>article...po-distsiplinam-sotsialno>. (accessed: 22.02.2024). (In Russian)

7. Ovsyannikova O.A. (2013) Psychological and pedagogical conceptual foundations for the formation of the “linguistic personality” of university students. Law and Education. №.11. Pp. 69-83. URL: <http://naukarus.com>. (accessed: 23.01.2024). (In Russian)

8. Ovsyannikova O.A. (2014) Formation of the "linguistic personality" of specialists using the competency-based approach: monograph. Moscow. 112 p. URL: <http://elibrary.ru>contents.asp?id/> (accessed: 23.02.2024). (In Russian)

9. Ovsyannikova O.A. Scientific approaches to the formation of professional competence of specialists in the process of teaching the Russian language and speech culture at a university // Bulletin of the Moscow State Humanitarian-Economic Institute. 2013. № 3 (15). P. 52–53. URL: <http://elibrary.ru>contents.asp?id/> (accessed: 20.02.2024). (In Russian)

10. Ovsyannikova O. A. The principle of professional competence as a factor in the development of the personality of a university student // Bulletin of the Moscow State Humanitarian-Economic Institute. 2013. No. 4 (16). pp. 106-112. URL: <http://elibrary.ru>contents.asp?id/> (accessed: 23.02.2024). (In Russian)

УДК81' 276:004.738.5

Санченко Евгения Николаевна

кандидат филологических наук, доцент

доцент кафедры теории и практики перевода

Луганский государственный педагогический университет

ghostofangel25@mail.ru

СПЕЦИФИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВИРТУАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы межкультурной коммуникации в виртуальном языковом пространстве. Автор для выявления основных характеристик межкультурной коммуникации сопоставляет личное общение (лицом к лицу) и интернет-общение в виртуальной языковой среде. Актуальность исследования вызвана необходимостью формирования такой языковой личности, которая с учетом новых социально-экономических и психологических факторов мыслит и действует по-новому, усиливает свои нравственные и физические резервы для адаптации к условиям современного виртуального межкультурного коммуникативного пространства.

Ключевые слова: коммуникация, межличностная коммуникация, межкультурная коммуникация, виртуальное языковое пространство, личное общение.

Sanchenko Evgenia Nikolaevna

Ph.D in Philological Sciences, Associate Professor

Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Translation

Lugansk State Pedagogical University

ghostofangel25@mail.ru

THE SPECIFICS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN A VIRTUAL COMMUNICATIVE ENVIRONMENT

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of intercultural communication in the virtual communicative environment. To identify the main characteristics of intercultural communication, the author compares personal communication (face to face) and Internet communication in the virtual communicative environment. The relevance is caused by the need to form a linguistic personality that, taking into account new socio-economic and psychological factors, thinks and acts in a new way, strengthens its moral and physical reserves to adapt to the conditions of the modern virtual intercultural communicative environment.

Keywords: communication, interpersonal communication, intercultural communication, virtual communicative environment, personal communication.

Язык как средство межкультурного взаимодействия является самым продуктивным инструментом человеческой коммуникации. Многофункциональность коммуникации как формы человеческой деятельности проявляется в обмене информацией, взаимовлиянии, выражении отношения людей друг к другу, взаимопереживании, взаимопонимании и т.п. Многоаспектность делает коммуникацию объектом изучения самых разных наук. Большой спектр точек зрения относительно содержания понятия «коммуникация» провоцирует постоянно растущий интерес к исследованию проблем общения в современном обществе, в том числе и в виртуальном.

Актуальность исследования межкультурной коммуникации в виртуальной языковой среде вызвана необходимостью формирования такой языковой личности, которая с учетом новых социально-экономических и психологических факторов мыслит и действует по-новому, усиливает свои равственные и физические резервы для адаптации к условиям современного межкультурного коммуникативного пространства.

Целью данного исследования является попытка выявить особенности межкультурной коммуникации путем сопоставления личного общения (лицом к лицу) и интернет-общения в виртуальном коммуникативном пространстве.

Коммуникация – это не просто обмен информацией, которая должна быть принята, понята и осмыслена, это взаимодействие личностей, каждая из которых является активным субъектом коммуникативного акта.

Межличностная коммуникация – это «вербальное и невербальное взаимодействие между двумя (а иногда и более чем двумя) взаимозависимыми людьми» [4,

с. 5]. Это относительно простая дефиниция понятия подразумевает целый ряд характеристик, поскольку межличностная коммуникация крайне многопланова.

Межличностная коммуникация протекает в различных формах. Личное общение (лицом к лицу), когда мы разговариваем с другими людьми, и интернет-общение, когда мы используем цифровые технологии, имеют как схожие, так и отличительные черты в процессе коммуникации. А для межкультурного взаимодействия значимость критериев коммуникативного процесса (коммуникатор, реципиент, контекст, канал и сообщение) возрастает, поскольку является неотъемлемым элементом социального бытия, характеризующимся интенсивным обменом информацией, ценностями, результатами деятельности и т.п. [3]. Межкультурное взаимодействие в условиях современной цифровизации является мощным фактором коммуникации людей. Межкультурный коммуникативный процесс создаёт виртуальное коммуникативное пространство для населения всех материков, континентов, независимо от цвета кожи, традиций, верований, уровня экономического бытия.

Межкультурная коммуникация является именно тем механизмом, который «позволяет осуществить совместную деятельность по созданию общих ценностей, нового совместного познания и единого социокультурного пространства, в котором могут развиваться и взаимодействовать представители разных культур» [2, с. 24].

Коммуникатор (тот, кто создает сообщение) [1, с. 5] при общении лицом к лицу делает свои личные характеристики (пол, возраст, раса и т.д.) доступными для визуального осмотра, а при виртуальном общении личные характеристики скрыты, раскрываются только при желании коммуникатора, время неограниченно, и коммуникатора нельзя прерывать при виртуальном общении, в отличие от личного. Смена коммуникативных позиций с реципиентом невозможна, как при межличностной коммуникации.

Реципиент (тот, кто получает сообщение) [1, с. 5] при виртуальной межкультурной коммуникации характеризуется неограниченным количественным показателем (количество получателей неограниченно или практически неограниченно). Восприятие информации у реципиента основывается на текстовых сообщениях и размещенных фото-, видеоматериалах, а при межкультурном личном общении переработка информации происходит на вербальных и невербальных сигналах, которые воспринимает получатель [4, с. 9]. Реципиент при межкультурном виртуальном общении может быть как выбран коммуникатором, так и появиться по собственному желанию.

Контекст для межкультурного взаимодействия проявляется в «физическом/пространственном» контексте коммуникации и «временном» контексте коммуникации. При интернет-общении физически коммуникаторы могут находиться на любом расстоянии друг от друга, а приличном – в одном и том же физическом пространстве, физически присутствует рядом с коммуникатором. Невозможность наблюдения за невербальным поведением коммуникатора негативно сказывается на межкультурном взаимодействии, поскольку за каждым невербальным знаком и симво-

лом в каждой культуре закреплено определенное значение, оказывающее коммуникационное взаимодействие между представителями разных культур. При межкультурном личном общении коммуникатор может передавать несколько невербальных сообщений одновременно.

Результаты анализа временного контекста виртуальной межкультурной коммуникации выявили синхронность и асинхронность данного понятия. Межкультурная коммуникация может быть синхронной (как в чатах) или асинхронной (когда обмен информацией происходит в разное время, как в электронной почте). Временные ограничения или их отсутствие влияют на речь коммуникатора, а также на допустимость разных приемов межкультурной коммуникации.

Канал как один из основных критериев межкультурного коммуникативного процесса в виртуальной среде характеризуется наличием технических средств передачи сообщения, а при личном общении – в отправке и получении сообщений участвуют все органы чувств, а технические средства, опосредующие коммуникацию, отсутствуют. При этом главной чертой канала межкультурной виртуальной коммуникации является визуальный (для текста, фотографий и видео) и аудиальный элемент.

При виртуальном межкультурном общении передача сообщения может происходить и в отсутствие коммуникатора (слова, фотографии, видео и аудиосообщения), а при личном межкультурном общении такие элементы как слова, жесты, зрительный контакт, акцент, голосовые сигналы, пространственные отношения, прикосновения, одежда, волосы и т.п. являются очень значимыми для правильного культурного взаимопонимания. При этом вербальное сообщение легко кодируется и декодируется, сообщение адаптировано для конкретного реципиента, ориентировано на его систему понятий. Часто сообщения не могут быть многократно воспроизведены.

Коммуникативная цель межкультурного взаимодействия как личного, так и виртуального общения может быть не достигнутой. Одна из распространенных причин подобного несовпадения – культурная принадлежность. На наш взгляд, особое влияние на качество процесса межкультурного общения в виртуальной среде, где индивидуальные личностные характеристики недоступны или намеренно скрыты, оказывает культурная принадлежность.

Таким образом, современное общество требует от личности правильного восприятия чужой культуры, а значит, развитие способности к правильной интерпретации конкретных проявлений межкультурного виртуального коммуникативного поведения, формирование практических навыков и умений для правильного межкультурного взаимодействия в виртуальной коммуникативной среде – главная задача в процессе обучения межкультурной коммуникации. Обучающийся должен прийти к пониманию мира как совокупности культурных достижений общества. В условиях современной цифровизации это будет способствовать межкультурному взаимопониманию в виртуальном коммуникативном пространстве.

Список литературы

1. Гулевич О.А. Психология коммуникации. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 384 с.
2. Кожевников М.В. Межкультурная коммуникация в эпоху цифровизации: Монография / В.М. Кожевников, Н.Ю. Корнеева, Д.Н. Корнеев, И.В. Лапчинская. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. – 100 с.
3. Сабаненко Е.И. Межкультурное взаимодействие: сущность, типология, социальная регуляция // Молодой ученый. – 2014. – № 21(80). – С. 816–819.
4. DeVito Joseph A. The interpersonal communication book / 13th ed., Hunter College of the City University of New York, 2013. 400 p.

References

1. Gulevich O.A. (2007) Psikhologiya kommunikatsii [Psychology of communication]. Moscow: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut. 384 p. (In Russian)
2. Kozhevnikov M.V., Korneeva N.Yu., Korneev D.N., Lapchinskaya I.V. (2022) Mezhekul'turnaya kommunikatsiya v epokhu tsifrovizatsii: Monografiya [Intercultural communication in the era of digitalization: A monograph]. 100 p. (In Russian)
3. Sabanenko E.I. (2014) Mezhekul'turnoe vzaimodeystvie: sushchnost', tipologiya, sotsial'naya regulyatsiya [Intercultural interaction: essence, typology, social regulation] Young Scientist. № 21(80). Pp. 816–819. (In Russian)
4. DeVito Joseph A. (2013) The interpersonal communication book / 13th ed., Hunter College of the City University of New York. 400 p. (In English)

УДК 811.161.1

Середа Евгения Витальевна

кандидат филологических наук, доцент

доцент кафедры русского языка и литературы

Российский государственный социальный университет

evsereda@mail.ru

ПЕРСУАЗИВНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ В СЕНТИМЕТИВНЫХ ОБРАЗОВАНИЯХ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена описанию воздействующих (персуазивных) возможностей морфологических средств современного русского языка. Поднимается вопрос о том, можно ли говорить о морфологической персуазивности как об особой грамматической характеристике частей речи, рассматривается персуазивный потенциал сентиметивных частей речи, а также приближающихся к ним слов из систем знаменательных и служебных частей речи.

Ключевые слова: персуазивность, речевое воздействие, части речи, междометия, частицы, модальные слова, предлог, глагол.

Sereda Evgeniya Vitalievna

Ph.D in Philological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Russian language and literature
Russian University of State for Social
evsereda@mail.ru

A PERSUASITIVE EXPRESSION IN THE SENTIMENTIVITY FORMATIONS OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. This article is devoted to the description of the influencing (invasive) possibilities of morphological means of the modern Russian language. The question is raised whether it is possible to talk about morphological persistence as a special grammatical characteristic of parts of speech, the persuasive potential of sentimental parts of speech, as well as words approaching them from the systems of significant and service parts of speech, is considered.

Keywords: persistence, speech impact, parts of speech, interjections, particles, modal words, pretext, verb.

В рамках современных исследований все больше внимания уделяется изучению медийного и художественного дискурса в свете феномена языкового воздействия. Поэтому неудивительно, что актуализировалось внимание к языковой персуазивности (персуазия) (от лат. *persuadere* – уговаривать). Весь коммуникативный процесс, называемый персуазивным, представлен такими ситуациями, в которых люди сознательно продуцируют сообщения, нацеленные на то, чтобы вызвать определенное поведение реципиента (группы реципиентов) или повлиять на его точку зрения, что согласуется с основными задачами публицистики и является неотъемлемой составляющей художественного дискурса.

Так, В.Е. Чернявская [10, с. 98] отмечает, что персуазивная коммуникация – это особый тип ментально-речевого воздействия коммуникантов, при котором адресант реализует попытку воздействия на сознание адресата отбором и использованием таких средств языка, с помощью которых можно наиболее эффективно воздействовать на адресата речи. Как правило, такое воздействие не осознается адресатом и воспринимается как часть объективной информации.

В целом, персуазивность направлена на формирование у широкой аудитории определенных предпочтений, вкусов, потребностей, предрассудков, стереотипов, выгодных тому, кто воздействует. Следовательно, подразумевается не объективное описание действительности, а варианты ее субъективной интерпретации, передающиеся посредством особого отбора языковых средств, при помощи которых и достигается скрытое, неосознаваемое адресатом воздействие [3].

В своих работах, посвящённых речевому воздействию, П.Б. Паршин говорит о том, что для достижения цели говорящим могут быть использованы любые явления структуры языка. Наиболее полно в научной литературе описаны воздействующие возможности лексических средств (особый подбор слов из синонимического ряда,

контекстуальные антонимы, сниженная или возвышенная лексика и т.п.), а также выразительных средств языка (метафоры, эпитеты, олицетворения, синекдоха, метонимия и пр.). И в этом свете наблюдается смешение персуазивности и коннотации, которая реализуется на уровне лексем.

Такое смешение объяснимо: персуазивность морфологических средств хоть и упоминается в научных исследованиях (работы П.Б. Паршина, Р.М. Блакара и др.) [4; 2], но не описывается в достаточной мере, или же подробно разбирается на материале других языковых систем (в первую очередь, на конкретных примерах современного американского медийного дискурса). Следовательно, проблема морфологической персуазивности требует отдельного описания. Давайте рассмотрим ее на примерах таких классов слов, как части речи.

Говоря (хотя бы отдаленно, описательно) о морфологическом выражении персуазивности, мы, в первую очередь, всегда говорим о воздействующем потенциале знаменательных частей речи, например, глагола или имени прилагательного. Это оправданно, т.к. именно действие и признак чаще всего воспринимаются нами как выразительное обрамление коннотативной сущности объекта [10, с. 87].

Хорошо известен и неоднократно описан прием использования пассивного залога глагола вместо активного и так называемая глагольная номинализация, то есть перевод словосочетания с глаголом в отглагольное существительное (**захватить заложников – захват заложников**): при использовании пассивного залога информация о реальном производителе действия может не упоминаться без того, чтобы возникло ощущение неполноты сказанного; на первый план выходит само событие, а ответственность за него вроде бы никто и не несет. В данном случае функция номинализации сходна с функцией пассивного залога глагола.

В свою очередь широкий синонимический потенциал русского имени прилагательного и связанного с этой категорией слов русского наречия также представляет обширные возможности для создания воздействующего текста путем особого подбора слов (**красные полотнища флагов – кровавые полотнища**).

Грамматически некоторые формы имени прилагательного имеют более сильный персуазивный потенциал, чем параллельные. Так, например, простая форма сравнительной степени имени прилагательного или наречия на -о воздействует именно на эмоциональный уровень слушающего или читающего и воспринимается ими как более живая и подвижная, нежели параллельная ей составная форма сравнительной степени этого же прилагательного (**сравните: эта книга интереснее – эта книга более интересна**). Именно персуазивный потенциал этих грамматических форм требует от нас стилистической дифференциации в их использовании (первая ярче реализуется в публицистическом и художественном текстах, апеллирующих к разговорной речи, а вторая – в текстах официально-делового и научного стилей).

Однако ошибочным будет предположение, что воздействующий потенциал есть лишь у слов знаменательных частей речи. Служебные слова также невероятно активны в создании воздействующего, манипулирующего текста. И особое место в связи с персуазивностью, занимают среди служебных слов модальные частицы.

Интересно отметить, что частицы часто не отмечаются говорящими в силу служебности и компактности, однако именно за счет перечисленных характеристик они представляют собой уникальное языковое средство речевого воздействия. Давайте сопоставим:

«Наши ученые сделали это открытие», – перед нами чистая информация.

«**Лишь** наши ученые сделали это открытие», «**Именно** наши ученые сделали это открытие», «**Только** наши ученые сделали это открытие...» – персуазивная информация, которая оказывает мягкое воздействие на читающего, акцентируя внимание на необходимом пишущему факте.

Рассмотрим функционирование модальных частиц в художественном тексте:

«Поезд ушёл» Высказано всё, что **только** может рот Выблевано всё, что **только** может мозг... [Летов Е. Стихи [Текст] / Е. Летов – М.: Выргород, 2001. – 548 с.

«Я весь словно пластилиновая фигурка...» Я весь словно пластилиновая фигурка Брошенная в костер Черты мои медленно рассасываются плавятся Остаётся **лишь** гримаса недоумения Огонь такой жаркий настойчивый А сверху **лишь** звезды И чьи-то сосредоточенные внимательные лица [Летов Е. Стихи [Текст] / Е. Летов – М.: Выргород, 2001. – 548 с.

Даже предлоги в художественном тексте способны окказионально воздействовать на сознание читателя или слушателя.

В статье О.Р. Темиршиной «Поэтика деформации. Образы в поэзии Егора Летова» подмечен интересный факт семантической трансформации предлогов в художественной ткани лирического произведения: «*Так, все пространственные предлоги здесь меняют своё значение на противоположное, что приводит к отождествлению двух типов движения: движения В и движения ИЗ. И фактически выйти в рамках этого текста – то же самое что зайти. Ср.: Внутрь! Из гроба тугого вывалился Во внутрь! Из комнатной кóмбы Из кóлбатной кóблы Выколбасил себя кропотного Во внутрь! Из городливой замкнуты Из головливой замкнуты Выгробился!* [Летов Е. Стихи [Текст] / Е. Летов – М.: Выргород, 2001. – 548 с.] (с. 180)

Слово возвращается в своё исходное дологическое, а значит дограмматическое состояние» (с. 185)

Примеры, приведенные выше, затрагивали традиционно выделяемые классы знаменательных и служебных слов. Однако система частей речи современного русского языка представляет собой не бинарную, а тройственную систему, в которой самостоятельным и служебным словам противостоят слова сентиметивные, или так называемые «особые».

К ним обычно относят междометия и звукоподражания [5, с. 102] и приближают к ним синкретичные классы слов, находящиеся на периферии знаменательных и «особых» частей речи (**это класс модальных слов**), а также на стыке служебных и «особых» групп слов (**модальные частицы**), так как именно для так называемых «особых» слов характерно выражение эмотивного и модального созначений внутри предложения и текста.

Персуазивность модальных частиц не вызывает сомнения. Предлагаю обратить внимание на воздействующие возможности модальных слов.

Эти слова (**конечно, кстати, вероятно, например, наверное и пр.**) обладают безусловным персуазивным потенциалом. Недаром они выступают в роли вводных конструкций в предложении и как элемент экспрессивного синтаксиса играют важную роль в структуре воздействующего текста.

Несмотря на внешнюю изолированность от основного контекста, с информативной точки зрения они оказываются тесно связанными с содержанием высказывания, выражая различные аспекты субъективного отношения говорящего к сообщаемому, а также организуя коммуникативный контакт говорящего и адресата. Это и позволяет модальным словам вносить в текст различные смысловые оттенки, например:

И, **конечно**, бежать, спешить брать сейчас ипотечный кредит, наверное, не стоит, надосмотреть, какие индивидуальные условия у каждой семьи», – отметила Набиуллина. [Глава Центробанка призвала не спешить с оформлением ипотеки // Парламентская газета, 2021.12]

«Создается также впечатление, будто мы против мирного соглашения и всеобъемлющего урегулирования проблемы Нагорного Карабаха. **Конечно** же нет. Мы заинтересованы в этом», – отметил он. [Пашинян заявил о заинтересованности Армении в мире с Азербайджаном // Ведомости, 2021.12]

«**Конечно**, в значительной степени непроторенным путем коллеги шли, и ясно, что часть проектов реализована успешно, а часть, к сожалению, не удалось реализовать. [Что Путин говорил об экономике. Главное // Ведомости, 2021.12]

Порой одна и та же информация, передаваемая с сопутствующими модальными словами, может восприниматься адресатами кардинально противоположно (в зависимости от того, какую модальность привносит пишущий/говорящий). Сравним:

«Иван Иванович – хороший человек».

«Иван Иванович, **конечно**, хороший человек».

«Иван Иванович, **наверное**, хороший человек».

«Иван Иванович, **как говорят**, хороший человек».

Еще большим воздействующим потенциалом обладают междометия. Так, персуазивность междометий в живой разговорной речи уже не раз отмечалась исследователями: этот вопрос затрагивался в основополагающем труде по междометиям А.И. Германовича, он же не перестает быть актуальным и в новейших работах по междометным образованиям [1; 6; 7; 8]. Однако рассматривалась персуазивность интеръективов в большинстве случаев исключительно как часть живого общения или как составляющая художественного текста, отражающего разговорную речь, например:

Да, всплакнешь, **ой-ой-ой**, как всплакнешь, коли голова с утра до ночи только такими мыслями и полна! [М.Е. Салтыков-Щедрин. Пошехонская старина. XXVII. Предводитель Струнников] – созначение горечи, грусти.

– Замечательная сиделка. Баба **ой-ой-ой!** Через два часа из трактира вышел докторский Мишка и сказал генеральскому кучеру, чтобы тот распряг и поводил лошадей. [А.П. Чехов. *Perpetuum mobile* (1883–1884)] – созначение восхищения, высокой оценки.

Подальше от вас. Нет, вы, господа, **ой-ой-ой!** Мошкин (не глядя на него). [И.С. Тургенев. *Холостяк. Комедия в трех действиях*] – созначение обиды, которую трудно описать знаменательными словами.

Не менее интересно окказиональное использование в художественном тексте звукоподражаний:

– И лаял на нее по-собачьи: – **Гав! гав!** А она останавливалась и смотрела на него со вниманием, точно в лае этого дурачка находила ответ на свои мысли, и, вероятно, он притягивал ее так же, как брань [А. П. Чехов. *Моя жизнь (Рассказ провинциала)* (1894-1897)]

Внимает он привычным ухом Свист; Марает он единым духом Лист; Потом всему терзает свету Слух; Потом печатает – и в Лету **Бух!** [А.С. Пушкин. *История стихотворца: «Внимает он привычным ухом...»*]

– Тру-ту-ту... **Жжжж**... «Забыл я соды принять, – думал он. [А.П. Чехов. *Драма* (1887)]

Звукоподражания в художественном тексте не только передают атмосферу происходящего, не только воссоздают звуковой фон событий, но и способствуют устремлению мыслей героев, формируют отношение к окружающей действительности и действиям персонажей.

Как мы уже отметили, междометия и звукоподражания принято рассматривать только в художественном дискурсе. Вместе с тем следует особо отметить, что в настоящее время в русскоязычном медийном дискурсе существенно увеличилось использование слов «особых» частей речи, а включение междометий стало ярчайшим примером увеличения экспрессивности не только художественного, но и современного публицистического текста:

Апрель–май – это вот, как **здрасьте**: мы работаем в этом режиме. [В Башкирии продлили режим самоизоляции до лета // *Известия*, 2020.04]

И если бы ребята наши их не накрыли, **ох** нам бы Новый год был...» – цитирует главу государства «БелТА». [Лукашенко заявил о ввозе террористами «тонн» оружия из Украины // *Ведомости*, 2020.12]

Стародобрая Европа – здесь даже вольные города конвоируют годы-вохры, история вторгается в географию («Мою историю можно увидеть, как сон, – сквозь смех, слезы и вожделения»), музеи незыблемы, и всюду завораживающе пахнет кухней – **уф**, маленькие муки и радости! [Джером кафкаджером. В новой книге Александра Гениса есть все, кроме скуки // *Новая газета*, 2018.08]

Да что я! – в свинарнике-то чище бывает! – воскликнул Дмитрий Николаевич, закончив трагическим вздохом и маханием руки: – **Эх**, гос-с-с-споди!... [Андрей Волос. *Недвижимость* (2000) // «Новый Мир», 2001]

"Хорошо, мать честная! – жмурясь от удовольствия, сказал он и поплыл. – **Эх**, хорошо! Рай! [Ирина Муравьева. Мещанин во дворянстве (1994)]

Здесь уже истинно, все дело рук человеческих – вот этих самых рук... **Эх**, грешных, проклятущих рук! Наши дома, **увы**, не защита. [Олег Павлов. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней // «Октябрь», 2001]

В заключение следует отметить, что успех или эффективность речевого воздействия всегда определяется тем, насколько точно сделан выбор языковых средств и насколько широко их разнообразие для осуществления планируемого воздействия, а следовательно, расширение спектра воздействующих средств за счет морфологических средств языка с учетом их персуазивного потенциала способно в значительной степени повысить эффективность речи говорящего и пишущего.

Список литературы

1. Германович А.И. Междометия русского языка. – Киев: Рад.школа, 1966.
2. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987. – С. 88–125.
3. Ковешникова М.Н. Речевая манипуляция и приемы речевого манипулирования // Царскосельские чтения. – 2014. – С. 1.
4. Паршин П.Б. Теоретические перевороты и методологический мятеж в лингвистике XX века // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 19–42.
5. Середа Е.В. Морфология современного русского языка. Место междометий в системе частей речи. – М.: Наука-Флинта, 2022.
6. Середа Е.В. К вопросу о статусе междометий // Русский язык в школе. – 2002. – № 5. – С. 70.
7. Середа Е.В. Терминологический статус дефиниции «особые части речи» // Вестник филологических наук. 2023. Т. 3. № 2. – С. 239–243.
8. Середа Е.В. Сентиметивные части речи русского языка// Научный аспект. 2023. Т.1. № 1. – С. 5–10.
9. Темиршина О.Р. Поэтика деформации. Образы в поэзии Егора Летова // Русская рок-поэзия: текст и контекст. – 2017. – № 17. – С. 173–187.
10. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия. – М.: Флинта, Наука, 2006.

References

1. Germanovich A.I. (1966) Mezhdometiya russkogo yazyka [Interjections of the Russian language]. – Kiev: Rad. Shkola. (In Russian)
2. Blakar R.M. (1987) Yazyk kak instrument sotsial'noy vlasti [Language as an instrument of social power] Language and modeling of social interaction. Moscow. Pp. 88–125. (In Russian)
3. Koveshnikova M.N. (2014) Rechevaya manipulyatsiya i priemy rechevogo manipulyirovaniya [Speech manipulation and techniques of speech manipulation]. Tsarskoye Selo readings.P. 1. (In Russian)

4. Parshin P.B. (1996) Teoreticheskie perevoroty i metodologicheskiy myatezh v lingvistike XX veka [Theoretical upheavals and methodological revolt in twentieth-century linguistics]. Questions of linguistics. № 2. Pp. 19–42. (In Russian)
5. Sereda E.V. (2022) Morfologiya sovremennogo russkogo yazyka. Mesto mezhdometiy v sisteme chastey rechi [Morphology of the modern Russian language. The place of interjections in the system of parts of speech]. Moscow: Nauka-Flinta. (In Russian)
6. Sereda E.V. (2002) K voprosu o statuse mezhdometiy [On the issue of the status of interjections]. Russia language at school. № 5. P. 70. (In Russian)
7. Sereda E.V. (2023) Terminologicheskiy status definitsii «osobykh chastey rechi» [Terminological status of the definition of "special parts of speech"]. Bulletin of Philological Sciences. Vol. 3. № 2. Pp. 239–243. (In Russian)
8. Sereda E.V. (2023) Sentimativnyye chasty rechi russkogo yazyka [Sentimental parts of speech of the Russian language]. Scientific aspect. Vol. 1. № 1. Pp. 5–10. (In Russian)
9. Temirshina O.R. (2017) Poetika deformatsii. Obrazy v poezii Egora Letova [The poetics of deformation. Images in the poetry of Egor Letov]. Russian rock Poetry: text and context. № 17. Pp. 173–187. (In Russian)
10. Chernyavskaya V.E. (2006) Diskurs vlasti i vlast' diskursa. Problemy rechevogo vozdeystviya [The discourse of power and the power of discourse. Problems of speech influence]. Moscow: Flinta, Nauka (In Russian)

УДК372.881.161.1

Сечина Елена Михайловна

магистр, старший преподаватель кафедры русского языка

Технический институт Ёджу в городе Ташкент

e-mail: fiery1707@gmail.com

ИЗУЧЕНИЕ МОДИФИКАЦИОННЫХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТИПОВ ИМЁН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ НА УРОКАХ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РАННИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО)

Аннотация. В статье рассматриваются модификационные образования в идиостиле Ф.М. Достоевского на примере романа «Бедные люди». Дается описание модификационных словообразовательных типов имён прилагательных с примерами на основе художественного текста.

Ключевые слова: идиостиль, языковая картина мира, модификация, словообразовательный тип, эмотивный смысл, оценочность, ключевые изобразительно-выразительные средства, характеристика персонажей, коннотация, экспрессивность.

Sechina Elena Mikhailovna

Master, Senior Lecturer of the Department of Russian Language

Yeoju Technical Institute in Tashkent

e-mail: fiery1707@gmail.com

STUDYING MODIFICATION DEVELOPMENTAL TYPES OF ADJECTIVE NAMES IN LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON THE MATERIAL OF F. M. DOSTOEVSKY'S EARLY WORKS)

Abstract. The article discusses modification formations in the idiosyle of F.M. Dostoevsky on the example of the novel "Poor People". A description of the modification word-formation types of adjectives is given with examples based on a literary text.

Keywords: idiosyle, linguistic picture of the world, modification, word-formation type, emotive meaning, evaluativeness, key pictorial and expressive means, characterization of characters, connotation, expressiveness.

К перспективным направлениям русского языкознания на современном этапе относятся исследования идиостилистического аспекта русского словообразования как особого уровня языковой системы, отражающей специфику языковой картины произведений русской литературы. Это связано с растущим вниманием, уделяемым вопросам индивидуального языкового творчества.

Изучение словообразовательной структуры слова даёт представление о соотношении синхронных и диахронных процессов, обуславливающих динамику словопорождения и особенности восприятия мотивированности слов носителями языка. Знание законов словообразовательной деривации открывает перспективу изучения творческих возможностей говорящих в реализации потенциала системы.

Всесторонний анализ грамматического, логико-семантического и стилистического аспектов лексических значений оценочных слов и отдельных грамматических категорий оценки представлен в работах Н.Д. Арутюновой, Г.А. Золотовой, А.А. Ивина, Е.С. Кубряковой, П.А. Леканта, Т.В. Маркеловой, В.Н. Телия, В.И. Шаховского, Н.Ю. Шведовой и др.

Очевиден и тот факт, что с течением исторического времени возрастает культурно-художественная значимость описания языковых оценок образа человека – одного из основных элементов любой национальной культуры.

Поэтому постепенно высокий статус обретает сфера образных наименований человека, имеющая особое «поле» деятельности, в том числе на пересечении категории оценки и категории персональности, и реализующаяся весьма многообразными способами в полифонических контекстах Ф.М. Достоевского, определяя своеобразие его идиостиля.

Значимость анализа лексических значений оценочных слов связана с особенностями категории оценки, которая выступает в роли некоего ориентира в жизни общества.

Интерес к творчеству великого русского мыслителя обусловлен отсутствием целостного и системного описания «языкового портрета» Достоевского, феномен которого открывается в сопоставлении авторских оценок и оценок персонажей, в том числе автохарактеризации – «слово героя о самом себе» [1, с. 100].

Исследование идиостиля писателя показывает перспективы анализа языковых явлений во взаимосвязи с сознанием, мышлением, духовной жизнью человека, национальной психологией, культурой.

Оценочный фрагмент языковой «картины мира» художника слова особенно значим в области аксиологической характеристики лица, поскольку «Достоевский делает целый ряд открытий о человеческой природе. Человеческая природа поллярна, антиномична и иррациональна» [2, с. 35].

Ещё в начале XIX века В. Фон Гумбольдт отметил, что язык как деятельность человека пронизан чувствами. В свете этой концепции вполне осуществимо и лингвистическое осмысление системных эмотивных средств.

Во все времена люди испытывали, испытывают и будут испытывать одни и те же чувства: радость, горе, любовь, грусть. Накоплен огромный эмоциональный опыт. В связи с этим психологи говорят об универсальности эмоций, сам перечень которых отражает общечеловеческий опыт осмысления психической деятельности человека.

Эмоциональные процессы изучают в различных науках: философии, физиологии, психологии, лингвистике. Любое исследование эмоций, в том числе и изучение их языкового выражения, требует комплексного подхода. Так, в последние десятилетия во всех социокультурных сферах современной жизни наблюдается значительное усиление внимания к эмоциональной сфере человека, языковая реализация которой ещё не полностью исследована как в теории коммуникации, так и в теории текста.

Несмотря на то, что лингвистика позже других наук обратилась к изучению сферы эмоционального, сегодня уже получены значительные результаты: например, в рамках новой гуманистической парадигмы появилось особое эмотологическое направление, в котором активно разрабатывается проблема «эмоции в языке». В настоящее время в эмотологии одним из приоритетных направлений является изучение текстов, выражающих «мир эмоций».

Некоторые учёные считают категорию оценки настолько важной для языкового сознания, что наряду с языковой картиной мира отдельно выделяют ценностную, т.е. наиболее существенные для данной культуры смыслы, их совокупность и образует определённый тип культуры, который поддерживается и сохраняется в языке.

Данная категория является одной из самых востребованных в языковой картине мира говорящего, потому что семантика её несёт в себе систему ценностей окружающего мира и ценность человека в нём, детерминированные в языковых единицах.

К числу таких единиц относится имя прилагательное, которому имманентно присуща признаковость (отношение, в том числе ценностное) как основа качества, а

его типология основывается на различиях между носителями признака, объектами оценки. Оно указывает на определённое состояние, качество, признак, присущий или приписываемый объекту [6, с. 294].

Цель данной статьи – рассмотреть имена прилагательные с эмотивно-оценочным значением как наиболее яркое средство языкового выражения экспрессивности признака в романе Ф.М. Достоевского «Бедные люди».

Федор Михайлович Достоевский – один из самых решительных новаторов в истории русской прозы. Его художественный язык строился на основе дерзкой трансформации привычных норм. Качественно новый тип словесно-эстетической гармонии создавался писателем из пёстрого хаоса уличного просторечия, канцелярских оборотов, газетного жаргона, пародийной игры, всяческих речевых ошибок, ляпсусов и оговорок.

В романах Достоевского всегда происходит нагромождение событий, которые завершаются сценами высшего напряжения. Они странны, хаотичны, иррациональны, стихийны. Герои действуют наперекор рассудку, не отдавая себе отчёта, потеряв власть над событиями; подпочвенные течения в душе влекут к поступкам.

В конце концов, действуют не сами люди, а неведомые им скрытые стихийные силы.

Мечтателю-Достоевскому, романтически устремлявшемуся от действительности к таинственно-фантастическому, открылась «фантастичность» самой действительности, о которой он впоследствии скажет: «Никогда нам не исчерпать всего явления, не добраться до конца и начала его. Нам знакомо одно лишь насущное видимо-текущее, да и то понаглядке, а концы и начала – это всё ещё пока для человечества фантастическое»; и в другом месте: «...то, что большинство называет почти фантастическим и исключительным, то для меня иногда составляет самую сущность действительного...» [5, с. 47].

В русской литературе появилась история жалкого петербургского чиновника Макара Девушкина.

История полунищего петербургского чиновника – типично гоголевский сюжет.

После «Шинели», «Записок сумасшедшего» и порождённой ими целой массовой литературы повествовательного и очеркового характера эту тему можно было даже назвать избитой. Обрамление основного сюжета рядом деталей, выполненных в духе своего рода документальности, перекликается с традицией физиологического очерка.

Перед взором читателя раскрывается жизнь столицы в её повседневных, самых прозаических подробностях. Образы главных героев окружены целой галереей «двойников» (Горшков, отец и сын Покровские, двоюродная сестра Вареньки и др.), взаимная спроецированность которых оттеняет, делает более масштабным описание их судеб.

Разнообразие типов – от уличного нищего до «его превосходительства» – придаёт метко схваченным деталям социальное звучание.

Однако от большинства критиков ускользнул произведённый автором «Бедных людей» «коперниковский переворот», осуществлённый изнутри вполне освоенной им художественной школы. Достоевский как бы взрывает её устои, одновременно закладывая основы своей собственной системы. Оставленные без внимания художественно-психологические особенности «Бедных людей» являлись на самом деле зерном самобытности Достоевского, давшим в его зрелом творчестве грандиозные всходы.

Главный герой «Бедных людей», Макар Девушкин ценой невероятных лишений и крайней самоотверженности пытается добиться заветной цели и, терпя полный и бесповоротный крах, впадает в смертельное отчаяние. Аскетизм у героя Достоевского превращается в возвышенную и трогательную привязанность к Вареньке Добросёловой, он оживает, очеловечивается (сама фамилия Девушкин – «человечная»).

Отвечая своим критикам, видевшим в «Бедных людях» многословие, говорливость, происходившие будто бы от неопытности автора, Достоевский отмечал в письме брату от 1 февраля 1846 года: «Не понимают, как можно писать таким слогом. Во всём они привыкли видеть рожу сочинителя; я же моей не показывал. А им и невдогад, что говорит Девушкин, а не я, и что Девушкин иначе и говорить не может» [2, с. 85].

Достоевский выбрал для своего произведения жанр эпистолярного романа. Тем самым героям «Бедных людей», Макару Девушкину и Вареньке Добросёловой предоставлялась – через их переписку – свобода выявления и предельно полного выражения их внутреннего мира.

Иными словами, предметом изображения у Достоевского становится самосознание героев, история их душевной жизни.

Авторская речь и речь разных персонажей у Достоевского сходны и по лексическому составу, и по ритмико-синтаксической организации. Но отсутствие житейски правдоподобной речевой индивидуализации в данном случае не слабость, а сознательная и плодотворная творческая установка. Только такая система может обеспечить свободный диалогический контакт автора с героями и героев друг с другом.

Достоевский отказался от «языкового барьера» с целью углублённого исследования сложнейших оттенков человеческих отношений. При этом речь героев отмечена тонкой эмоциональной индивидуализацией – отпечатком человеческой неповторимости. А речь повествователя – при всех вариантах структуры – создаёт образ автора как цельной и многогранной личности, способной к неограниченному пониманию чужих мыслей и чувств.

Язык Достоевского звучит в наши дни очень современно, всё более обнаруживая свою глубокую естественность, обусловленную соответствием новаторских экспериментов писателя внутреннему духу русского языка.

Характеристика языковых средств, в той или иной мере направленных на выражение лексического значения, является одной из важнейших задач современного языкознания, без решения которой невозможно полное описание языка, выявление

отражённых в языке знаний человека о мире, исследование психической реальности.

Представляется, что трудности в изучении лексического значения вызваны следующими факторами: отсутствием специализированных средств выражения, направленностью на передачу прагматической информации единиц разных уровней языка, тесным взаимовлиянием в сфере прагматики языка и речи.

К особым средствам, обслуживающим смысловую сферу языка, относятся экспрессивные лексические единицы, модификационное словообразование и синтаксические конструкции.

Эти средства часто выступают совместно в высказываниях, осуществляющих экспрессивную функцию языка.

Учитывая наличие в эмоциональном опыте человечества группы ведущих универсальных эмоций, можно предположить существование универсальных эмотивных смыслов и в лексической семантике, так как опыт человечества в познании эмоций закрепляется в языковых единицах.

Имена прилагательные реализуют свою функциональную направленность в коммуникативной ситуации особого – оценочного типа.

И, таким образом, прилагательные с оценочным значением обладают способностью наполнить высказывание различным коммуникативно-семантическим содержанием в зависимости от интенций говорящего и свойств эмоциональности.

Разнообразные средства для выражения эмоционально-образных стилистических оттенков предоставляет говорящему словообразование. Русский язык отличается исключительным богатством словообразовательных ресурсов, обладающих яркой стилистической окраской.

Это обусловлено не только развитой системой русского словообразования и функционально-стилевой закреплённостью некоторых словообразовательных моделей, но и продуктивностью модификационных, эмоциональных и оценочных суффиксов, придающих словам разнообразные экспрессивные оттенки.

Таким образом, перед преподавателями РКИ стоит важная задача – ознакомить учащихся с особенностями употребления диминутивов. Данный фактор является важным, чтобы понимать русскую культуру и национальный характер. К тому же умение употреблять слова с субъективно-оценочным значением позволит осуществлять продуктивный межкультурный диалог.

На начальном этапе обучения (уровни А2-В1) ознакомление с диминутивами возможно при помощи текстов русских народных сказок, например, «Три медведя», «Колобок», «Курочка Ряба», «Репка», «Маша и медведь», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка». Некоторые из данных сказок уже используются в учебно-методических комплексах по РКИ.

На среднем этапе обучения (уровни В1 – В2) можно научить учащихся использовать слова-димиутивы в стандартных диалогах, чтобы выразить своё положительное или отрицательное эмоциональное отношение к предметам, погодным условиям.

На продвинутом этапе обучения (уровень В2+) категория димиутивности может изучаться на основе текстов художественной литературы. Важность модификационных суффиксов заключается в том, что они помогают писателю раскрыть отношение героя к тому или иному явлению, событию или к определённому человеку, как это имеет место быть в произведениях Ф.М. Достоевского.

Модификационное словообразовательное значение представляет собой некоторый дополнительный (модифицирующий, видоизменяющий) компонент значения, присутствующий в мотивированном слове и отсутствующий в мотивирующем. Мотивирующее и мотивированное слова принадлежат при этом всегда к одной и той же части речи.

Основное функциональное назначение современного модификационного словообразования – выражение оценочных и эмотивных смыслов.

Модификационные значения выражаются префиксальным и суффиксальным способами, реже – префиксально-суффиксальным.

Среди модификационных значений прилагательных выделяются:

- значение отрицания или противоположности,
- градационные значения (отражающие степень проявления признака),
- ласкательное экспрессивное значение,
- стилистическая модификация.

Значение отрицания или противоположности признака, названного мотивирующим словом, выражается префиксами не- (нечестный), у Ф.М. Достоевского: невыгодный, нездоровый, незнакомый, неприятный, неясный; без- (беззастенчивый, бесчеловечный), а- (асинхронный), анти- (антигуманный), против- (противоестественный), ир-/им- (ирреальный, имматериальный).

Градационные значения:

а) значение слабой степени проявления признака выражается суффиксом -оват- (беловатый); у Ф.М. Достоевского: мешковатый, плоховатый;

б) значение умеренной степени проявления признака – префиксом небез- (небезызвестный); префиксом по- в образованиях от форм компаратива (посильнее); суффиксами -енек-/онек- (в кратких формах: долгонек, коротонек); -ав-/ощав- (моложавый, худощавый);

в) значение высокой (усилительное), высшей или чрезмерной степени проявления признака выражается суффиксами -ейш-/айш- (сильнейший, крепчайший), у Ф.М. Достоевского: важнейший, вернейший, добрейший, достойнейший, любезнейший, малейший, покорнейший, страшнейший, ужаснейший, отборнейший, необходимейший;

-ущ- и -енн- (большущий, здоровенный);

префиксами наи- (наилучший, окказ.: наиотважный); у Ф.М. Достоевского: наипреданнейший;

пре- (премилый); у Ф.М. Достоевского: пребедственный, прегадкий, прекоми-ческий, препонятливая, прескучное, престранный, прехорошенький;

раз- (развесёлый), у Ф.М. Достоевского: раззадорный; распрекрасный;

пере- (чиненый-перечиненный); архи- (архиглупый);

сверх- (сверхдальний, сверхпрочный), у Ф.М. Достоевского: сверхштатный;

супер- (суперсовременный); ультра- (ультраמודный);

первыми компонентами сложений много- и все- (многоопытный, всеильный), у Ф.М. Достоевского: всевозможный, вседневный, всеощный, всеобщий.

Ласкательное экспрессивное значение выражается суффиксом -еньк- (беленький), у Ф.М. Достоевского: бедненький, бледненький, веселенький, добренький, желтенький, миленький, новенький, простенький, свеженький, смирененький, тоненький, худенький, чахленький, и в сочетании с усилительным значением – суффиксы -охоньк-/-ошеньк- (белёхонький, белёшенький) и -усеньк- (малюсенький).

Функцию стилистической модификации выполняют только суффиксы -ецк- (простецкий, неважнецкий) и -лащ- (немудрящий).

Возможны словообразовательные синонимы среди прилагательных с модификационными значениями отрицания или противоположности признака, названного мотивирующим словом, и градационными значениями: асимметричный – несимметричный, неосновательный – безосновательный, аморальный – антиморальный, антихудожественный – противохудожественный, премилый – милейший, архиглупый – преглупый – глупейший, разлюбезный – прелюбезный – любезнейший, архиреволюционный – сверхреволюционный – ультрареволюционный, суперсовременный – сверхсовременный – ультрасовременный, длиннейший – длиннющий, здоровущий – здоровенный.

В романе Ф.М. Достоевского «Бедные люди» частотны модификационные образования, выраженные аффиксами имён прилагательных, со значением отрицания или противоположности признака, названного мотивирующим словом, слабой степени проявления признака, умеренной степени проявления признака, высокой (усилительное), высшей или чрезмерной степени проявления признака и ласкательным экспрессивным значением.

Однако, в произведении отсутствуют дериваты со значением отрицания или противоположности признака, названного мотивирующим словом, выраженным префиксами а-, против-, анти-, ир-, им-; со значением высокой (усилительной), высшей или чрезмерной степени проявления признака, выраженным префиксами супер-, ультра-; а также манкированы производные слова, в которых аффиксы выполняют функцию стилистической модификации.

Это связано с тем, что преобладающее большинство данных формантов является заимствованным. Эти приставки не играют заметной роли среди морфем современного русского языка, но при этом префиксы иноязычного происхождения очень продуктивны.

Для того, чтобы обучить учащихся использовать в речи диминутивы можно предложить следующие упражнения.

Упражнение 1. Распределите слова по группам: безоценочные слова и диминутивы. Слова для справок: бедненький, бледненький, веселенький, радостный, добренький, желтенький, синий, миленький, новенький, старый, простенький, свеженький, смирененький, тоненький, худенький, чахленький.

Упражнение 2. Найдите в тексте прилагательные с уменьшительно-ласкательными суффиксами и запишите их. Текст: Вы, может быть, не верите, а я вам, право, не лгу. Так что же, маточка, – нашлись на всё это злые люди! А скажу я вам, родная моя, что я хоть и темный человек, глупый человек, пожалуй, но сердце-то у меня такое же, как и у другого кого. Так знаете ли, Варенька, что сделал мне злой человек? А срамно сказать, что он сделал; спросите – отчего сделал? А оттого, что я смирененький, а оттого, что я тихонький, а оттого, что добренький! Не пришлось им по нраву, так вот и пошло на меня [4, с. 65].

Упражнение 3. Запишите к данным прилагательным их формы без оценочного значения. Слова для справок: бедненький, бледненький, веселенький, добренький, желтенький, миленький, новенький, простенький, свеженький, смирененький, тоненький, худенький, чахленький.

Стилистические ресурсы русской модификационной суффиксации достаточно богаты для выражения эмоционально-образных характеристик персонажа или явления художественного произведения. И несмотря на то, что литературный язык того времени не обладал такими стилистическими возможностями, какие имеются сегодня, тем не менее великие мастера художественной образности, каким является для мировой литературы Ф.М. Достоевский, при помощи суффиксов с эмоциональной окраской показали всё богатство оттенков русского слова.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – Москва, 1999. – 556 с.
2. Бердяев Н.А. Миросозерцание Достоевского. – Прага, 1993. – 238 с.
3. Дзюба Е.В. Лингвокогнитивная категоризация в русском языковом сознании: монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 286 с.
4. Достоевский Ф.М. Бедные люди. Белые ночи. Неточка Незванова. – Москва, 1991. – 384 с.
5. Достоевский Ф.М. Ф.М. Достоевский об искусстве. – М., 1973. – 632 с.
6. Парсиева Л.К., Гацалова Л.Б. Об эмотивных именах прилагательных с оценочной семантикой // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2.

References

1. Bakhtin M.M. (1999) Problemy poetiki Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's Poetics]. Moscow. 556 p. (In Russian)
2. Berdyaev N.A. (1993) Mirosozertsanie Dostoevskogo [Dostoevsky's worldview]. – Prague. 238 p. (In Russian)
3. Dzyuba E.V. (2015) Lingvokognitivnaya kategorizatsiya v russkom yazykovom soznanii [Linguocognitive categorization in the Russian language consciousness: a monograph]. Yekaterinburg: 286 p. (In Russian)
4. Dostoevskiy F.M. (1991) Bednye lyudi. Belye nochi. Netochka Nezvanova [Poor people. White nights. Netochka Nezvanova]. Moscow. 384 p. (In Russian)
5. Dostoevskiy F.M. (1973) F.M. Dostoevskiy ob iskusstve [F.M. Dostoevsky on art]. Moscow. 632 p. (In Russian)
6. Parsieva L.K., Gatsalova L.B. (2015) Ob emotivnykh imenakh prilagatel'nykh s otsenochnoy semantikoy [On emotive adjectives with evaluative semantics]. Modern problems of science and education. № 2-2. (In Russian)

УДК372.881.161.1

Соловьева Анастасия Андреевна

магистрант 2 курса кафедры русского языка и методики его преподавания
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
1132223821 @pfur.ru

УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА ОБУЧАЕМЫХ НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА И РИОПЛАТСКОГО ГОВОРА В КОНТЕКСТЕ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация. Сопоставительное исследование испанского (риоплатский говор) и русского языков с теоретико-лингвистическом и в лингвометодическом аспектах позволяет выделить в изучаемых языках общее и отличие, найти универсалии и специфические явления, спрогнозировать возможные ошибки и сложности, предотвратить или снизить вероятность интерференции, разработать эффективную методику преподавания русского как иностранного в аудитории аргентинских учащихся. Данный подход был апробирован в Буэнос-Айресе в сентябре и октябре 2023 года на уроках русского как иностранного в Русском доме и в культурных центрах в Аргентине.

Ключевые слова: этноориентированная методика, аргентинские учащиеся, испанский язык, риоплатский говор, русский как иностранный.

Solovyeva Anastasia Andreevna

Graduate student of the Russian language & teaching methods department

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

1132223821@pfur.ru

TAKING INTO ACCOUNT THE NATIVE LANGUAGE OF STUDENTS USING THE EXAMPLE OF THE SPANISH LANGUAGE AND THE RIOPLAT DIALECT IN THE CONTEXT OF ETHNO-ORIENTED METHODS OF TEACHING RFL

Abstract. A comparative study of Spanish (Rioplatense dialect) and Russian languages from the theoretical-linguistic and linguistic-methodological aspects makes it possible to identify commonalities and differences in the languages being studied, to find universals and specific phenomena, to predict possible errors and difficulties, to prevent or reduce the possibility of interference, to develop an effective methodology for teaching Russian as a foreign language to Argentine students. This approach was tested in Buenos Aires in September and October 2023 at Russian as a foreign language lessons in the Russian House (Rossotrudnichestvo) and in cultural centers in Argentina.

Keywords: ethno-oriented methodology, Argentine students, Spanish language, Rioplatense dialect, Russian as a foreign language.

Эффективность формирования речевой, коммуникативной и языковой компетенций иностранных учащихся повышается при использовании национально-ориентированных учебных материалов. К сожалению, научных работ, где предметом исследования становятся опыт преподавания РКИ аргентинским учащимся или сам риоплатский говор испанского языка в контексте преподавания РКИ, недостаточно. В своей работе мы анализируем и систематизируем как теоретический, так и практический материал, который может стать основой для создания этноориентированной методики обучения РКИ аргентинских студентов.

Принцип опоры на родной язык или на язык-посредник в преподавании РКИ строится на сопоставлении систем двух и более языков и остается актуальным на протяжении многих лет. Такой подход тесно связан с сознательностью обучения. Обучающийся создает собственную языковую систему, включающую в себя элементы нескольких языков, в результате чего формируется вторичная языковая личность. Использование контрастивной (сопоставительной) лингвистики на уроках РКИ позволяет педагогу лучше объяснить языковые явления, выявить возможные трудности, предусмотреть вероятность ошибок или предотвратить их. Происходит не только овладение учащимися иностранным языком, но и формируется умение выражать на нем свои мысли, создается присущая носителям языка картина мира.

На данный момент насчитывается более четырехсот миллионов носителей испанского языка, а сам испанский язык признан государственным в 21 стране мира. В каждой из них – свои ценности, история, культура, которые откладывают отпечаток

на речь носителей языка. Соответственно, есть фонетические, лексические и грамматические различия в языке как между странами, так и регионами. Наиболее значительные расхождения отмечаются в лексике, в фонетике и орфоэпии, реже – в словообразовании и, менее всего, – в синтаксисе. Некоторые испанские общеупотребительные слова и выражения могут не понять в Латинской Америке, и наоборот, так как высказывания приобретают жаргонное значение, звучат странно или не используются. Например, нейтральные испанские общеупотребительные слова “concha” (ракушка) и “coger” (ловить) в Аргентине становятся общенной лексикой.

Кастильский испанский считается литературной нормой: его обычно преподают в образовательных учреждениях других стран. Риоплатский диалект имеет ряд отличий от кастильской разновидности испанского языка, и его, как правило, используют при общении в Аргентине, Уругвае, Парагвае. «<...> специфика лексики Риоплатской зоны заключается в наличии определенного слоя, отражающего историческое своеобразие страны, своеобразие ее этнических и природных условий» [2, с. 56].

Принцип учета родного языка в методике РКИ предполагает использование в преподавании сознательно-сопоставительного и коммуникативного методов. Реализация данного принципа предусматривает две формы: сознательное сопоставление языков и учет особенностей языка для предотвращения ошибок. В этом случае педагогу русского языка как иностранного желательно ориентироваться в грамматических, лексических, словообразовательных, синтаксических и фонетических особенностях родного языка, учащихся для положительного переноса языковых явлений. При работе над языковыми явлениями, следует учитывать, имеют ли они аналог, отсутствуют ли в родном языке, или речь идет о частичных несовпадениях.

Стоит обратить внимание на некоторые ключевые моменты, которые вызывают сложности при изучении русского языка аргентинскими учащимися.

1. В аргентинском испанском нет местоимения “tú” (ты), вместо него употребляется *vos* в среднем значении между «ты» и вежливой формой «вы», что сближает его с английским “you”, которое можно использовать и в ситуации асимметрии ролей. Но при этом сохраняется редкоупотребительная форма “Usted”, которая показывает высшую степень уважения (наиболее близко она соответствует написанию «Вы» с большой буквы в России в официальных ситуациях). При преподавании РКИ данный словоупотребительный нюанс следует учитывать при изучении русских местоимений и речевого этикета.

2. В риоплатском говоре насчитывается около 10 тысяч оригинальных слов, которых нет в кастильском варианте. Связано это с активными миграционными процессами в Аргентине. Лексика, которая используется в речи аргентинцев, часто является стилистически окрашенной (*bosta* – уродливый, *flash* – супер, *pirar* – свихнуться и др.), что позволяет доступно объяснить многозначность и оценочный характер ряда русских слов, их функционально-стилевую и эмоционально-экспрессивную окраску, «перифраз» и метафору. В риоплатском диалекте, наряду с классическими этикетными междометиями, существуют формулы вежливости, которые отличаются от общеупотребительных «здравствуйте», «до свидания» и др. Сложность в том, что

многие этикетные формулы «имеют синхронные связи со знаменательными частями речи современного русского языка, на базе которых они сформировались, и возрождение исходной семантики этих слов в контексте может приводить к трудностям восприятия русских этикетных слов иностранцами» [3, с. 181]. Например, при объяснении сложных русских этикетных формул утешения «не принимай близко к сердцу», «махни рукой» и др. уместно привести в пример аргентинское “tómalo con soda”, которое при дословном переводе приводит к возникновению интерференции, тогда как «выпей содовую» в Буэнос-Айресе имеет значение «успокойся», «не переживай». Кроме того, показательны в плане многообразия русских междометий, в том числе этикетных, слова и выражения из Лунфардо (социолект ряда групп Буэнос-Айреса): “chao” (прощание, которое в русском языке существует в качестве кальки из итальянского «чао»); “eso”, “canejo” (вау, ого); “cayetano” (цыц), – которые обычно имеют эмотивное значение и коннотацию.

3. В испанском языке отсутствует ряд фонем, которые есть в русском. Также можно говорить об отличиях в произношении ударных и безударных гласных, в оппозиционных по твердости/мягкости и глухости/звонкости согласных. Стоит отметить, что риоплатский диалект имеет ряд произносительных и интонационных особенностей, которые могут привести к появлению у учащихся акцента. Для аргентинских учащихся в фонетике и орфоэпии являются сложными для понимания темы: разноместное ударение, оппозиции и дифференциация согласных звуков по твердости – мягкости, твердость и мягкость в сочетании с определенными гласными, редукция гласных, ассимиляция согласных по звонкости – глухости, оглушение на конце слов, произношение некоторых незнакомых аргентинцам звуков (ы, ц) или их дифференциация (б/в, с/з, ж/ш, ч/щ), произношение окклюзивов, интонация в простом вопросительном предложении. «Фонетические и интонационные ошибки испаноговорящих учащихся, овладевающих русским языком, неразвитая способность понимать звучащую речь затрудняют общение, являются препятствием в адекватной коммуникации и нередко приводят к коммуникативно значимым ошибкам или к сбою в коммуникации» [1, с. 177]. Для того, чтобы предотвратить интерференцию (замена русского звука испанским; смешение звуков; использование интонации и произносительных норм, характерных для испанского языка) необходимо акцентировать внимание аргентинских учащихся на сложных (нетипичных) случаях, что невозможно без знания произносительных норм в кастильском и риоплатском диалектах.

4. Существуют серьезные несовпадения и в грамматике двух языков: отсутствие артиклей в русском языке; возможность употребление нулевого глагола-связки в составном-именном сказуемом; меньшее количество времен; иные характеристики некоторых частей речи (например, наличие краткой формы прилагательного); время и падеж в русском языке определяется при помощи окончаний и др. Это связано с тем, что русский является флективным языком преимущественно с синтетическим строем, а испанский – преимущественно с аналитическим строем. Кроме того, хотя языки и относятся к одной индоевропейской семье, у них разные языковые

группы. Соответственно, у аргентинских учащихся возникают сложности с пониманием категории рода, образований множественного числа, склонений именных частей речи, наклонений глаголов (в русском языке их 3, в испанском – 4), образования времен, строения предложений и др. Грамматическая интерференция проявляется в неправильном употреблении морфем и предлогов, в нарушении правил построения высказывания под влиянием синтаксиса родного языка, в появлении избыточных слов и конструкций. Например, в глаголах движения идти/ходить есть ряд сложностей для аргентинцев, связанных с многозначностью испанского аналога (“ir” – это и ходить, и ездить); вариативностью в употреблении предлогов «в» и «на» в русском языке (в испанском обычно употребляется один предлог “a”); с использованием однокоренных слов с разными приставками для обозначения разных действий (в испанском – слова, как правило, разные: войти – entrar, выйти – salir, зайти – pasar, уйти – irse, прийти – llegar); с однонаправленностью и разнонаправленностью глаголов движения в русском языке, которые выражены разными или однокоренными словами (“Voy a la escuela” – «я иду в школу» и «я хожу в школу»); с совершенным и несовершенным видом (в испанском вид появляется только в прошедшем времени).

5. Невербальное общение – важная составляющая межкультурной коммуникации. Следует учитывать кинетические, паралингвистические и проксемические особенности, принятые в Аргентине и в России. Они также, как и язык, имеют ряд национальных специфических черт, которые влияют на процесс обучения и овладения письменной и устной речью, более глубоким пониманием культуры и психологии коммуникантов. Так, стоит учитывать музыкальный интонационный рисунок аргентинского варианта испанского языка, его напевность и эмоциональность. «Невербальные средства общения представляют собой функциональный компонент речевой системы, включающий фонационные, кинетические, проксемические и другие явления, которые не обладают статусом самостоятельного существования, используются в тесной связке с вербальным языком и участвуют в формировании речевого высказывания» [4, с.19]. Наиболее важными аспектами изучения невербалики на уроках РКИ в комплексе с речевыми высказываниями нам кажутся интонация, проксемика и конвенциональные жесты. К примеру, социальная дистанция между коммуникантами в странах Латинской Америки меньше, чем в России, что может привести к недопониманию. Русские могут счесть аргентинцев «навязчивыми», а жители Буэнос-Айреса заподозрить собеседника из России в излишней холодности и высокомерии, что приводит к помехам в общении. Так что создание устных высказываний должно быть неразрывно связано с пониманием невербальных компонентов коммуникации.

Этноориентированный подход на уроках РКИ позволяет не только учитывать специфику родного языка или языка-посредника аргентинских учащихся, но и строить занятия исходя из лингводидактической, просветительской, воспитательной, развлекательной функций обучения, с учетом реалий аргентинского общества и этнопсихологической специфики аудитории. В преподавании РКИ аргентинской аудитории необходимо сформулировать систему рекомендаций по последовательности

введения того или иного материала, по форме и методам его подачи. Использование сопоставительного аспекта в системе этноориентированного обучения на уроках РКИ позволит предупредить возможные ошибки, устранить отрицательное и усилить положительное влияния системы родного языка учащихся, сделать занятия более эффективными.

Список литературы

1. Голиков С.Н. Национально-ориентированные выводы-рекомендации, имеющие практическое значение для преподавателей-русистов на занятиях в испаноязычной аудитории // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. №10 (64): в 3-х ч. Ч. 1. – С. 176–186.

2. Писарская Т.Р. Особенности испанского языка в Латинской Америке. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2016. – 188 с.

3. Серeda Е.В. Изменения в области интеръективации этикетных выражений в свете проблем обучения русскому языку как иностранному // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы международной научно-методической конференции, Воронеж, 28–29 января 2010 года. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2010. – С. 178–182.

4. Талыбина Е.В. Невербальная составляющая межкультурной коммуникации при обучении инофононов / Е.В. Талыбины, Е.В. Полякова, Н.А. Минакова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2015. – № 1. – С. 16–20.

References

1. Golikov S.N. (2016) Natsional'no-oriyentirovannyye vyvody-rekomendatsii, imeyushchiye prakticheskoye znacheniyе dlya prepodavateley-rusistov na zanyatiyakh v ispanoyazychnoy auditorii [Nationally oriented conclusions-recommendations of practical significance for teachers of the russian language in classes with spanish-speaking audience]. Philological Sciences. Questions of theory and practice. Tambov: Certificate, 2016. No. 10(64): in 3 parts. Part 1. Pp. 176–186. (In Russian)

2. Pisarskaya T.R. (2016) Osobennosti ispanskogo yazyka v Latinskoy Amerike [Features of the Spanish language in Latin America]. – St. Petersburg: St. Petersburg State University Publishing House, 2016. 188 p.(In Russian)

3. Sereda E.V. (2010) Changes in the field of interjectivization of etiquette expressions in the light of problems of teaching Russian as a foreign language. roblemy prepodavaniya filologicheskikh distsiplin inostrannym uchashchimsya: materialy mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii [Problems of teaching philological disciplines to foreign students: materials of the international scientific and methodological conference], Voronezh, January 28–29, 2010. Voronezh: Publishing and Printing Center Nauchnaya kniga Ltd, 2010. Pp. 178–182.(In Russian)

4. Talybina E.V., Polyakova E.V., Minakova N.A. (2015) Neverbal'naya sostavlyayushchaya mezhkul'turnoy kommunikatsii pri obuchenii inofonov [Nonverbal component of intercultural communication in teaching foreign speakers]. Bulletin of the Russian Peoples' Friendship University. Series: Russian and foreign languages and methods of teaching them, 2015. No. 1. Pp. 16–20. (In Russian)

УДК 811.161.1

Сю Юньмин

преподаватель (среднее ученое звание)

Хэйхэский университет

17151189@qq.com

СООТНОШЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL) И ПИСЬМЕННОЙ ТРЕВОГИ

Аннотация. В данной статье обобщаются концепция письменной тревоги, концепция технологии предметно-языкового интегрированного обучения и взаимосвязь между ними. Технология предметно-языкового интегрированного обучения является одной из наиболее важных технологий в обучении иностранному языку, особенно в обучении письменной речи на русском языке. Вывод состоит в том, что между ними существует тесная связь, и использование этой технологии полезно для снижения письменной тревоги учащихся и повышения уровня письменной речи, даны соответствующие рекомендации по использованию технологии предметно-языкового интегрированного обучения для обучения написанию научных статей.

Ключевые слова: обучение, CLIL, письменная речь, письменная тревога, технология, соотношение.

Xiu Yunming

Teacher (Intermediate title),

Heihe University, Heihe

17151189@qq.com

RELATIONSHIP OF THE TECHNOLOGY OF SUBJECT-LANGUAGE INTEGRATED LEARNING AND WRITTEN ALARMS

Abstract. This article summarizes the concept of written anxiety, the concept of technology of content-language integrated learning and the relationship between them. The technology of subject-language integrated learning is one of the most important technologies in teaching a foreign language, especially in teaching written speech in Russian. The conclusion is that there is a close relationship between them, and the use of this technology is useful for reducing students' written anxiety when writing written speech and increasing the level of writing written speech of students, and appropriate recommendations are given

on the use of technology of subject-language integrated learning for teaching writing scientific articles.

Keywords: teaching, CLIL, written language, written anxiety, technology, relationship.

В настоящее время преподавание иностранных языков в вузах играет все более важную роль, поэтому использование различных передовых технологий обучения может способствовать реформе преподавания иностранных языков. Технология обучения представляет собой «совокупность методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [4, с. 380]. В настоящее время многие отечественные и зарубежные ученые выступают за использование различных технологий обучения в моделях обучения. По мнению В.В. Завьялова, в методике обучения иностранным языкам существуют три модели обучения для профессиональных целей: модель обучения иностранному языку для специальных целей, модель предметно-языкового интегрированного обучения и модель преподавания профильных дисциплин на иностранном языке.

а) «модель обучения иностранному языку для специальных целей – необходимо изучать язык в различных сферах жизнедеятельности человека: социальной, культурной, политической и пр.» [2, с. 176].

б) «модель предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) – необходимо интегрировать языковой и профессиональный контент при обучении иностранному языку» [6, с. 6].

Мы считаем, что указанные выше три модели реализуются, исходя из их собственных особенностей и обстоятельств для решения соответствующих задач. Среди них модель предметно-языкового интегрированного обучения более эффективна, поскольку целью обучения русскому языку как иностранному является воспитание не только коммуникативных способностей в профессиональной сфере, но и соответствующей социокультурной сфере.

Технология предметно-языкового содержания обучения иностранному языку разрабатывается на основе реализации четырех видов речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования и письма. Все содержание обучения должно отражать особенности профессиональной устной и письменной речи, что также доказывает важность письменной речи в процессе обучения иностранному языку, поэтому технология CLIL как одна из важных технологий играет значительную роль в процессе обучения русскому языку как иностранному.

«Письменная речь в преподавании русского языка может рассматриваться как методическое средство обучения другим видам речевой деятельности на русском языке» [5, с. 402]. Поэтому обучение письменной речи является важной частью изучения русского языка как иностранного, и это также трудный аспект для учащихся. По сравнению с обучением письменной речи на родном русском языке, иностранные студенты имеют больше проблем при письме на русском языке. В частности, это свя-

зано с планированием макета статьи, постановкой цели статьи, оформлением содержания статьи, лексики и грамматики. И эти трудностичасто вызывают письменную тревогу студентов. Такая ситуация очень распространена среди обучающихся, изучающих русский язык в Китае.

«Тревожность как черта характера – это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная угроз и опасностей. Неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный человек. Эти качества негативно сказываются на его деятельности, в частности, – на обучении» [3, с. 92]. Концепция «Письменная тревога» была впервые предложена Daly&Miller и относится к «тревожности и склонности к избеганию, которые учащиеся проявляют, когда сталкиваются с письменными заданиями и соответствующими оценками» [8, с. 246]. Y.S. Cheng также предложил концепцию «Письменная тревога на иностранном языке», полагая, что это относительно стойкая тревога в процессе письменной речи на иностранном языке, обычно проявляющаяся в блокировке мыслительной деятельности и неудобном поведении [7, с. 320]. Бай Лиру считает, что выразительная способность изучающих иностранный язык, языковые способности, способность к тексту, эмоциональные факторы, обзорная обратная связь, характеристики задач и методы вывода в процессе письма будут вызывать беспокойство при письме [1, с. 76]. Хотя умеренная письменная тревога в процессе освоения иностранного языка может способствовать повышению эффективности изучения языка, но чрезмерная тревожность приведет к тому, что учащиеся избегают обучения и теряют мотивацию, что повлияет на качество написания научных статей учащихся и эффективность работы преподавателей, поэтому необходимо принять соответствующие стратегии, чтобы уменьшить письменную тревогу.

Традиционные классы иностранных языков сосредоточены на языковых формах, а классы, использующие технологию CLIL, сосредоточены на обмене предметными знаниями на иностранных языках, поэтому «среды CLIL считаются не вызывающими письменную тревогу. Низкий уровень письменной тревоги учащихся CLIL объясняется фильтрующим эффектом маски, т.е. классы CLIL скрывают истинное владение учащимися иностранным языком, как маска, так что им не нужно беспокоиться о лексических и грамматических ошибках» [9, с. 35–36].

Поэтому у нас есть следующие стратегии использования технологии CLIL для обучения письменной речи на русском языке и снижения письменной тревожности:

1. По максимуму использовать технологию CLIL, чтобы подчеркнуть ввод предметных знаний и ослабить роль ошибок и оценки, чтобы обучение можно было реализовать в реальном коммуникативном контексте, предоставляя учащимся естественное и удобное пространство для письменной речи, которое может уменьшить письменную тревогу.

2. Технология CLIL подчеркивает двойное влияние «предметных знаний» и «языка», обеспечивает учащимся подготовку к «значению» и «форме» при использовании русского языка, это может улучшить письменную речь учащихся на русском языке.

3. Эффективное применение технологии CLIL неотделимо от медийной роли учителей. Снижая письменную тревожность в качестве основной цели, учителя должны сбалансировать ситуацию для учащихся, владеющих языком на разных уровнях, дать пошаговое руководство в выборе содержания учебного процесса.

4. Технология CLIL ориентируется на использование аутентичных текстов при обучении иностранным языкам, а не на использование отдельных слов, словосочетаний или предложений, поэтому при обучении письму каждый урок посвящается определенной теме, сочетает предметные знания и изучение русского языка. Это поможет учащимся чувствовать себя в контексте реального мира, будет способствовать лучшему запоминанию и пониманию учебных материалов, уменьшать предметную тревогу.

Итак, технология CLIL играет важную роль в обучении русскому языку как иностранному, особенно письменной речи. Эффективное использование этой технологии позволит учащимся усвоить больше предметных знаний, языковых знаний и уменьшит письменную тревогу в процессе обучения.

Список литературы

1. Бай Лижу. Разработка шкалы факторов, вызывающих тревогу, в английской письменной речи [J]. Мир иностранных языков. – 2017, (5). – С. 74–82. (白丽茹.英语写作焦虑诱发因素量表编制 [J].外语界, 2017, (5): 74-82).

2. Завьялов В.В. Модели обучения иностранному языку для профессиональной цели студентов нелингвистических направлений подготовки // Державинский форум. – 2018. – № 6. – С. 175–184.

3. Заусенко И.В., Озерова Е.В. Связь тревожности и мотивации к обучению у студентов// Психолого-педагогическое образование. – 2019. – С. 90–96.

4. Калдыбаева Д.О. Методы технологии обучения//Academic research in educational sciences,2021. – С. 1379–1385.

5. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному [Текст]: учебное пособие. / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. 6-е изд. – Москва: Флинта: Наука, 2017. – 474 с.

6. Марш Д. Контентно-языковое интегрированное обучение: европейское измерение – действия, тенденции и потенциал предвидения. Кембридж: Издательство Кембриджского университета, 2002. 552 с.

7. Cheng Y.S. A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation [j]. Journal of Second Language Writing 4 2004, 13 (4): 313 – 335.

8. Daly J. & M. Miller. The empirical development of an instrument to measure writing apprehension [j]. Research in the Teaching of English, 1975, 9 (3): 242–249.

9. Munoz C. Relevance and potential of CLIL [C] // D. Marsh. CLIL/EMILE– The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla, Continuing Education Centre, 2002: 35-36.

References

1. Bai Lizhu. (2017) Development of a scale for anxiety factors in English writing [J]. World of foreign languages.2017, (5). Pp. 74-82. (白丽茹.英语写作焦虑诱发因素量表编制 [J]. 外语界 (5). 74-82. (In Chinese)
2. Zavyalov V.V. (2018) Models of teaching a foreign language for professional purposes to students of non-linguistic areas of training // Derzhavinsky forum. №6. Pp. 175–184. (In Russian)
3. Zausenko I.V., Ozerova E.V. (2019) Relationship between anxiety and motivation to learn in students. Psychological and pedagogical education. Pp. 90–96. (In Russian)
4. Kaldybaeva D.O. (2021) Methods and technologies of teaching. Academic research in educational sciences.Pp. 1379–1385. (In Russian)
5. Kryuchkova L.S., Moshchinskaya N.V. (2017) Practical methods of teaching Russian as a foreign language [Text]: textbook. 6th ed. Moscow: Flinta: Nauka. 474 p. (In Russian)
6. Marsh D. (2002) Content-language integrated learning: European dimension – actions, trends and foresight potential. Cambridge: Cambridge University Press. 552 p. (In English)
7. Cheng Y.S. (2004) A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation [j]. Journal of Second Language Writing 4, 13 (4). 313–335. (In English)
8. Daly J. & M. Miller. (1975) The empirical development of an instrument to measure writing apprehension [j]. Research in the Teaching of English. 9 (3). Pp. 242–249. (In English)
9. Munoz C. (2002) Relevance and potential of CLIL [C] // D. Marsh. CLIL/EMILE—The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla, Continuing Education Centre. Pp. 35–36.

Тимошенкова Любовь Васильевна

преподаватель кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации
Российский Государственный Социальный Университет
Ltimoshchenkova@yandex.ru

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СПОНТАННОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ГРУППЕ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В данной статье анализируются виды деятельности, способствующие развитию навыков спонтанной коммуникации, основными из которых являются игры, дебаты, работа с аутентичными видеоматериалами. Предлагаются упражнения для каждого вида деятельности, помогающие организации общения, мотивиру-

ющие и вовлекающие студентов выражать мысли, эмоции, интенции адекватно ситуации общения. Внимание уделяется особенностям работы в поликультурной среде учащихся, правильному выбору заданий, связанных с выявлением и обсуждением национально-культурных различий в поведении носителей разных языков.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативная задача, игры, дебаты, видео.

Timoshchenkova Liubov Vasilievna

Lecturer at the Department of Linguodidactics and Intercultural Communication

Russian University of State for Social

Ltimoshchenkova@yandex.ru

DEVELOPMENT OF SPONTANEOUS COMMUNICATION SKILLS IN A MULTICULTURAL GROUP OF STUDENTS

Abstract. The article analyzes the types of activities that develop the spontaneous communication skills, the most important among them are games, debates and working with authentic video materials. Exercises are offered for each type of activity, helping to organize communication, motivating and involving students to express thoughts, emotions, intentions adequately to the communication situation. Attention is paid to the peculiarities of working in a multicultural environment of students, the correct choice of tasks related to the identification and discussion of national and cultural differences in the behavior of native speakers of different languages.

Keywords: communicative competence, communication task, games, discussions, video.

Отличительными чертами спонтанной речи являются неподготовленность, естественность темпа, свободное использование лексических и грамматических единиц. Такая речь возникает в процессе общения, являясь непосредственным откликом на ситуацию. Перед говорящим присутствует реальная коммуникативная задача, требующая решения.

Зачастую на занятиях обучения иностранному языку основное внимание уделяется чтению, освоению грамматического и лексического материала, аудированию, и на работу над спонтанным говорением отводится не так много времени.

Несомненно, что работе над спонтанной коммуникацией должно предшествовать предварительное выполнение подготовительных заданий, направленных на усвоение и использование необходимой лексики и грамматики, а также знакомство студентов с культурными особенностями, нормами поведения людей в различных ситуациях общения и этикетом страны изучаемого языка. При работе в поликультурной группе учащихся необходимо помнить, что общение должно строиться по законам изучаемого языка, тем самым способствовать вовлечению в межличностное и

межкультурное пространство. Коммуникативная компетенция как ведущая при обучении иностранному языку «базируется на ряде других компетенций, в том числе социокультурной: знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны, а также способов пользоваться такими знаниями в процессе общения. Формирование проводится в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира. Отсутствие или недостаточная сформированность социокультурной компетенции является причиной возникновения ошибок социокультурного характера, и как следствие дискommunikации». [6, 143]. Таким образом, при развитии навыков спонтанной коммуникации в поликультурной группе работа обязательно должна вестись с одновременным развитием социокультурной компетенции, необходимой для полноценного восприятия и участия в реальных ситуациях общения.

Для развития навыков спонтанной речи наиболее подходящими являются следующие задания:

- игра, в основе которой лежит проблемная ситуация, делающая речевую коммуникацию для участников общения необходимой;
- дебаты;
- работа с видео.

Остановимся на каждом из них подробнее.

Игра видится нами как один из наиболее эффективных видов деятельности, направленных на развитие навыков спонтанной коммуникации, при условии того, что в основе предлагаемой игры должна лежать аутентичная ситуация общения, требующая вовлечения студентов [5]. При правильном использовании игры на занятиях должны быть выполнены следующие правила: создается модель реальной речевой ситуации, в которой учащиеся будут чувствовать необходимость в выражении собственных мыслей, эмоций, интенций, у учащихся должна быть нехватка информации, которую они должны восполнить в процессе.

Игра на занятии снимает многие психологические проблемы, с которыми может сталкиваться студент в процессе обучения, такие как: боязнь выражения собственных мыслей, отсутствие мотивации, боязнь сделать ошибку [4]. Задачей преподавателя при организации игры на уроке является организация живого, эмоционального общения, знакомство студентов со стандартными правилами поведения в подобных ситуациях, и также их ролями и позициями в предстоящем диалоге. Целесообразным является продумывание ролей и их прописывание для каждого студента. К примеру, предлагая игру, в основе которой лежит типичная ситуация в магазине и ролевое общение «продавец-покупатель», преподаватель должен заранее познакомить студентов с типичными фразами, принятыми и наиболее употребительными в России в данной речевой ситуации, нормами русского речевого этикета, провести подготовительную работу, направленную на усвоение и использование интенций учащимися, предложить текст для анализа как образец, показывающий реальное функционирование речевых единиц. После проведенной подготовительной работы

целесообразным является подробное прописывание алгоритма для студентов, получающих ту или иную роль. Так, к примеру, в карточке «продавец» в качестве опоры должно быть перечисление необходимых интенций: поздороваться, предложить, посоветовать, попрощаться. И описание ситуации общения, которое поможет студентам в прояснении их и роли позиции при выполнении данного задания, к примеру: Вы работаете в книжном магазине продавцом-консультантом, в данный момент принимаете участие в конкурсе «самый доброжелательный продавец», посоветуйте покупателю книгу и помогите сделать выбор. Для роли покупателя может быть предложено следующее: Ваш друг изучает русский язык, любит путешествовать, увлекается туризмом, литературой и искусством, Вы решили подарить ему книгу, но сомневаетесь, и Вам нужна помощь в выборе, попросите совет консультанта, не забудьте поздороваться, попросить совет, мнение, поблагодарить, попрощаться. Такое более подробное прописывание задачи способствует более эмоциональному вовлечению студентов в работу, получение роли с заданными параметрами (например, капризный покупатель; неуверенный в своем выборе покупатель; продавец, зарплата которого зависит от количества проданного товара, или продавец, любящий давать советы), выходящими за пределы только «купите и продайте» служат условием и средством эффективности обучения и творческого развития каждого учащегося.

При развитии навыков спонтанной коммуникации важна постоянная смена ролей и ситуаций на занятии, что в свою очередь будет способствовать поддержанию мотивации действий учащихся при большом количестве повторений одних и тех же речевых единиц, а также оказывать положительное влияние на беглость речи, необходимую для спонтанного общения. Здесь видятся целесообразными выполнение подобных игровых заданий в так называемом «внешнем и внутреннем» кругу, когда учащиеся встают в круг, каждый получает карточку, выполняет задание, общаясь со студентом напротив, затем внешний круг смещается относительно внутреннего, происходит смена партнера, соответственно смена роли для участников общения. Выполнение задания в парах так же эффективно, каждый участник может получать набор карточек, ему необходимо использовать каждую карточку, после выполнения задания происходит обмен карточками, каждый получает новую роль. Смена ролей и ситуаций необходима для более эмоционального вовлечения учащихся, а также для мотивации учащихся, поскольку, активно общаясь друг с другом, они совершенствуют свои умения и навыки, развивают социокультурную компетенцию, более слабые учащиеся могут получать помощь более сильных (они слышат используемые конструкции и могут их использовать в дальнейшем при смене роли или партнёра при общении). Использование подобных игровых заданий на занятиях по работе над спонтанной коммуникацией способствует снятию психологического барьера, наличие ролевой позиции позволяет использовать большее количество интенций в речи, развивает умение выражать свои мысли бегло с использованием лексических и грамматических единиц, адекватных ситуации общения. Именно игра способствует созданию благоприятного психологического климата на уроке, помогая раскрыться учащимся в общении.

Рассмотрим дебаты как вид деятельности, также помогающий развитию навыков спонтанного общения. Здесь уместно предложить учащимся актуальную тему, возможно использование при этом высказываний известных людей, проблемные или спорные утверждения, а также пословицы и поговорки страны изучаемого языка. Ценность подобных заданий при работе в поликультурной группе состоит в том, что они позволяют вызвать эмоциональный отклик со стороны учащихся, обладают большой степенью аутентичности, способны мотивировать речевую активность учащихся [2]. При проведении дебатов эффективно использование метода Эдварда де Боно «шесть шляп мышления», где каждый из студентов получает шляпу определённого цвета, задающего вектор развития мысли для него. Таким образом выявляются разные стороны восприятия и оценки, к примеру, шляпа белого цвета – нейтральная, студенты, получившие ее оперируют фактами, синяя шляпа – шляпа руководителя, студенты, получивший ее, ставят цели, подводят итоги дискуссии, желтая – позитивная, черная – негативная, здесь надо высказать сомнения, аргументы против, красная отвечает за эмоциональное восприятие ситуации, зеленая – творческая, креативная, студенты, получившие шляпу этого цвета должны предлагать новые решения ситуации. Использование данного метода не позволит студентам промолчать на занятии, ограничившись фразами «я согласен или не согласен с этой точкой зрения», поскольку подразумевает намерение каждого высказать свою точку зрения, доказать свою идею, дает возможность взглянуть на проблему с разных сторон. Во время проведения дебатов студенты должны грамотно аргументировать свою точку зрения, уметь задавать уточняющие вопросы, правильно и уместно перебивать собеседника, уточнять его мысль, доказывать свои взгляды, адекватно ситуации выражать согласие или несогласие с мнением других учащихся. Следует помнить, что стиль и способы аргументирования зачастую обоснованы национально и продиктованы культурной идентичностью как индивидуума, так и социума. «Успешная дискуссия предполагает наличие определенных навыков представлять, аргументировать и обсуждать свою позицию, а также уважение ко всем ее участникам, к их взглядам и культуре. Однако нельзя не учитывать того факта, что поведение во время дискуссии, включающее не только подбор средств речевой деятельности, но и средств убеждения и аргументирования, будет обусловлено культурно, вследствие чего, обучая дискуссии, необходимо организовывать свое речевое поведение не только согласно задачам общения, но и сообразно культурным нормам изучаемого языка» [3].

Перейдем к рассмотрению следующего типа заданий, также способствующих развитию навыков спонтанной коммуникации, заданий, в основе которых лежит использование видеоматериалов. Ситуация реального общения может быть воссоздана на уроке благодаря работе с аутентичным материалом, так просмотр видеофрагментов и работа с ними на занятии будет являться фактором, стимулирующим речевую деятельность. Особенную ценность представляет такая работа в поликультурной среде учащихся, поскольку видео создает дополнительную языковую среду, может знакомить студентов с большим количеством реалий, давать инфор-

мацию о принятых нормах поведения, в том числе речевого, «обеспечивает многократность воспроизведения образца, создает новые реальные ситуации для развития устной речи, воздействуя эмоционально, стимулируя спонтанную речь» [1]. Видеоряд можно использовать в качестве опоры при работе над навыками спонтанной речи, как образцовый текст. Уместно также будет при работе над говорением включить его на промежуточном этапе, когда студенты после завершения обсуждения в парах-тройках или группах анализируют предложенный текст, обогащая свои монологические или диалогические высказывания.

При работе с видеоматериалами с целью развития навыков говорения особенно полезными будут следующие типы заданий:

- описать просмотренный фрагмент от лица одного из участников;
- просмотреть фрагмент без звука и озвучить его, используя собственные фоновые знания и увиденные неязыковые реалии;
- воспроизвести ответную реплику;
- предсказать развитие событий увиденного фрагмента;
- прослушать только аудиоряд и реконструировать видеоряд;
- поделиться на пары, в которой один студент только слушает, а другой только смотрит видео без звука, затем в совместном обсуждении учащиеся должны восстановить фрагмент, обмениваясь полученной информацией.

В поликультурных группах учащихся при просмотре аутентичных видео полезно обращать внимание на язык тела, мимику и жесты героев, это может также служить дополнительным стимулом для развития навыков говорения при обсуждении сходств и различий невербальных средств общения в русской культуре и родной культуре учащихся.

Таким образом, при работе в поликультурной группе учащихся системное обращение к рассмотренным видам деятельности (игра, дебаты, работа с видео материалами), осуществленное через приведенные в качестве примеров задания способствует развитию навыков спонтанной коммуникации, мотивирует выход в речь для каждого участника, позволяет минимизировать проявления языкового барьера, способствует созданию психологического климата на уроке, вовлекая студентов в межличностное и межкультурное пространство.

Список литературы

1. Галиева Г.М. Развитие навыков спонтанной речи на уроках английского языка. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/676420?ysclid=lrtdcgdydz119450790> (дата обращения: 20.10.2023).
2. Каргина Е.М. Развитие спонтанной иноязычной речи в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе // Молодой ученый. – 2015. – № 8 (88). – С. 948–950. – URL: <http://moluch.ru/archive/88/17363/> (дата обращения: 20.10.2021).

3. Мурзенко Л.В. учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых вузов в условиях дистанционного образования. – URL: <https://vdocuments.mx/documents/-5750a9d11a28abcf0cd32a9c.html?page=1> (дата обращения: 06.11.2023).

4. Пономарева Е.В. Формирование навыков спонтанной речи на английском языке у обучающихся по профилю подготовки «зарубежная филология». – URL: <https://vdocuments.mx/documents/-5750a9d11a28abcf0cd32a9c.html?page=1> (дата обращения: 06.11.2023), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-spontannoj-rechi-na-angliyskom-yazyke-u-obuchayuschih-sya-po-profiluyu-podgotovki-zarubezhnaya-filologiya?ysclid=lrtfghw07113386005> (дата обращения: 06.11.2023)

5. Христофорова О.Д. «Обучение говорению спонтанной/беглой иноязычной речи с помощью создания игровых ситуаций в условиях межкультурного языкового общения». – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/348570-obuchenie-govoreniju-spontannojbegloj-inojazy> (дата обращения: 06.11.2023).

6. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

References

1. Galieva G.M. The development of spontaneous speech skills in English lessons. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/676420?ysclid=lrtgcgdylz119450790> (accessed: 20.10.2023). (In Russian)

2. Kargina E.M. (2015) The development of spontaneous foreign language speech in the process of learning a foreign language at a technical university. A young scientist. № 8 (88) – Pp. 948–950. URL: <http://moluch.ru/archive/88/17363/>(accessed: 20.10.2021) (In Russian)

3. Murzenko L.V. Educational discussion a means of forming intercultural competence among students of language universities in the context of distance education. URL: <https://vdocuments.mx/documents/-5750a9d11a28abcf0cd32a9c.html?page=1>(accessed: 06.11.2023) (In Russian)

4. Ponomareva E.V. Formation of spontaneous speech skills in English for students in «the foreign philology» training profile. URL: <https://vdocuments.mx/documents/-5750a9d11a28abcf0cd32a9c.html?page=1>(accessed: 06.11.2023) (In Russian)

5. Khristoforova O.D. Learning to speak spontaneous/fluent foreign language by creating game situations in the context of intercultural language communication. URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/348570-obuchenie-govoreniju-spontannojbegloj-inojazy> (accessed: 06.11.2023). (In Russian)

6. Shchukin A.N. (2003) Methods of teaching Russian as a foreign language. Ucheb. Posobie dlya vuzov/A.N. Shchukin. Moscow: Vysshaya shkola. 334 p.

УДК 372.881.161.1

Хохлова Екатерина Ивановна

магистрант

Севастопольский государственный университет

katya.mun.00@mail.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: МЕТОДЫ И ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье анализируется применение дистанционного обучения в области русского языка как иностранного на базе современных научных подходов, преимущества и недостатки преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в дистанционном формате. В приведенном исследовании, отображающем результаты после дистанционного обучения иностранных студентов, представлен личный опыт работы преподавателя РКИ в дистанционном формате в Севастопольском государственном университете, описаны процесс обучения, организация занятий, формы контроля, преимущества и недостатки, с которыми столкнулись преподаватель и студенты.

Ключевые слова: иностранные студенты, дистанционная форма обучения, русский язык как иностранный, мультимедийные средства, предвузовская подготовка, очная форма обучения.

Khokhlova Ekaterina Ivanovna

Graduate student of the Department of Russian as a Foreign Language

Sevastopol State University

katya.mun.00@mail.ru

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE DISTANCE LEARNING FORMAT: METHODS AND PROBLEMS

Abstract. The article analyzes the application of distance learning in the field of Russian as a foreign language on the basis of modern scientific approaches, the advantages and disadvantages of teaching Russian as a foreign language (RFL) in a remote format. The above study, reflecting the results after distance learning of foreign students, presents the personal experience of an RFL teacher in a remote format at Sevastopol State University, describes the learning process, organization of classes, forms of control, advantages and disadvantages faced by the teacher and students.

Keywords: international students, distance learning, Russian as a foreign language, multimedia, pre-university training, full-time education.

С наступлением пандемии COVID-19 в России востребованной формой обучения как в учреждениях среднего образования, так и в высших учебных заведениях стало дистанционное образование (далее – ДО). Сложившаяся ситуация оказала большое влияние на возникновение методологических и психолого-педагогических вопросов, развитие информационных технологий в процессе использования дистанционных форм обучения [1, с. 43] в области преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ). В дальнейшем дистанционное обучение стало рассматриваться не только как временная мера, но и как полноправная форма обучения. Естественно, данное мнение подверглось критике со стороны преподавателей и студентов, а потому целью данной статьи является анализ мнений и подходов, возникших в ходе преподавания РКИ в дистанционной форме, предлагаемых как личный опыт работы в представленном формате.

Как уже было указано выше, в ДО большое внимание уделялось развитию методологических и психолого-педагогических вопросов, информационных технологий. Благодаря этому появилось большое количество интерактивных тренажеров и электронных учебных пособий [1, с. 44]. Однако, в научно-методических работах ДО в РКИ выделяется и квалифицируется как отдельный профиль (в одном ряду с гуманитарным, инженерно-техническим, экономическим и медико-биологическим). Следовательно, данное разграничение ДО и очной формы образования подразумевает у первого (ДО) свои цели, задачи обучения, методы, организационные формы и т.д. [2, с. 52–53].

С точки зрения О. А. Усковой и Л. В. Ипполитовой [1, с. 43] ДО не является дидактической системой, так как: 1) это одна из форм организации учебного процесса; 2) цели обучения коррелируют с предметом обучения; 3) постановка задач обучения не зависит от формы обучения, следовательно, они (задачи) могут быть сформированы с учетом способов доставки информации; 4) содержание обучения зависит от целей обучения и от коммуникативных потребностей учащихся; 5) методы и принципы обучения не зависят от формы организации обучения, так как дистанционный формат обучения сохраняет два ведущих метода обучения – грамматико-переводной и сознательно-практический [1, с. 43–45].

Индивидуализация процесса, которая и сделала ДО привлекательным и востребованным со стороны методистов и учащихся, не противоречит дидактическим принципам, применяемым в очной форме получения образования.

Важно отметить достоинства и недостатки ДО. К достоинствам рассматриваемой формы обучения относят: гибкость и открытость системы, эффективность мультимедийных средств (высокий процент работы органов восприятия), рациональную организацию учебного процесса, интенсификацию процесса обучения, гибкий график, экономию времени, возможность получения образования из любой точки мира, где есть хороший Интернет, экономическую выгоду [3, с. 11].

К недостаткам ДО можно отнести: ограничения в разговорной практике, дефицит электронных учебных материалов, неустойчивость Интернет-связи, ограничения доступа к ресурсам, риски для здоровья, ограничения невербального телесного

контакта, сложность контроля экрана обучающегося и его внимания в онлайн-среде, технические помехи, которые провоцируют психологический дискомфорт и нарушают коммуникацию [3, с. 11].

Интересно обратиться к исследованию, проведенному среди студентов первого курса технических специальностей Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого в апреле 2021 года и описанному в статье [4], целью которого было выяснение мнения студентов о трудностях, возникающих в процессе изучения языка специальности и общения на русском языке в академической среде российского технического вуза. В анкетировании приняло участие 126 студентов из 19 стран. Если представленные варианты не были, по мнению учащихся, исчерпывающими, в этом случае предоставлялась возможность самостоятельно сформулировать ответ. Следует отметить, что учащиеся, принявшие участие в анкетировании, проходили обучение по программе предвузовской подготовки во втором семестре 2019/20 учебного года в онлайн-формате.

Из результатов исследования можно выделить следующее:

- для 40,4% иностранных первокурсников значительные трудности представляет общение с сотрудниками деканата;
- 47,2% студентов указали на плохое качество интернет-соединения;
- 23,6% студентов указало на то, что недоступность учебных пособий на бумажных носителях из фондов библиотеки университета оказало негативный эффект на процесс обучения. Следует учитывать ещё тот факт, что электронные учебные пособия не всегда доступны студентам в силу закона об авторских правах;
- 49,4% учащихся испытывают трудности в понимании лекционного материала. Тем не менее, было отмечено, что, отвечая на вопросы о дистанционном обучении, студенты указали на то, что им было легче воспринимать онлайн-лекции, так как они сопровождались презентациями;
- 20,2% студентов указало на неудобное расписание занятий;
- 11,2% студентов указало на частое изменение расписаний;
- 14,6% студентов указало на неудобство ДО из-за разницы во времени;
- 42,7% респондентов указало на то, что они тратят более двух часов в неделю на самостоятельное изучение русского языка;
- 32,6% самостоятельно занимаются русским языком два часа в неделю;
- 19,1% посвящают один час самостоятельному изучению русского языка;
- 53,9% респондентов тратят одинаковое количество времени на самостоятельную работу по русскому языку как в очном, так и в дистанционном формате обучения;
- 27% тратят больше времени на самостоятельное изучение русского языка в дистанционном формате;
- 19,1% затрачивают меньше времени на самостоятельное изучение русского языка при дистанционном формате обучения по сравнению с очной формой обучения.

Также в рамках анкетирования учащиеся указали на повышение качества обучения и усвоения материала занятий в малочисленных группах. Исходя из первого показателя (общение с сотрудниками деканата), в ДО остро стоит вопрос о лексическом аспекте (мотивация студентов к заучиванию новой лексики, усвоение и умение ею оперировать) [4, с. 265–269].

По мнению В.А. Бондаренко [5] о преподавании РКИ в дистанционном формате обучения, необходимо отделить режим освоения учебного курса (включая отправку материала студентам для самостоятельной работы, видеоконференции в Zoom с преподавателем для изучения нового материала, небольшого объёма разъясняющие видео-уроки и т.д.) от обратной связи обучающихся и преподавателя (фотоотчет с подготовленным домашним заданием, выполнение тестов и письменных работ с последующей отправкой на электронную почту, запись ответов на устные задания и т.д.). Автором сделан акцент на активную роль в работе преподавателя в стимулировании активности студентов, т.е. их участие в обсуждениях на форуме, чтение текстов, аудиозапись собственного ответа, заполнение анкет путём написания высказываний студентов и т.д. [5, с. 185–186]. Данная статья важна нам как живой образец проведения занятий по РКИ в формате ДО, так и для сравнения с личным опытом проведения дистанционных занятий в Севастопольском государственном университете в период с декабря 2022 г. по июнь 2023 г.

Обучение по программе дополнительного профессионального образования «Русский язык как иностранный для освоения профессиональных общеобразовательных программ (с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения)» началось 1 декабря 2022 года. Работа проходила с гражданами Сирии с нулевым уровнем владения русским языком, итогом программы было получение студентами сертификата уровня В1, позволяющего поступать в высшие учебные заведения России. Обучающиеся находились не дома, а в учебном центре, в котором их курировали его сотрудники, проходившие курс повышения квалификации в области преподавания РКИ. Эти же люди выступали переводчиками с русского языка на арабский. Стоит отдельно отметить, что основной целью преподавательского состава было так организовать учебный процесс, чтобы минимизировать разницу между обучающимися на дистанционной и на очной форме обучения, а программа, учебные материалы, материалы промежуточных аттестаций и итогового экзамена были идентичны материалам для очной формы обучения.

Обучение проходило с понедельника по пятницу (пять учебных дней) по две пары в первой половине дня. Перед итоговым экзаменом были обязательны систематизация и повторение пройденного материала в виде ряда отдельных пар.

Обучение проходило на платформе видеоконференций СевГУ или на платформе Яндекс.Телемост. На качество связи это никак не влияло, но требовало заблаговременной проверки работы платформы.

Основным рабочим инструментом стала интерактивная доска Miro (<https://miro.com/ru/>), выбор которой обусловлен удобством в использовании (возможность выделять тексты, рисовать и заполнять таблицы, выводить на доску картинки, скриншоты учебных материалов и т.д.). Огромным преимуществом интерактивной доски является сохранение всех внесенных материалов и возможность к ним возвращаться для повторения в любой момент.

Проблем с доступом к учебным материалам не было, так как преподаватель выводил их на интерактивную доску, а потом отправлял в чат со студентами. Учебник у каждого студента был как в электронном формате, так и в распечатанном с помощью сотрудников учебного центра.

На самих занятиях использовались учебные видеоматериалы, развлекательные видео-уроки, небольшие игры, придуманные самими преподавателями, большое внимание на занятиях уделялось аудированию. Обучающиеся писали проверочные работы и сразу отправляли их преподавателю на проверку, проверяли работы друг друга (для уровня А2), участвовали в блиц-опросах и сами инициировали их. Каждый день необходимо было отправлять преподавателю домашние задания на проверку и получать обратную связь.

Промежуточная аттестация состояла из письменной (лексико-грамматического теста) и устной части (пересказать текст, ответить на вопросы преподавателя по тексту и поучаствовать в диалоге с преподавателем). Итоговый экзамен состоял из лексико-грамматического теста и заданий по видам речевой деятельности (чтению, аудированию, письму и говорению). Формат экзамена аналогичен очной форме обучения. Преподаватель присутствовал на экзамене, объяснял задания, проводил устную часть и контролировал деятельность обучающихся. После экзамена работы сканировались и отправлялись преподавателю. Программа завершилась успешным освоением уровня В1 и в последний месяц учёбы наши слушатели уже могли свободно коммуницировать с преподавателем.

К преимуществам данной формы обучения можно отнести экономию времени, возможность использования большего количества различных интерактивных заданий, развитие способов контроля знаний обучающихся, возможность обратной связи и наблюдение за прогрессом каждого студента. Однако были и негативные моменты, из которых можно выделить нестабильное соединение, технические проблемы на платформе и непредвиденные обстоятельства, а именно: в феврале 2023 года произошло землетрясение на территории Турции и Сирии, что сильно сказалось на процессе обучения. Были проблемы с Интернет-соединением, многие обучающиеся разъехались по своим родным городам и не могли выйти на связь, оставшиеся же находились в безопасных помещениях учебного центра, но связь, которая могла обрываться через каждые 10-15 минут, и моральное состояние обучающихся не способствовали успешной работе. Тем не менее, занятия продолжались, и промежуточная аттестация была сдана.

Хочется обратить внимание на ещё одну ситуацию, которая возникла в процессе обучения. В июне в Сирии в школах сдаются выпускные экзамены, из-за которых в первую половину дня по всей стране отключают Интернет. Время пар было строго регламентировано и перенос был затруднителен. Данная ситуация повлияла на обучение таким образом, что в некоторые дни Интернет-соединение не позволяло полноценно проводить занятия. Связь могла прерваться на 20-30 минут. В этот период обучение проходило в интенсивном режиме, поэтому требовалась высочайшая концентрация и сосредоточенность как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Тем не менее, материал был усвоен и отработан, студенты успешно сдали итоговый экзамен.

Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы:

— Дистанционное обучение – это одна из форм обучения, так как сохраняет в себе цели, задачи и методы очного обучения.

— Дистанционное обучение имеет свои преимущества и недостатки. К преимуществам можно отнести гибкость графика, экономию времени, возможность обучаться в любой точке мира. К недостаткам можно отнести плохое Интернет-подключение, проблематичность контроля знаний, влияние разницы часовых поясов на процесс обучения.

— Недостатки дистанционного обучения можно минимизировать благодаря тщательной организации обучения, чёткой системе контроля знаний и проверки домашних заданий, использованию интерактивных ресурсов для закрепления и разнообразия учебного процесса.

Таким образом формат ДО можно считать жизнеспособным и плодотворным. Исходя из личного опыта, можно отметить, что иностранный студент может освоить курс РКИ с уровня А1 до уровня В1 в формате дистанционного обучения благодаря чёткому плану обучения, интенсивной работе, частому повторению пройденного материала и индивидуальной проверке домашних заданий.

Список литературы

1. Ускова О.А. Дистанционная форма обучения русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы / О.А. Ускова, Л.В. Ипполитова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 42–50.

2. Богомоллов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект. Монография. – М.: МАКС Пресс, 2008. – 320 с.

3. Марьянчик В.А. Русский язык как иностранный в рамках онлайн-образования: подходы и мнения (по материалам научных публикаций за 2021 год) / В.А. Марьянчик, Л.В. Попова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 8–19.

4. Баранова И.И. Проблемы обучения русскому языку как иностранному в специальных целях: анализ мнений студентов / И.И. Баранова, М.В. Виноградова, И.А. Гладких, М.Ю. Доценко // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 5 (53). – С. 260–276.

5. Бондаренко В.А. Проблемы организации дистанционного обучения по русскому языку как иностранному (из опыта подготовительных курсов для иностранных слушателей) // Молодой ученый. Международный журнал. – 2020. – № 39 (329). – С. 185–186.

References

1. Uskova O.A., Ippolitova L.V. (2017) Distantionnaya forma obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: problemy i perspektivy [Distance learning of Russian as a foreign language: problems and prospects]. Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Series: Education and Pedagogical Sciences. № 5. Pp. 42–50. (In Russian)

2. Bogomolov A.N. (2008) Virtual'naya sreda obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: lingvokul'turologicheskiy aspekt. Monografiya [Virtual environment of teaching Russian as a foreign language: linguistic and cultural aspect. Monograph]. Moscow: MAKSS Press. 320 p. (In Russian)

3. Mar'yanchik V.A., Popova L.V. (2022) Russian as a foreign language in the framework of online education: approaches and opinions (based on the materials of scientific publications for 2021) [Russian as a foreign language in the framework of online education: approaches and opinions (based on scientific publications for 2021)]. Pedagogical education in Russia. № 1. Pp. 8–19. (In Russian)

4. Baranova I.I., Vinogradova M.V., Gladkikh I.A., Dotsenko M.Yu. (2021) Problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v spetsial'nykh tselyakh: analiz mneniy studentov [Problems of teaching Russian as a foreign language for special purposes: analysis of students' opinions]. Prospects of science and education. № 5 (53). Pp. 260–276. (In Russian)

5. Bondarenko V.A. (2020) Problemy organizatsii distantionnogo obucheniya po russkomu yazyku kak inostrannomu (iz opyta podgotovitel'nykh kursov dlya inostrannykh slushateley) [Problems of organizing distance learning in Russian as a foreign language (from the experience of preparatory courses for foreign students)]. Young Scientist. International Journal. № 39 (329). Pp. 185–186. (In Russian)

УДК 81-2

Шевцова Ольга Владимировна

кандидат филологических наук

доцент кафедры общего языкознания

Узбекистанский государственный университет мировых языков

shevczova-1968@list.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОНЯТИЙНЫХ КАТЕГОРИЙ В РАМКАХ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье подробно рассматриваются производные слова с тем или иным выражением значения «количество» посредством взаимодействия с разного рода категориями: грамматическими категориями (в том числе категориями падежной грамматики, категорией числа), макрокатегориями, мыслительными категориями, ономазиологическими категориями, понятийными категориями, семантической категорией количественности, словообразовательными категориями, субкатегориями, формальными категориями, языковыми категориями, что отражает разные стороны и аспекты организации семантики самого производного. Кроме того, в статье большое внимание уделяется содержательному аспекту словообразования, непосредственно представляющего собой систему словообразовательных значений (СЗ), объединённых в разного рода словообразовательные категории (СК), передаваемые различными способами выражения количественных значений. Языковое воплощение естественно освещает содержательный аспект русского словообразования, в том числе соотношение содержания и формы, природу языковых значений вообще, взаимодействие лексического и словообразовательного (деривационного) значений, в частности, а также их оттенков. При передаче количественных сем используются такие понятия, как «семантическая модель» и «семантическое поле». Актуальность исследуемой проблемы заключается в том, что особенно значимым представляется изучение разнообразных типов производных слов в словарном составе русского языка и прагматического использования системы организации словообразовательных значений, а также выявление роли количественных сем в организации содержательного аспекта русского словообразования. Целью данной научной работы является описание языковой интерпретации понятийной категории количества словообразовательными средствами в современном русском языке во взаимодействии с разного рода категориями. Производное слово (ПС) рассматривается как средство постоянного производства и воспроизводства лексических единиц, выражающих те или иные типы словообразовательных значений (СЗ), как и слово вообще.

Единицей анализа на парадигматическом уровне является словообразовательная категория (СК), тогда как на синтагматическом уровне – микротекст, то есть такой отрезок текста, в котором с достаточной полнотой выявляется комплексная семантика производного слова.

Ключевые слова: количественные семы, производное слово (ПС), семантическая категория количественности, мыслительные категории, понятийные категории, словообразовательная категория (СК), словообразовательное (деривационное) значение (СЗ), универсальная единица анализа, языковое сознание.

Shevtsova Olga Vladimirovna

Ph.D in Philological Sciences

Associate Professor of the Department of General Linguistics

Uzbekistan State University of World Languages

shevczova-1968@list.ru

SOME FEATERS OF THE INTERACTION OF CONCEPTUAL CATEGORIES WITHIN THE FRAMEWORK OF WORD-FORMATION OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article examines in some detail derivative words with one or another expression of the meaning “quantity” through interaction with various categories: grammatical categories (including categories of case grammar, category of number), macrocategories, mental categories, onomasiological categories, conceptual categories, semantic category quantity, word-formation categories, subcategories, formal categories, linguistic categories, which undoubtedly reflects different aspects and aspects of the organization of the semantics of the derivative itself.

In addition, the article pays great attention to the content aspect of word formation, which directly represents a system of word-formation meanings (SD), united in various kinds of word-formation categories (SC), conveyed in various ways of expressing quantitative meanings.

Linguistic embodiment naturally illuminates the substantive aspect of Russian word formation, including the relationship between content and form, the nature of linguistic meanings in general, the interaction of lexical and word-formation (derivative) meanings, in particular, as well as their shades. When conveying quantitative semes, concepts such as “semantic model” and “semantic field” are used.

The relevance of the problem under study lies in the fact that the study of various types of derivative words in the vocabulary of the Russian language and the pragmatic use of the system of organizing word-formation meanings, as well as identifying the role of quantitative semes in the organization of the content aspect of Russian word formation, seems especially significant.

The purpose of this scientific work is to describe the linguistic interpretation of the conceptual category of quantity using word-formation means in the modern Russian language in interaction with various categories.

A derived word (DS) is considered as a means of constant production and reproduction of lexical units expressing certain types of word-formation meanings (DS), just like the word in general.

The unit of analysis at the paradigmatic level is a word-formation category (SC), while at the syntagmatic level it is a microtext, that is, a segment of text in which the complex semantics of a derived word is revealed with sufficient completeness.

Keywords: quantitative semes, derived word (DS), semantic category of quantity, mental categories, conceptual categories, word-formation category (SC), word-formation (derivational) meaning (SD), universal unit of analysis, linguistic consciousness.

Введение

Содержательный аспект словообразования представляет собой систему словообразовательных значений (СЗ), объединённых в словообразовательные категории (СК).

Словообразовательное (деривационное) значение – давний и до сих пор дискуссионный предмет лингвистики [1, с. 36–37, 150–153].

Особенно часто обсуждаются проблемы общего и частного СЗ, а также сущности СЗ – суммарное или разностное, т.е. включающее семантику производящего слова или абстрагирующееся от неё [2, с. 2–7].

По мнению П.А. Соболевой, представление о СЗ варьирует от весьма конкретного, близкого к лексическому значению (ЛЗ), до предельно обобщённого: «Определяющим для словообразовательных значений ... служит отношение категориальных значений производного и производящего, например, процесс к субстанции, субстанции к процессу, признака к признаку и т.д. ...» [3, с. 36].

Выявлению сущности, описанию и классификации словообразовательных категорий в дериватологической литературе уделяется гораздо меньше внимания [4, с. 139], что объясняется большим вниманием к формальной стороне словообразования и выбором в качестве основной классификационной единицы словообразовательного типа (СТ).

Нередко СК получает дефиницию как совокупность СТ, «объединяемых общностью: 1) деривационного значения; 2) способа словообразования; 3) производящих основ ...» [5, с. 241–242].

Однако СЗ не выявляется из совокупности слов, принадлежащих к одному СТ, а служит критерием объединения их в один СТ, например:

- *виноградина – горошина – льдина – макаронина;*
 - *икринка – пылинка – росинка – чайинка;*
 - *железка – карамелька – мармеладка,*
- которые представляют СК единичности.

Методология и результаты исследования

Описание СК и СТ определяется прежде всего точкой зрения на природу языковых значений. Признание семантических полей относительно независимыми от языкового воплощения позволяет квалифицировать словообразовательное значение как обобщённое, по степени абстрагирования близкое к грамматическому, однако выражаемое в составе производного слова (ПС) специфическими для данного языка формантными средствами.

При таком подходе СК, а не СТ становится основной единицей классификации на словообразовательном уровне.

Это соответствует подходу М. Докулила к СК как типу ономаσιологической категории, взглядам А.М. Пешковского на формальные категории, сравнению категорий грамматики с ролью растров в полиграфическом деле (растр – сетка, которая накладывается на воспроизводимое изображение).

«Посредством мыслительных категорий человеческое мышление приводит действительность к соразмерному себе масштабу. Язык в свою очередь может охватить всю сложность мысли, только накиннув на неё сетку общих понятий, называемых грамматическими категориями» [6, с. 59].

Рассмотрение СК в качестве объединения словообразовательных типов неизбежно ограничивает их одним способом словообразования, при ином подходе «объём и значимость словообразовательной категории не должны ограничиваться рамками определённого способа словообразования.

Словообразовательная категория ... идентифицирует ряды производных с разными формантами и способами словообразования на основе общности словообразовательного значения» [7, с. 201–202].

Признание СК аналогом грамматических категорий позволяет ставить вопрос об организации СК на базе противопоставленных СЗ (например, увеличительность / уменьшительность, однократность / многократность), а не только на базе одного СЗ (например, производителя действия, носителя признака). Именно при таком подходе возможно сведение СК в макрокатегории, признание межчастеречных СК или однотипных СК в кругу разных частей речи.

Близко к данному подходу рассмотрение СК как «семантической модели, абстрагирующейся от конкретных словообразовательных типов» [8, с. 216]. Именно при таком подходе СК могут рассматриваться как разновидность языковых категорий, отражающих понятийные категории и таким образом выступающих как фрагменты картины мира данного языка.

«Сравнение словообразовательных значений и средств их выражения есть в конечном счёте обнаружение и сравнение словообразовательных категорий.

В отличие от словообразовательного типа, словообразовательная категория может служить единицей сопоставления не только близкородственных языков и, следовательно, является более универсальной единицей анализа ...

В данном понимании словообразовательная категория целиком покрывает словообразовательную зону того или иного номинационного поля, словообразовательные типы выступают как своего рода конкретные варианты данного инварианта» [9, с. 54–55].

Итак, словообразовательная категория определяется в принципе так же, как грамматическая категория – это единство словообразовательного значения (значений) и формантных средств его (их) выражения.

При обязательности формантного выражения сам вид форманта является второстепенным, особенно в языках типа русского, фузионных, для которых характерны

асимметричные много-многозначные соотношения содержания и формы. С этим связаны алломорфия, обилие синонимичных формантов, «оплавленность» морфемных швов, что проявляется в многочисленных морфонологических преобразованиях, наличие нулевых морфем.

Если формантное выражение СЗ определяется типом данного языка, то сам набор словообразовательных значений тяготеет к универсальности и определяется прежде всего отражением основных, базовых понятийных категорий, в свёрнутом, конденсированном виде представленных в производных словах и реализуемых по требованию коммуникативного задания текста.

Е.С. Кубрякова справедливо отмечает, что в центре содержательного аспекта словообразовательной системы стоят СЗ «падежного» происхождения и что «словообразование играет особую роль в выражении падежных значений ... нет ни одной категории из описывавшихся в рамках падежной грамматики, которая не имела бы своих аналогий в словообразовательных системах. Все известные нам падежные значения служат основой ономаσιологических категорий, создаваемых с помощью словообразовательных средств ...

Производное, оцениваемое в таком ракурсе, можно считать особым падежным комплексом, конкретное значение которого базируется на его словообразовательном значении, представляющем, по нашему глубокому убеждению, моделируемое средство обобщённых типов отношений, выбранных за исходный и коррелирующих с такими онтологическими сущностями, как предмет и субстанция, процесс и действие, свойство и качество и т.п.» [10, с. 40–43].

Категории падежной грамматики, включая сирконстанты, – это, прежде всего, значения субъекта (расщепляющееся, в зависимости от мотивирующих, на СК производителя действия и носителя признака: *слушатель, метчик, завистник, дирижёр, бегун, ходок* и др.; *красавец, глупец, хитрец, добряк, злюка, жадюга, богач* и др.).

Данные СК выражаются многочисленными словообразовательными типами, характеризуются разнообразными оттенками значений и стилистическими коннотациями принадлежащих к ним лексем.

Беднее представлено выражение объектных отношений на словообразовательном уровне, которые можно поделить на две разновидности: «то, что является объектом действия» (вкладыш, грызло, накладка, поноска, ученики др.) и «то, что является результатом действия» (выкормыш, найдёныш, вылепок, зарубка, изгарина, обмылок, рисунок и др.).

Мощной словообразовательной категорией является в русском языке СК орудийности, которая описывается дефиницией «то, чем производится (определённое действие)». Эта категория представляется цельной, внутренне однородной, хотя и возможны её пересечения с СК «производитель действия».

К СК орудийности можно отнести ПС бритва, выбрасыватель, гасильник, дозатор, дробилка, жатка, зажигалка, кипятильник и мн. др.

СК «локативность» представлена рядом семантических подтипов, что вполне согласуется с разнообразием обстоятельственных пространственных отношений, выражаемых разными типами предложений. Это такие типы:

1. «Название места по совершаемому в нём действию» (белильня, мойка, мочная, переплётная, раздаточная, лежбище, нерестилище и др.).

2. «Место (помещение), предназначенное для живых существ» (арестантская, больница, гостиница, диспетчерская, плотницкая; гусятник, индюшатник, птичня, пчельня, скворечник и др.).

3. «Вместилище для веществ или предметов» (горчичница, конфетница, ладанка, маслёнка, молочник, мыльница, чайница; игольник, каретник, очешник, папиросница, шашечница и др.).

Указанные семантические типы реализуют основное значение локативности, положение в пространстве, «где» по Аристотелю, однако имена существительные, имена прилагательные и наречия могут реализовывать гораздо более разветвлённые и детализированные отношения: «предшествование», «следование», «соположение», «расположение над предметом», «расположение под предметом», «расположение на поверхности», «расположение в пределах пространства», «расположение за пределами», «расположение вокруг предела», «расположение вдоль предела», «промежуточность», «пересечение предела», «нахождение на крайней точке предела», «достижение пространственного предела» и др. [11, с. 16].

Понятийная категория времени на словообразовательном уровне находит своё выражение через имена прилагательные, наречия и глаголы.

Имена прилагательные и наречия могут выражать значения, изоморфные значениям локализации: «предшествование», «следование», «одновременность», «промежуточность», «достижение временного предела», «исхождение из временного предела»; специфичным временным значением является значение «повторяемость» (кратность). Ср.: преддверие, предкавказский / предзимье, предвоенный; заозерье, заоблачный / послевоенный, послеоперационный; интервокальный – межконтинентальный; субтропики, субальпийский; довоенный, допушкинский, доньне и под. Набор словообразовательных значений падежного происхождения в конечном итоге определяется набором актантных и сирконстантных позиций, необходимых для представления информации при построении предложения и текста, т.е. необходимостью обозначить субъект и объект действия, орудие действия, пространственную и временную локализацию (СЗ падежного происхождения организуют не только систему СЗ имён существительных, но и имён прилагательных и глаголов, ср. *складной, заливной – улыбчивый, бережливый: белеть, синеть – белить, синить*. Противопоставленные ПС отражают различные типы соотношения субъекта и объекта.).

Разумеется, набор СЗ не ограничивается только падежными значениями.

В языках с морфологической категорией рода базовой понятийной категорией для словообразовательных значений является понятие пола живого существа, прежде всего в СК женскости (англичанка, англomanка, болтунья, любимица, моржиха, орлица, пассажирка, певица, поэтесса, редакторша и др.).

Понятийная категория «пол» отражается также в СК «невзрослость» (*барчук, гадёныш, змеёныш, негритёнок, совёнок, турчонок*), причём весьма своеобразно: на «выходе» обозначение детёныша получает родовую характеристику через мужской род.

В системе СЗ отражается и категория отрицания: безденежье, безлюдье, бесполезный, несчастье, некрасивый, немало, нелегко и под.

Весьма существенную роль в системе СЗ играют значения транспозиционного происхождения: «отвлечённый процессуальный признак», «отвлечённый непроцессуальный признак», «становление признака», «общее отношение к предмету» и др.

Количественные семы по своей номинационной сущности не относятся к базовым в плане построения предложений основных структурных схем, и, следовательно, в плане организации семантической структуры производного, однако в общем контексте развёртывания информации при построении предложения, сложного синтаксического целого, текста эти семы играют существенную роль.

Количественные семы являются базовыми для СК собирательности и единичности, тесно взаимодействующих с морфологической категорией числа, участвующих в классификации лексики и вместе с тем формирующих разряды соответственно собирательных и конкретных существительных.

А.А. Реформатский (1987), рассматривая собирательные существительные, отмечал: «По сути же дела здесь очень большая грамматическая проблема: как же так «по форме единственное», а «по значению множественное»? Вернее было бы сказать: «В грамматической форме единственного выражается множество» [12, с. 82]. Подводя собирательные имена существительные под «грамматический» треугольник (*зверь – звери – зверьё, тряпка – тряпки – тряпьё*), А.А. Реформатский обособил их от *singularia tantum*:

«Дело здесь заключается в том, что собирательные, как и *singularia tantum*, стоят вне грамматической категории числа, но имеют при себе, согласуемые в единственном числе» [13, с. 83].

Если положение о том, что собирательные существительные не относятся к *singularia tantum* те, и другие находятся вне категории числа, не было поддержано большинством лингвистов [14, с. 768], [15, с. 474–478], то указание на обязательность «основания треугольника» в форме единственного числа составило важнейший дифференциальный признак словообразовательно оформленных собирательных в отличие от лексем типа *народ, полк, стадо, стая, толпа* и под.

Эти номинации со значением совокупности представляют собой конкретные существительные и обычно являются непроизводными именами существительными.

Существительные типа *созвездие* можно рассматривать как промежуточный тип: это производные слова (т.е. имеется «основание треугольника»), однако они имеют форму и множественного числа: *созвездие – созвездия* (ср. также *соцветие, соплодие, созвучие*).

Грамматический парадокс собирательных имён существительных, заключающийся в передаче множества через единственное число, не остаётся нереализованным в системе функционирования собирательных по сравнению с именами существительными множественного числа.

Хотя с точки зрения логических отношений *дети* и *детвора*, *солдаты* и *солдатня*, *тряпки* и *тряпье* могут рассматриваться как одноденотатные, в собственно лингвистическом отношении эти единицы существенно различаются.

Семантика собирательных имён существительных определённым образом соотносится с семантикой собирательных числительных (*два – двое*, *пять – пятеро*), а в более широком плане – с малоизученной категорией комитативности (совместности).

СК «единичность» формируется несколькими субкатегориями, по-разному отражающими соотношение семантических подклассов производных и производящих с общим значением, «на выходе», в производных словах.

Это имена существительные со значением «единица массы вещества» (*бусина*, *горошина*, *картофелина*, *снежинка*, *чаинка*, *карамелька*, *мелок*), «одна из одинаковых частей парных предметов» (*брючина*, *рельсина*) и личные существительные типа *горожанин*, *крестьянин*, *армянин*, *литвин* (устар.), *татарин*, в которых грамматическое значение единственного числа подчёркнуто словообразовательным значением единичности.

Относительно личных существительных следует подчеркнуть, что двойственное оформление единичности (грамматическое и словообразовательное) в них не случайно (ср. брат, врач, доктор, инженер и т.д.), так как они либо соотносятся с собирательными (крестьянство), либо с лексемами типа *горожане*, *армяне*, татары, литва (в устар. собират. значении), которые, кроме значения множественности, имеют и оттенок совокупности.

СК собирательности и единичности способствуют пополнению лексико-грамматических разрядов собирательных и конкретных существительных и устанавливают коррелятивные связи между ними, а также вещественными существительными.

Межчастеречная СК «субъективная оценка» базируется на понятии реальных размерно-количественных отношений конкретных имён существительных (*стол – столик*, *дом – домище*), однако через ласкательные, уничижительные употребления имён существительных (в том числе абстрактных: *идейка*, *положеньице*), а также имён прилагательных и наречий (*злющий*, *тоненький*, *быстренько*, *тихонечко*) данная СК взаимодействует с качественной оценочно-прагматической сферой языка.

Данная СК может выражаться как суффиксами, так и префиксами (*весёленький* – *развесёлый*, *миленький* – *премилый*, *плутишка* – *архиплут*); в иерархии СК не установлено её соотношение с СК, характерной только для прилагательных со значением «обладающий в смягчённой, уменьшенной степени качеством, названным

мотивирующим словом» [16] или прилагательными со значением неполноты признака (*грубоватый, диковатый, пошловатый, зеленоватый, синеватый*). На наш взгляд, есть основания сводить две эти СК в категорию «степени качества».

Способы глагольного действия (СГД) проявляют немало черт внутренней общности с СК субъективной оценки.

И те, и другие классы ПС ориентированы не столько на номинацию действия или признака (она уже осуществлена в производящем слове), сколько на его модификацию, прежде всего количественного характера.

«Большинство СГД связано с реализацией в производных глаголах тех или иных количественных сем. Проявления количественной семантики в разных СГД неодинаковы, они могут лежать в основе выделения определённого СД, что отражается в его названии, или могут быть скрыты в глубинной семантике глагола; они могут относиться к кратности или интенсивности самого действия либо к количеству объектов (реже субъектов) ...

В функционировании глаголов количественных способов действия в речи или в художественном тексте, в публицистических произведениях и т.д. очень частым бывает эффект «перехода количества в качество» [17, с. 299].

Исследователь М.И. Халикова выделяет такие СК, как

- кратности (*мигнуть, стрельнуть, толкнуть, петь, захаживать*),
- интенсивности (*попить, подворовывать, распевать, разгуляться*),
- временной ограниченности действия (*побеседовать, позаниматься, проворочаться, прождать*),
- результативности (*вызреть, дописать, допрыгаться, недодумать, нашить, перерубить*),
- комитативности (*перестреливаться, прищёлкивать, подпевать*) [17, с. 299].

Таким образом, в сфере глагола понятийная категория «количество» связана с понятиями времени (повторяемость, кратность, длительность), понятие «степень» реализуется как интенсивность действия.

Внутреннее родство (или даже единство) ряда семантических глубинных компонентов СК субъективной оценки и количественных СГД демонстрируется сопоставлением ПС *тёмненький – попеть (немного), злющий – переполнять, беловатый – недописать* и под.

Среди СК транспозиционного характера выделяются имена действия типа прыжок, толчок, рывок, кивок, зевок, бросок, гребок, называющие «отдельный акт действия, названного мотивированным словом» [18, с. 163].

О данном СТ пишет и Е.С. Кубрякова: «... и временные, и аспектуальные значения производящих глаголов отнюдь не всегда стёрты в отглагольных именах, иногда они отражены системно. Так, отглагольные имена на -ок означают обычно «квант» определённого действия и семантически соотнесены, пожалуй, с глаголами однократного действия» [19, с. 93].

«Наследование» значений совершенного вида, связанных с однократностью, характерно и для ПС спасение (ср. спасание), открытие (ср. открывание), приезд (при

определённой актуализации) и подобные, тогда как для большей части имён действия значения однократности или многократности оказываются поглощёнными или нейтрализованными семантикой имени (напр., бег, ходьба, мытьё, раскручивание, хотя такие действия как беготня, хождение, суета представляются как длительные многоактные действия).

Своеобразно преломляется значение количества в СК «невзрослость» (*цыганёнок, турчонок, негритёнок, волчонок, слонёнок, совёнок, щеглёнок, змеёныш, гадёныш, барчук*), в которой категория количества пересекается с категорией времени: взрослое существо – невзрослое, молодое существо.

В языковом сознании этот признак сопряжён с количественными параметрами, так как ребёнок или детёныш животных в обычном представлении отличается и меньшим размером, хотя реально и вполне вероятно обратное соотношение.

Более сложные отношения реализуются в тех случаях, когда значение количества выступает не как основной, а как сопутствующий семантический признак СК, например, в производных СК «носитель признака» (*красавец, подлец, хитрец, глупец, злюка, добряк, жадюга, богач*). Эти лексемы обычно имеют словарные дефиниции «очень красивый человек», «очень злой человек» и под.

Подобные отношения характерны не для всей СК, а лишь для части производных (ср. ПС *виновник, эстрадник, западник*, в которых количественные семы отсутствуют).

Количественные семы характерны не только для наименований лиц, но и животных (ср. *головастик, пушистик*). Следует также учитывать, что на словообразовательном уровне имена лиц, животных, растений могут не дифференцироваться (например, *рыжик, волосатик, пушистик*).

Количественные семы разграничивают семантику ряда суффиксальных производных и однокоренных субстантиватов: *добряк – добрый, злюка – злой, скупец – скупой* и под.

Заключение

Таким образом, область реализации количественных сем покрывает значительную зону содержательного аспекта словообразования, охватывая все кардинальные части речи и воплощаясь в них в соответствии с набором грамматических категорий и их глубинными семантическими признаками.

Список литературы

1. Немченко В.Н. Основные понятия словообразования в терминах: краткий словарь-справочник. – Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 1985. – 204 с.
2. Ким Л.Л. Семантика слова и словообразовательное значение // Вопросы теории и истории языка. Сб. науч. трудов. – № 629. – Ташкент.: ТашГУ, 1980. – С. 2–7.
3. Соболева П.А. Словообразовательная полисемия и омонимия. – М.: Наука, 1980. – 294 с.
4. Немченко В.Н. Основные понятия словообразования в терминах: краткий словарь-справочник. – Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 1985. – 204 с.

5. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 «Русский язык и литература». – М.: Просвещение, 1973. – 304 с.
6. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М.: Прогресс, 1988. – 654 с.
7. Манучарян Р.С. Словообразовательные значения и формы в русском и армянском языках: учеб.пос. для филол. фак-тов вузов. – Ереван: Луйс, 1981. – 314 с.
8. Онхайзер И. О соотношении словообразовательных и грамматических категорий (на материале сопоставительного анализа русского и немецкого языков) // Сопоставительное изучение словообразования славянских языков: Материалы симпозиума (4-7 дек. 1984 г.) / Отв. ред. Г.П. Нецименко. – М.: Наука, 1987. – С. 215–223.
9. Манучарян Р.С. Аспекты и вопросы сопоставительно-типологического изучения словообразования // Сопоставительное изучение словообразования славянских языков / отв. ред. Г.П. Нецименко. – М.: Наука, 1987. –С. 53–58.
10. Кубрякова Е.С. Категории падежной грамматики и их роль в сравнительно-типологическом изучении словообразовательных систем славянских языков // Сопоставительное изучение словообразования славянских языков. – М.: Наука, 1987. – С. 39–46.
11. Насырова Н.У. Словообразовательные модификации категорий «пространство» и «время» в современном русском языке (на материале имён и наречий): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ташкент, 1994. – 21 с.
12. Реформатский А.А. Лингвистика и поэтика. – М., 1987.
13. Реформатский А.А. Лингвистика и поэтика. – М., 1987.
14. Грамматика современного русского литературного языка. В 2 т. – Т. 1. – М.: Наука, 1970. – 768 с.
15. Русская грамматика. В 2-х т. / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – Т. 1. – 783 с.
16. Русская грамматика. В 2-х т. / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – Т. 1. – 783 с.
17. Халикова М.И. Типы семантического взаимодействия глаголов количественных способов действия с элементами контекста в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ташкент, 1997. – 21 с.
18. Русская грамматика. В 2-х т. / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – Т. 1. – 783 с.
19. Кубрякова Е.С. Части речи в ономасиологическом освещении. – М.: Наука, 1978. – 115 с.

References

1. Nemchenko V.N. (1985) Osnovnye ponyatiya slovoobrazovaniya v terminakh: kratkiy slovar'-spravochnik [The basic concepts of word formation in terms of: a short reference dictionary]. – Krasnoyarsk: Izdatel'stvo Krasnoyarskogo universiteta. 204 p. (In Russian)
2. Kim L.L. (1980) Semantika slova i slovoobrazovatel'noe znachenie [Semantics of the word and word-formation meaning]. Questions of theory and history of language. Collection of scientific papers. № 629. Tashkent: TashGU. (In Russian)

3. Soboleva P.A. (1980) Slovoobrazovatel'naya polisemiya i omonimiya [Word-formation polysemy and homonymy]. Moscow: Nauka. 294 p. (In Russian)
4. Nemchenko V.N. (1985) Osnovnye ponyatiya slovoobrazovaniya v terminakh: kratkiy slovar'-spravochnik [The basic concepts of word formation in terms of: a short reference dictionary]. Krasnoyarsk: Izdatel'stvo Krasnoyarskogo universiteta. 204 p. (In Russian)
5. Zemskaya E.A. (1973) Sovremennyy russkiy yazyk. Slovoobrazovanie: Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov po spetsial'nosti № 2101 «Russkiy yazyk i literatura» [Modern Russian language. Word formation: A textbook for students of pedagogical institutes in specialty No. 2101 "Russian language and literature"]. Moscow: Prosveshchenie. 304 p. (In Russian)
6. Ten'er L. (1988) Osnovy strukturnogo sintaksisa [The basics of structural syntax]. – Moscow: Progress. 654 p. (In Russian)
7. Manucharyan R.S. (1981) Slovoobrazovatel'nye znacheniya i formy v russkom i armyanskom yazykakh: Uchebnoe posobie dlya filologicheskikh fakul'tetov vuzov [Word-formation meanings and forms in the Russian and Armenian languages: A textbook for philological faculties of universities]. Yerevan: Luys. 314 p. (In Russian)
8. Onkhayzer I. (1987) O sootnoshenii slovoobrazovatel'nykh i grammaticheskikh kategoriy (na materiale sopostavitel'nogo analiza russkogo i nemetskogo yazykov) [On the correlation of word-formation and grammatical categories (based on the material of comparative analysis of Russian and German languages)]. Comparative study of word formation of Slavic languages: Proceedings of the symposium (4–7 Dec. 1984). Moscow: Nauka. Pp. 215–223. (In Russian)
9. Manucharyan R.S. (1987) Aspekty i voprosy sopostavitel'no-tipologicheskogo izucheniya slovoobrazovaniya [Aspects and issues of comparative typological study of word formation]. Comparative study of the word formation of Slavic languages. Moscow: Nauka. Pp. 53–58. (In Russian)
10. Kubryakova E.S. (1987) Kategorii padezhnoy grammatiki i ikh rol' v sravnitel'no-tipologicheskom izuchenii slovoobrazovatel'nykh sistem slavyanskikh yazykov [Categories of case grammar and their role in the comparative typological study of word-formation systems of Slavic languages]. Comparative study of word formation of Slavic languages. Moscow: Nauka. Pp. 39–46. (In Russian)
11. Nasyrova N.U. (1994) Slovoobrazovatel'nye modifikatsii kategoriy «prostranstvo» i «vremya» v sovremennom russkom yazyke (na materiale imen i narechiy) [Word-formation modifications of the categories "space" and "time" in modern Russian (based on the material of names and adverbs)]. Abstract of the dissertation of the Ph.D in Philological Sciences. – Tashkent. 21 p. (In Russian)
12. Reformatskiy A.A. (1987) Lingvistika i poetika [Linguistics and poetics]. Moscow. (In Russian)
13. Reformatskiy A.A. (1987) Lingvistika i poetika [Linguistics and poetics]. Moscow. (In Russian)

14. Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka (1970). V 2 t. T. 1 [Grammar of the modern Russian literary language. In 2 vols. Vol. 1]. Moscow: Nauka. 768 p. (In Russian)
15. Russkayagrammatika (1980). V 2-kh t. Gl. red. N.Yu. Shvedova [Russian grammar. In 2 volumes / Editor-in-chief N.Y. Shvedova] Moscow: Nauka. Vol. 1. 783 p. (In Russian)
16. Russkayagrammatika (1980). V 2-kh t. Gl. red. N.Yu. Shvedova [Russian grammar. In 2 volumes / Editor-in-chief N.Y. Shvedova] Moscow: Nauka. Vol. 1. 783 p. (In Russian)
17. Khalikova M.I (1997). Tipy semanticheskogo vzaimodeystviya glagolov kolichestvennykh sposobov deystviya s elementami konteksta v sovremennom russkom yazyke [Types of semantic interaction of verbs of quantitative modes of action with elements of context in modern Russian]. Abstract of the dissertation of the Ph.D in Philological Sciences. Tashkent. 21 p. (In Russian)
18. Russkayagrammatika (1980). V 2-kh t. Gl. red. N.Yu. Shvedova [Russian grammar. In 2 volumes / Editor-in-chief N.Y. Shvedova]. Moscow: Nauka. Vol. 1. 783 p. (In Russian)
19. Kubryakova E.S. (1978) Chasti rechi v onomasiologicheskom osveshchenii [Parts of speech in onomasiological coverage]. Moscow: Nauka. 115 p. (In Russian)

УДК 316

Шелопугина Наталья Александровна

аспирант кафедры экономики и управления им. Н.Г. Нечаева
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
Natasya.Alex@mail.ru

ЯЗЫК В КУЛЬТУРЕ ДЕЛОВОГО ЭТИКЕТА

Аннотация. В статье рассматриваются специфика деловой коммуникации. Определяются основные аспекты культуры делового человека обязательные для специалистов высокого класса. Выделяются типичные коммуникативные ситуации делового общения.

Ключевые слова: деловая коммуникация, деловое общение, деловой стиль, коммуникативная ситуация, речевой этикет, речевые клише, обращение, речь.

Shelopugina Natalia Alexandrovna

P.hD student of the Department of Economics and Management named after N.G. Nechaev
Bunin Yelets State University
Natasya.Alex@mail.ru

LANGUAGE IN THE CULTURE OF BUSINESS ETIQUETTE

Abstract. The article is devoted to the specifics of business communication. The main aspects of the culture of a business person that are mandatory for high-class specialists are determined. The article outlines typical communicative situations of business communication.

Keywords: business communication, language means, business style, communicative situation, speech etiquette, speech clichés, addressing, talk.

Деловой этикет, хорошие манеры всегда считались в обществе важным фактором, которые могут помочь человеку достичь высокого уровня профессионализма. Как отмечает Н.Н. Казиева: «В деловом мире принят свой определенный этикет, который проявляется в культуре делового общения» [3]. Этикет, хорошие манеры позволяют специалисту достойно и уверенно вести себя, что может послужить своеобразным лифтом в карьерном росте. М.В. Капкан, Л.С. Лихачева считают, что деловой этикет – специфический раздел этикета, который содержит совокупность норм и принципов, задающих стратегию и тактику деятельности людей в этикетных ситуациях делового общения.

Язык и этикет – исторические явления. Они претерпевали изменения и зависели от временных эпох. Сейчас мы можем отмечать единство форм речевого этикета при проявлении аскетичного вида. При всем этом отмечается сохранение части традиций, которые трудно поддаются объяснениям с позиции современных представлений о красоте, целесообразности и гуманизме [1].

В сфере делового общения специалист должен обладать следующими аспектами культуры делового человека:

- культура общения;
- культура внешности;
- культура удовлетворения потребностей [1].

Рассмотрим более подробно этикет деловых коммуникаций. Язык делового общения тесно взаимодействует с бытовой лексикой.

Первый этап речевой коммуникации – «Приветствие». Формы приветствия довольно разнообразны. Согласно правилам этикета младший по статусу здоровается первым, так же как и входящий в помещение, где находятся другие люди. Проведя анализ литературы можно выделить следующие наиболее употребимые речевые шаблоны: «Здравствуйте!», «Доброе утро/день/вечер!», «Добро пожаловать!».

«Представление» один из элементов в культуре делового общения. Приведем примеры наиболее распространенных речевых клише: «Разрешите (с вами) познакомиться!», «Позвольте (с вами) познакомиться!», «Разрешите вам представить (или представиться)!», «Позвольте вам представить (или представиться)!».

Возможно, представить кого-либо по имени «Людмила Петровна, это Алексей Иванович».

После «знакомства» следует употребить такие фразы как «Очень приятно», «Рад познакомиться».

Следующим этапом можно выделить «Извинения». Наиболее распространенными считаются такие речевые клише, как: «Извините», «Простите», «Я прошу прощения», «Пожалуйста, простите меня», «Это моя ошибка», «Ничего страшного», «Примите мои извинения», «Должна извиниться перед вами».

Извинения можно разделить на следующие виды:

- Просьба – извинение. «Извините, пожалуйста» – используется за незначительный поступок.

- Намерение побеспокоить кого-то просьбой, вопросом, действием: «Простите», «Извините», «Виноват», «Прошу прощения», «Прошу извинения».

Традиционной реакцией на извинения может быть: «Пожалуйста», «Не стоит», «Ничего страшного», «Какие пустяки».

Не стоит забывать и о протоколе деловых визитов, который вводит в практику общения правила церемониала. Под протоколом мы можем понимать общепринятые условности и традиции, регламентирующие порядок в официальном международном общении.

Нормы протокола содержат в своей основе принципы вежливости. Критерий уровня мероприятия определяется целью встречи. Из этого планируется сценарий встречи: «приветствие», «представление», а также «проведение переговоров и приемов».

Рассмотрим наиболее часто употребляемые речевые клише, которые уместно употреблять на этапе «проведения переговоров и приемов». Согласно этикету во время беседы не принято называть присутствующего он / она, стоит называть человека по имени. Например «Ольга Петровна была сегодня на совещании». Не стоит вступать в разговор двух людей. В исключительных случаях можно прервать беседу. В этом случае необходимо извиниться, далее спросить разрешения, обращаясь к ним с просьбой или вопросом. Стоит избегать слов – паразитов: «так», «ну», «вот», «так сказать». Чтобы продемонстрировать интерес, но не быть чересчур эмоциональным можно использовать такие речевые клише как: «Да – да, понятно», «Понимаю», «Это интересно». Если возникает ситуация спора или несогласия стоит сохранять доброжелательную атмосферу. Следует уточнить, правильно ли собеседники понимают друг друга, используя следующие фразы: «Если я вас правильно понял ...», «Давайте разберемся глубже...», «Попробуем взглянуть на эту проблему иначе...».

Однако есть фразы, которые недопустимо использовать в деловом общении: «Нет, я не согласен», «Нет, это никуда не годится», «Нет, это нам не подходит», «Я был уверен, что вы не правы», «Это не имеет под собой никакой почвы», «Не стоило и начинать этот разговор, бесполезная трата времени».

Особое внимание стоит уделить завершающему этапу делового общения. Так как слова для завершения встречи важны не меньше, чем выбранные для ее начала. Согласно этикету делового общения гости первым прощается с хозяином. Можно использовать следующие речевые клише: «До свидания!», «Всего хорошего (доброе)!».

В продолжении можно выразить положительные эмоции, вызванные в ходе общения используя такие фразы, как: «Я рад, что мы обо всем договорились», «Я очень доволен встречей».

Мы можем утверждать, что общение в деловой среде обладает рядом важнейших требований для соблюдения. Их правильное соблюдение может привести к ситуации успеха при ведении переговоров. Недооценка необходимости соблюдения речевой культуры приводит к снижению рейтинга делового человека, а его оплошности пагубно сказываются на оценке его профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Капкан М.В. Деловой этикет: учеб. пособие / М.В. Капкан, Л.С. Лихачева; Министерство образования и науки Рос. Федерации, Урал.федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал.ун-та, 2017. – 168 с.
2. Ланских А.В. Культура деловой речи: учебное пособие. – Екатеринбург: УрФУ, 2016. – 87 с.
3. Петрова Т.А. Проблемы соблюдения этических норм в деловом общении // Вестник Югорского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 7.
4. Фионова Л.Р. Этика делового общения : учеб. пособие. – 2-е изд. доп. и перераб. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2020. – 112 с.
5. Шевелева О.В. Манеры для карьеры. Современный деловой протокол и этикет. – URL: <https://staff.wikireading.ru/h084RVU3C1> (дата обращения: 30.10.2023).

References

1. Kapkan M.V., Likhacheva L.S. (2017) Delovoy etiket: ucheb. Posobie [Business etiquette: textbook] Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Ural Federal University. 168 p. (In Russian)
2. Lanskikh A.V. (2016) Kul'tura delovoy rechi: uchebnoe posobie [The culture of business speech: a textbook]. – Yekaterinburg: UrFU. 87 p. (In Russian)
3. Petrova T.A. (2013) Problemy soblyudeniya eticheskikh norm v delovom obshchenii [Problems of compliance with ethical standards in business communication]. Bulletin of the Ugra State University. №1. Pp. 7. (In Russian)
4. Fionova L.R. (2020) Etika delovogo obshcheniya: ucheb. posobie [Ethics of business communication : a textbook]. – Penza: Izd-vo PGU. 112 p. (In Russian)
5. Sheveleva O.V. Manery dlya kar'ery. Sovremennyy delovoy protokol i etiket [Manners for a career. Modern business protocol and etiquette]. URL: <https://staff.wikireading.ru/h084RVU3C1> (accessed: 30.10.2023). (In Russian)

УДК 372.881.161.1

Шереметьева Анна Геннадьевна

доктор филологических наук, профессор
Национальный университет Узбекистана
sheremeteva1954@mail.ru

Алимарданова Шахло Ашурмаматовна

преподаватель
Узбекский государственный университет мировых языков
shahlo.tashmatova@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ФОРМ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается один из актуальных вопросов современной лингвистики – языковая дифференциация. Также предлагаются задания для изучения дифференциальных форм русского языка.

Ключевые слова: язык, система, лингвосомиотика, словообразование, вариантность, языковая дифференциация, дифференциальная форма.

FEATURES OF STUDYING RUSSIAN DIFFERENTIAL FORMS IN A FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE

Sheremeteva Anna Gennadevna

Dr. habil. in Philological Sciences, Professor
National University of Uzbekistan
sheremeteva1954@mail.ru

Alimardanova Shaxlo Ashurmamatovna

Teacher
Uzbek State University of World Languages
shahlo.tashmatova@gmail.com

Abstract. This article examines one of the pressing issues of modern linguistics – linguistic differentiation. Tasks are also offered for studying the features of differential forms of the Russian language.

Keywords: language, system, linguosemiotics, derivation, variation, linguistic differentiation, differential form.

Сегодня русский язык, занимая особое место в мире, способствует межкультурному общению, которое базируется на знании языка, культуры и страны в целом. «Русский язык, будучи эксплицитно и имплицитно связанным со всеми сферами

жизни человека и общества, представляет собой лингвокультурологический феномен, который играет культурно-интегрирующую роль в эпоху современных глобальных межкультурных взаимодействий» [1]. В последние годы знание языков – это не просто показатель образованности, но и одно из требований для построения успешной карьеры.

«Большую роль в усилении мотивации к изучению русского языка наряду с профессиональным фактором (получением специальности в стране изучаемого языка) играет русская культура, которая издавна рассматривалась как часть европейской и шире – мировой культуры» [3, с. 7].

Сейчас особенно актуально и важно совершенствовать процесс обучения русскому языку студентов национальных групп университетов, поскольку основная цель обучения – подготовка учащихся к педагогической или иной профессиональной деятельности.

Отметим, что основой формирования лингвистической компетенции иностранного студента является знание языка как системы знаков (лингвосемиотики), т. е. фонетических, лексических, словообразовательных и грамматических средств для выражения мысли, чувства и выступающего как средство общения между лицами. Общеизвестно, что основоположником лингвосемиотики и в целом структурной лингвистики является Ф. де Соссюр, который писал: «Язык есть система, элементы которой образуют целое, а значимость одного элемента протекает только из одновременного наличия прочих» [5, с. 123].

Согласно многочисленным определениям, язык понимается как система, необходимая для хранения и обмена информации, причём каждый элемент данной системы не существует отдельно, а рассматривается в составе общей лингвистической системы. В связи с этим специфика словообразования заключается в том, что производные слова представляют собой «сложный сплав лексического и грамматического» [2, с. 22], иными словами, словообразование тесно связано с грамматикой и лексикологией.

Язык, являясь по сути достоянием народа, находится в непрерывном развитии и в силу этого постоянно видоизменяется. В связи с этим в последние десятилетия актуальными являются исследования по языковой вариантности. Вместе с проблемой лексического варьирования в некоторых публикациях, в частности на материале германских языков, рассматривается явление так называемой языковой дифференциации.

О.И. Москальская справедливо отмечает, что «языковая дифференциация имеет характеристики, диаметрально противоположные явлению вариантности, в частности, дифференциация не связана рамками литературной нормы, и она предполагает обязательную дополнительную информацию, выражаемую членами ряда помимо основного лексического и грамматического значения» [4, с. 57]. Она подчёркивает, что «ни одно слово языка не остаётся вне того или иного аспекта языковой дифференциации» [4, с. 58].

По мнению О.И. Москальской, под дифференциацией следует понимать самые разнообразные языковые противопоставления, характеризующиеся какой-либо дополнительной информацией, например, современное – устаревшее, нормативное – ненормативное, нейтральное – книжное и под., в том числе и языковая дифференциация по территориальному признаку: немецкий национальный вариант – австрийский национальный вариант – швейцарский национальный вариант [4, с. 61].

А.Г. Шереметьева пишет, что дифференциация принципиально отличается от вариантности и «предполагает неравнозначность сосуществующих форм, объединяет явления, связанные с разграничением сферы употребления или со специализацией употребления какого-либо явления языка» [8, с. 12]. Например: *город (нейтр.) // град (высок.), сквозь // скрозь (устар.), голова // глава (устар.)*.

Другими словами, вполне целесообразным является «введение понятия языковой дифференциации, противопоставленной вариантности» [7, с. 69]. Основываясь на таком понимании понятия вариантности границы данного явления становятся более отчётливыми, а количество слов, которое можно отнести к вариантам, значительно уменьшается. То есть изменения формального характера, сопровождающиеся стилистическими различиями, находящимися в пределах литературной нормы или выходящими за ее пределы, не могут быть отнесены к явлению вариантности, а должны квалифицироваться как примеры языковой дифференциации.

Отметим, что для русского языка характерна языковая дифференциация по признакам: «нормативное – ненормативное» (*средства – средства*), «нейтральное – стилистически окрашенное» (*золото – злато*), «общеупотребительное – профессиональное» (*Атом – атом*), «литературное – диалектное» (*часы – цасы*), «нейтральное – просторечное» (*ребята – робяты*) [6, с. 84].

Также русскому языку свойственна дифференциация по признаку «русское – старославянское», которая совмещается со стилистической дифференциацией по признаку «нейтральное – книжное»: *город – град, волос – влас, берег – брег* и др.

В целях обучения студентов иноязычной аудитории особенностям русских дифференциальных форм словообразовательный материал должен отбираться с учетом вышеуказанных критериев их разграничения. При этом необходимо использовать «Словообразовательный словарь русского языка» А.Н. Тихонова в двух томах.

Исследуя особенности русских дифференциальных форм на занятиях по словообразованию, студентам иноязычной аудитории можно предложить следующие задания:

1) Найдите дифференциальные формы следующих слов: *здоровье, берег, волос, болото, ворота, молоко*. Какая помета отличает их от литературной нормы?

2) Восстановите словообразовательные цепочки со следующими дифференциальными формами в вершине:

влас → ... → *власяни-ц(а)* → *власянич-н-ый*

врат(а) → ... → *врат-ниц-а*

древл(ий) → ... → *из-древле*

могущ(ий) → все/могущ(ий) → ... → всемогуществ-енн-ый

3) Укажите производные, исходными словами для которых являются следующие дифференциальные формы: *брада, влас, макуша, нумер, младой, мрамор*.

4) В Словообразовательном словаре А.Н. Тихонова найдите дифференциальные формы с пометой «устар. поэт.» и подумайте, в каком стиле речи и для чего они могут использоваться?

Обучение словообразованию имеет особое значение в процессе обучения русскому языку, в результате которого активный словарный запас студентов пополняется. При изучении дифференциальных форм затрагиваются все функциональные стили, а также различные типы речи, что способствует повышению интереса обучаемых к неродному языку. Все это приводит к развитию лингвистической компетенции.

Список литературы

1. Грицкевич Ю.Н. Русский язык как иностранный в образовательном, научном и культурно-просветительском пространстве региона/ Ю.Н. Грицкевич, С.В. Лукьянова, Н.С. Молчанова. 07.2021. – URL: <https://obr.so/wp-content/uploads/2021/07/Statya-2.pdf> (дата обращения: 10.12.2023).

2. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. – М., 2007. – 224 с.

3. Лебединский С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб.пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. – Мн.: РИВШ БГУ, 2011. – 300 с.

4. Москальская О.И. Вариантность и дифференциация в лексике литературного немецкого языка // Норма и социальная дифференциация языка. – М.: Наука, 1969.

5. Соломник А.Б. Язык как знаковая система. Изд. 2-е. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. – 224 с.

6. Шереметьева А. Г. К проблеме типологии вариантных и дифференциальных форм в русской лексике // XVI Виноградовские чтения: сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Ташкент, 2020.

7. Шереметьева А.Г. Лексико-грамматическая вариантность в русском языке (синхронно-диахронический аспект): дис. ... докт. филол. наук. Ташкент, 2001.

8. Шереметьева А.Г. Учение В.В. Виноградова о формах слова и вопросы языковой дифференциации // XIV Виноградовские чтения: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Ташкент-Екатеринбург: Изд-во Урал.гос. экон. ун-та, 2018. – 317 с.

References

1. Grickevich Ju.N., Luk'janova S.V., Molchanova N.S. (2021) Russkij jazyk kak inostrannyj v obrazovatel'nom, nauchnom i kul'turno-prosvetitel'skom prostranstve regiona. URL: <https://obr.so/wp-content/uploads/2021/07/Statya-2.pdf> (accessed: 10.12.2023). (In Russian)

2. Zemskaja E.A. (2007) Slovoobrazovanie kak dejatel'nost'. Moscow. 224 p. (In Russian)

3. Lebedinskij S.I., Gerbik L.F. (2011) Metodika prepodavanija ruskogo jazyka kak inostrannogo: ucheb. posobie. Minsk: RIVSh BGU. 300 p. (In Russian)
4. Moskal'skaja O.I. (1969) Variantnost' i differenciacija v leksike literaturnogo nemeckogo jazyka. // Norma i social'naja differenciacija jazyka. M.: Nauka. (In Russian)
5. Solomnik A.B. (2010) Jazyk kak znakovaja sistema. Izd. 2-e. M.: LIBROKOM. 224 p. (In Russian)
6. Sheremet'eva A.G. (2020) K probleme tipologii variantnyh i differencial'nyh form v russkoj leksike // XVI Vinogradovskie chtenija: sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tashkent. (In Russian)
7. Sheremet'eva A.G. (2001) Leksiko-grammaticeskaja variantnost' v ruskom jazyke (sinhronno-diahronicheskiy aspekt): Diss...dokt. filolog. nauk. Tashkent. (In Russian)
8. Sheremet'eva A.G. Uchenie V.V. (2018) Vinogradova o formah slova i voprosy jazykovej differenciacii // XIV Vinogradovskie chtenija: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Tashkent-Ekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. jekon. un-ta. 317 p. (In Russian)

Научное издание

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Сборник материалов международной
научно-практической конференции

30 ноября 2023 г.

Электронное издание сетевого распространения

Сборник содержится в едином файле PDF.
<http://sphere-publishing.ru/images/banners/rgsu2024.pdf>
Максимальный объем: 15 МБ.

Доступ к сборнику – постоянный, свободный и бесплатный.

Издательство ООО «Сфера»
Москва, ул. Академика Анохина, 12к3
sphere-vlg@mail.ru

Дата издания: 10.04.2024