

Ивановский государственный университет



**СБОРНИК ПО ИТОГАМ
МЕЖДУНАРОДНОГО
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО
СЕМИНАРА
"МОРОЗОВСКИЕ ЧТЕНИЯ"**

10 ДЕКАБРЯ 2021



**Институт профессионального развития
Центр русистики и международного образования**

Иваново 2022

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»
Центр русистики и международного образования
Института профессионального развития

МОРОЗОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

**Международный
научно-практический семинар**

Иваново, 10 декабря 2021

Иваново
Издательство «Ивановский государственный университет»
2022

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.19=411.2
М801

Морозовские чтения : Международный научно-практический семинар, Иваново, 10 декабря 1921. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2022. – 188 с.

ISBN 978-5-7807-1394-6

Сборник содержит материалы Международного научно-практического семинара «Морозовские чтения», прошедшего 9–10 декабря 2021 года в центре русистики и международного образования Ивановского государственного университета. Здесь представлены статьи, посвященные практико-ориентированным методикам в обучении русскому языку и культуре речи, а также проблемам лингвометодического описания русского языка в аспекте РКИ.

Издание может быть полезно преподавателям высших учебных заведений, учителям средних школ, аспирантам и магистрантам, а также всем, кто интересуется русским языком и вопросами его преподавания.

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Ивановского государственного университета*

Издание подготовили:

д-р филол. наук **Ф. Ф. Фархутдинова**
канд. филол. наук **И. А. Ибрагим**

ISBN 978-5 7807-1394-6

© ФГБОУ ВО «Ивановский
государственный университет», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Быть учителем (Вместо предисловия)	6
<i>В. Н. Базылев</i> Педагогическая модель «Единого русского речевого режима» вуза в свете перехода на «Систему 2+2+2»	24
<i>А. С. Букишина</i> Игровые технологии как лингводидактическое средство обучения русскому языку как иностранному	29
<i>Е. В. Варясова, Т. Ф. Гришенкова, А. А. Хадынская</i> Электронный курс по русскому языку и культуре речи в условиях дистанционного обучения: из опыта работы русистов Сургутского государственного университета	37
<i>Адз Грасиа Соневи, Ндуниама Канга Кедрэн Стэв, Зоба Байина Шарель Ледриш, Ф. Ф. Фархутдинова</i> Портретная лексика и фразеология в рассказе И. А. Бунина «В Париже»	44
<i>Н. В. Гужова</i> Результаты анализа орфографической и пунктуационной грамотности студентов вуза (на материале тестов)	55
<i>И. В. Долинина</i> Трансформация учебно-методического опыта в онлайн-обучении русскому языку как иностранному	61
<i>М. В. Ермакова</i> Особенности преподавания русского языка и культуры речи в подготовке художников федоскинской лаковой миниатюрной живописи в среднем профессиональном образовании	68
<i>Буэссо Малонга Беренис, Е. Б. Ершова</i> Особенности обращений к лицу в русском языке и языке китуба (на материале терминов родства)	75

<i>Г. А. Кажигалиева, Гэ. А. Кажигалиева</i>	
Обновленное содержание курса русского языка в казахстанской общеобразовательной школе: риторический аспект	87
<i>Киеу Ань Ву</i>	
Проблемы обучения научному стилю речи в полиэтнической группе студентов-филологов (из опыта работы)	95
<i>Н. Н. Колесова</i>	
Тексты художественной литературы как средство обучения иностранных студентов профессионально-коммуникативному взаимодействию в сфере медицины ...	101
<i>И. В. Коноваленко, О. В. Шеромова</i>	
«Дружба» в понимании иностранных обучающихся государств-участников содружества независимых государств	105
<i>И. В. Костина</i>	
Особенности восприятия концепта «друг» представителями русской и американской культур	111
<i>М. А. Мартынова, М. В. Боровикова</i>	
Коммуникативная роль терминологической лексики в иноязычной аудитории	117
<i>С. Ю. Родонова</i>	
Работа с синонимами и многозначными словами при обучении лексике на занятиях по русскому языку как иностранному	129
<i>Э. А. Салихова, А. А. Мельникова</i>	
Разработка группового проекта с элементами веб-квеста при изучении прямой и косвенной речи на занятии по РКИ	136
<i>О. В. Сапожникова, Е. С. Антипина</i>	
Формирование положительной мотивации иностранных студентов-филологов к изучению РКИ в рамках интегративного подхода	143

<i>М. А. Сокол, К. А. Лукьянова</i> Особенности преподавания русского языка в африканской аудитории	151
<i>А. В. Сухова</i> «Удручающее постоянство» русской вечности	157
<i>Г. В. Токарева</i> Профессиональная направленность преподавания культуры речи в техническом вузе	166
<i>В. А. Фалина</i> Роль лингвокультурного компонента в практико-ориентированном обучении иностранных студентов	173
<i>А. Г. Шатило, И. В. Долинина</i> Студенческий проект «"Языковая синусоида": нормативные изменения в русском языке» как путь повышения эффективности обучения дисциплине «Русский язык и культура речи» в техническом вузе	180

БЫТЬ УЧИТЕЛЕМ
(Вместо предисловия)



Ирина Дмитриевна Морозова
08.02.1928 – 05.10.2018

Выражаю глубокую признательность за инициативу проведения семинара, ставшего площадкой для встреч русистов. «Чтения» – это и площадка специалистов, и востребованная форма сохранения памяти об ученых ИвГУ. Надеемся, что удачное сочетание названия – «Морозовские чтения» – с местом – *Центр русистики и международного образования ИвГУ* – и временем проведения в декабрьские морозы станет залогом продолжения традиции.

В предисловии к сборнику хочу вместе с вами перелистать странички семейного альбома, отойдя от научного стиля речи и позволив себе уместные при воспоминаниях эмоции.

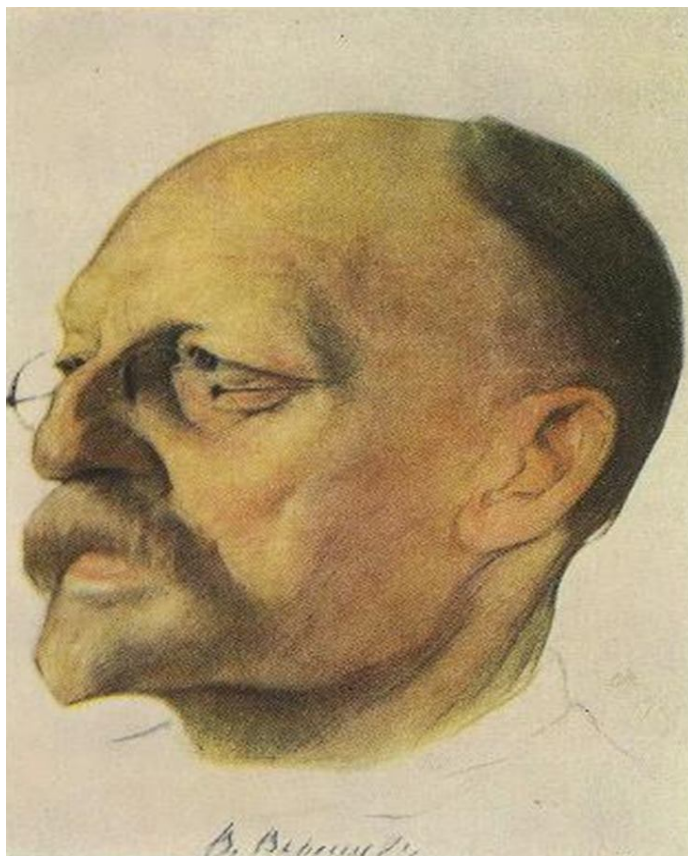
Ирина Дмитриевна Морозова была и остаётся для её учеников и для нас, её близких, истинным Учителем, вместе с коллегами посвятившим себя благородному делу сохранения русского языка, приобщения к Русскому миру зарубежных школьников и студентов, вузовских работников.

Быть учителем – это призвание. Преподаванием занимались/занимаются четыре поколения родных Ирины Дмитриевны: бабушка Вера Ивановна Андреева (Красовская) преподавала немецкий язык в педагогическом институте им. Герцена, а дочь Людмила – в школе, правнучки также продолжили династию учителей. Педагогами были и родители Ирины Дмитриевны – Любовь Николаевна Андреева, директор железнодорожной школы, эвакуированной в годы войны в Лианозово (Москва), а позднее сотрудник кафедры педагогики, руководитель педагогических практик студентов ИПИ (ИвГУ), активный лектор общества «Знание», и Дмитрий Сергеевич Закорюкин, профессор ИСХИ (ИГСХА).



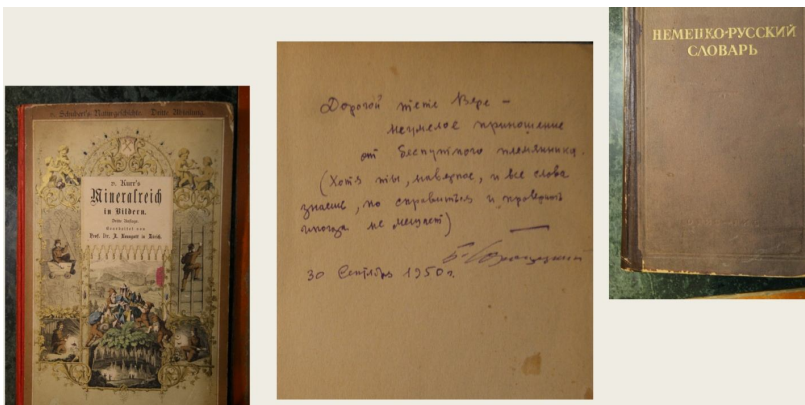
Родители: Любовь Николаевна Андреева
и Дмитрий Сергеевич Загорюкин

Наша память бережно хранит историю семьи. И наряду с педагогическими традициями, реликвией для нас стала и приверженность наших предшественников филологии и русскому слову. Ирина Дмитриевна Морозова приобщилась и к этому интересному наследию. В этом контексте назову лишь два имени. Писатель Викентий Викентьевич Вересаев. Ниже – портрет кисти его родственника и деда Ирины Дмитриевны, Николая Александровича Андреева.



Второе имя – Борис Павлович Городецкий, известный пушкинист, бывший долгие годы ученым секретарём Института

русской литературы, знаменитого Пушкинского Дома, в городе на Неве. Ниже – фотографии, выполненные Б. П. Городецким, с дарственной надписью, адресованной его тете – бабушке Ирины Дмитриевны Вере Ивановне Красовской.



Семейная традиция: русисты и германисты

Оставаясь верной педагогической традиции семьи, И. Д. Морозова прошла профессиональный путь от школьного учителя до создателя новой кафедры – кафедры русского языка как иностранного, а позднее стала профессором этой кафедры.

Продолжим листать семейный альбом.

***На перепутье: что победит – любовь к сцене
или педагогическая жилка?***



Для поступления в театральный после десятого класса Ирина приехала в Москву, вдохновлённая опытом своих выступлений на сцене в школе, клубе и в военном госпитале и уверенная в своей способности декламировать. В коридорах института встретилось много фронтовиков. Увиденное отрезвило: у прошедших войну был тяжёлый и бесценный багаж, с которым можно и нужно было прийти к своим будущим читателям и зрителям. Из бывших фронтовиков выросла плеяда замечательных актёров, режиссёров, сценаристов! А Ирина поступила в педагогический институт им. Герцена. Из её воспоминаний особенно яркими были рассказы о профессоре А. С. Долинине, увлечённом исследователе творчества Ф. М. Достоевского.

Годы работы в Горьком: ШРМ в Сормово (1951–1960)



На последнем курсе пединститута Ирина выходит замуж. «А мы её в аспирантуру прочили», – звучит вслед от разочарованного профессора. У Ирины Дмитриевны начинается новый этап жизни: она переезжает в Горький вместе с мужем Виктором Постниковым, выпускником энергоинститута, бывшим фронтовиком и другом В. Е. Мамушина. Фронтальная дружба самая крепкая. Позднее, вернувшись в Иваново, Ирина Дмитриевна не раз будет обращаться за советом и поддержкой к Всеволоду Евгеньевичу Мамушину.

Десятилетний стаж учителя стал для И. Д. Морозовой серьёзной базой при освоении вузовской методики в ИПИ/ИвГУ. Было чем поделиться и на занятиях со студентами, и на лекциях в институте усовершенствования учителей.

Начало работы в ИПИ/ИвГУ (1960 г.)



И. Д. Морозова – русист ИвГУ

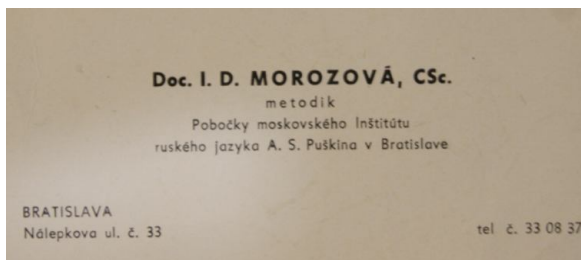
Ирина Дмитриевна прошла пятидесятилетний путь вузовского преподавателя, назовём некоторые пункты этого непростого пути: 1965–1968 гг. – аспирантура в НИИ содержания и

методов обучения АПН СССР (сектор русского языка), защита кандидатской диссертации по теме «Обогащение письменной речи учащихся конструкциями с сочинительной связью» (1968 г., руководитель – профессор Л. П. Федоренко), работа по речевому развитию школьников и студентов, активное сотрудничество с журналом «Русский язык в школе», публикация в нём цикла статей по методике выборочного изложения (формирование умения создания вторичного текста), публикация пособия для учителей «Виды изложения и методика их проведения» (М.: Просвещение, 1984), постоянное взаимодействие с учителями школ – руководство педпрактиками, лекции в институте усовершенствования учителей.



Если преподавание русского языка в школах, в том числе национальных, было в центре внимания Ирины Дмитриевны в шестидесятые – семидесятые годы, то к началу восьмидесятых акцент смещается в сторону преподавания русского как иностранного. Такой интерес к РКИ укрепился во время зарубежных поездок И. Д. Морозовой – курсы русского языка в ГДР, Венгрии, Чехословакии.

**Работа в филиале
Института русского языка в Братиславе
и бесценный опыт преподавания РКИ –
основа для создания новой кафедры в ИвГУ
(1980–1982 гг.)**

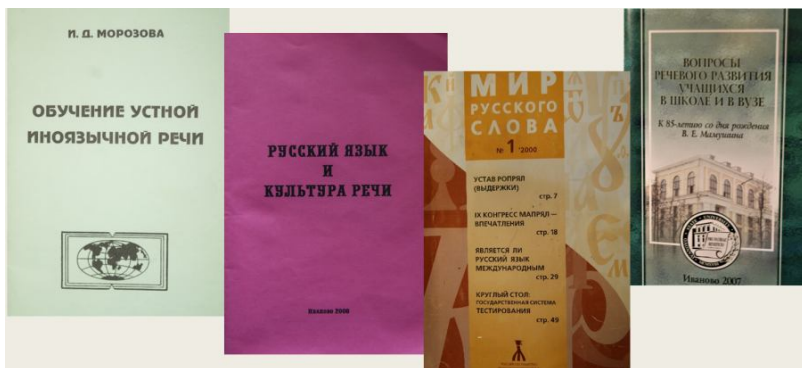


Любимое детище И. Д. Морозовой – кафедра РКИ ИвГУ

В 1982 г. Ирина Дмитриевна возглавила вновь созданную кафедру РКИ, посвятив 17 лет заведованию. Этот и последующие годы работы кафедры, преобразованной в 1999 г. в кафедру практического русского языка, были ознаменованы тесным взаимодействием с вузами Москвы, Петербурга, Иванова, зарубежными партнёрами. Коллеги Ирины Дмитриевны неод-

нократно подчёркивали, что авторитет кафедры годами создавался усилиями всего коллектива и определяющей была роль его руководителя, буквально «выпестовавшей» каждого из преподавателей кафедры (именно это слово чаще всего звучало из уст коллег). Энергия и научный авторитет заведующей, её настойчивая работа по развитию коллектива, расширению спектра деятельности и научно-методической работы кафедры давали свои плоды – успешные выступления иностранных студентов ИвГУ на всесоюзных, а позднее и всероссийских олимпиадах, проведение престижных конференций, аспирантура, стажировки для преподавателей кафедры, разработка программ РКИ и совместная работа с ведущими специалистами в этой области. Назовём лишь некоторые имена – С. А. Хавронина, И. К. Гапочка, О. Д. Митрофанова, В. М. Нечаев, К. А. Рогова.

Профессор Морозова стояла у истоков многих начинаний кафедры РКИ. Одно из них – введение обязательного для всех специальностей ИвГУ курса «Русский язык и культура речи», а также курса «Риторика».



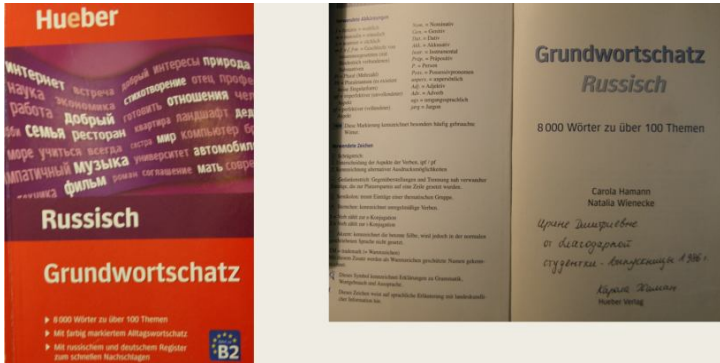
Русский язык и культура речи

Отличник народного просвещения РСФСР (1970 г.), профессор кафедры РКИ (1987 г.), почётный работник высшего образования РФ (1990 г.) И. Д. Морозова ряд лет руководила городским методическим объединением преподавателей РКИ.



Зарубежные стажёры и студенты ИВГУ.
Выпуск 1986 г.

Иностранные выпускники ИВГУ успешно трудятся в своих странах, развивая традиции РКИ и вспоминая своих учителей.



РКИ – это легко: улыбки китайских коллег в аудитории, улыбки и за чаепитием дома. И как не улыбнуться, когда чай подают в русском чайнике, а пьют его из китайских чашек!



Вспоминаем восьмидесятилетний юбилей И. Д. Морозовой, тёплые выступления её коллег: «Поздравляя, желая счастья, мы отчаянно Вам завидуем, вашей молодости искрящейся, дорогая Ирина Дмитриевна». До своего девяностолетия И. Д. Морозова сохраняла этот неиссякаемый оптимизм, интерес к коллегам, к достижениям и проблемам кафедры, была рада каждому звонку из ИвГУ, сожалела, что не смогла приехать на юбилей университета и поучаствовать в работе секции, посвященной её юбилею.

Многое изменилось с тех пор: не прочтёт больше вдохновенные стихотворные строки Леонид Николаевич Таганов, не разадорит аудиторию своим особым юмором С. Л. Страшнов, ушли в вечность другие замечательные педагоги ИвГУ. Кафедра РКИ (позднее – кафедра практического русского языка) – любимое детище Ирины Дмитриевны – вошла в новые структурные подразделения. Мы, сегодняшние школьные учителя и преподаватели вузов, живём в реалиях постоянных трансформаций.

Уходит целая эпоха. Что остаётся? Память о легендарном поколении победителей, они выдержали невзгоды военных лет

и, свято веря в идеалы добра и справедливости, отдавали себя служению любимому делу. Этим традициям жить!

«Чтобы не мерзнуть, на зиму надобно уезжать в Россию», – писала в XVIII веке французская художница Элизабет Виже Лебрён. Добавим: чтобы согреть душу, нужно встречаться с единомышленниками. Центр русистики и международного образования ИВГУ – одна из площадок для таких встреч. Выразим надежду, что «Морозовские чтения» станут доброй традицией Центра.

***Поздравления к восьмидесятилетнему юбилею
И. Д. Морозовой***







*Кандидат филологических наук, доцент
Елена Николаевна Баранова (дочь И. Д. Морозовой)*

ББК 81.2
УДК 811.161.1

В. Н. Базылев, доктор филологических наук, профессор,
научный консультант

Россия, Москва, Открытый университет экономики, управления
и права, ООО «Электронное образование»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ «ЕДИНОГО РУССКОГО РЕЧЕВОГО РЕЖИМА» ВУЗА В СВЕТЕ ПЕРЕХОДА НА «СИСТЕМУ 2+2+2»

Статья посвящена презентации полученных в ходе теоретической разработки и экспериментальной апробации инновационной педагогической модели единого русского речевого режима в свете перехода на систему «2+2+2».

Ключевые слова: речевой режим, русский язык, обеспечивающая дисциплина.

V. N. Bazylev, *Dr. Sci. (Philology), Apl. Professor, Academic Adviser*
Russia, Moscow, Open University of Humanities and Economics,
ООО "Eletronnoe obrazovanie"

PEDAGOGICAL MODEL OF THE "UNIFIED RUSSIAN SPEECH REGIME" OF THE UNIVERSITY IN THE LIGHT OF THE TRANSITION TO THE "SYSTEM 2+2+2"

The article is devoted to the presentation of the innovative pedagogical model of the unified Russian speech regime obtained in the course of theoretical development and experimental approbation in the light of the transition to the system "2+2+2".

Keywords: speech mode, Russian language, providing discipline.

Национальные проекты 2019–2024 гг. как драйверы реализации Указа Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024» перестраивают систему университетского образования

с целью оптимально встроить ее в систему решения новых государственных задач.

Трансформация системы высшего образования сегодня обусловлена процессами цифровизации и нацелена на изменения в характере рынка труда и на обеспечение конкурентоспособности выпускников. А конкурентный ландшафт высшего образования и интеллектуальный ресурс вуза – на инновации. Смещаются приоритеты в подготовке кадров для всех отраслей новой креативной экономики.

В свете Посланий Президента Федеральному собранию 2019 и 2020 гг. университеты должны развивать высшее образование в регионах и индивидуализировать образовательные траектории обучающихся. Одна из задач, определенная руководителем страны, – предоставление студентам возможности выбора направления подготовки, начиная с третьего года обучения. Тем самым расширяются возможности региональных вузов и национальных исследовательских университетов в разработке инновационных образовательных траекторий, в том числе по запросам предприятий и организаций.

Внедрение «системы 2+» в российских вузах запускает параллельно каскад радикальных изменений в организации и управлении образовательным процессом. Исследования последних лет свидетельствуют о том, что учебные заведения, оценивая свои перспективы, планируют развитие дистанционных образовательных услуг с использованием собственных электронных информационно-образовательных сред. Однако при их создании и внедрении возникает ряд пока не решенных педагогических, методических и технических вопросов. Предлагаются различные концептуальные модели, формируются дидактические модели типового комплекса цифровых образовательных ресурсов, определяются границы использования автоматизации при формировании обратных связей в отличие от некомпьютерных откликов на учебную деятельность обучаемых. Отмечается необходимость сохранения в образовательных программах относительно медленно меняющегося кросс-дисциплинарного фундаментального теоретического ядра в соответствующей области знаний наряду с необходимостью постоянного опережающего конструирования и сборки курсов, формирующих пакеты

профессиональных компетенций, что важно для формирования индивидуальных образовательных траекторий [3].

Отдельно и самостоятельно или дискретно взятые дисциплины – Русский язык, Философия, История, Психология и др., как они традиционно представлены в учебном плане с требованием соответствующего программного и ресурсного обеспечения, не могут оставаться центральным элементом учебного планирования. Ядерным элементом сегодня выступает компетенция, формирование которой обеспечивается корпусом знаний, который консолидируется за счет межпредметного и метапредметного учебного планирования из совокупности дисциплин, которые организационно могут быть представлены в формате модулей, состоящих, в свою очередь, из тематических блоков.

При этом становится возможным преподнести обучающемуся ту форму познания мира и роли государственного языка в этом процессе. Это, на наш взгляд формирует, в том числе, гражданско-патриотическую позицию, осознанное, т. е. рефлекслируемое и сознательно структурируемое, поведения на основе традиционных лингвокультурных ценностей.

Одна из задач вуза сегодня – пересмотр роли русского языка как обеспечивающей дисциплины. По нашему мнению, значение русского языка в учебном процессе вуза не подлежит оспариванию, так как именно русский язык лежит в основе формирования основного фрагмента суммы компетенций. Универсальная компетенция (УК-4) нового поколения ФГОС специально ориентирует вуза на полноценную коммуникативную способность выпускника, то есть на способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной форме на государственном языке РФ. Читай – на русском языке [2].

Предлагаемая нами педагогическая модель единого русского речевого режима российского вуза основана на ином понимании русского лингвокультурного образовательного пространства, в котором континуально формируется, поддерживается и развивается грамотность, образованность, профессиональная компетентность, культура и менталитет обучающегося.

Единый русский речевой режим российского вуза – это континуально-дискурсивные – прагматические, академические и педагогические условия существования русского языка как

языка образования и науки, и нормированное вертикальное и горизонтальное функционирование русского языка как языка образования и науки в системе российского высшего образования Российской Федерации и потенциально за ее пределами.

Необходимо прийти к пониманию того, что эффективность педагогического воздействия в сфере профессиональной коммуникации значительно повысится, если изменить организационную структуру курса русского языка в вузе с предметного на континуальный, обновить и конкретизировать содержание обучения русскому языку, внедрить дистанционные и виртуальные технологии обучения. Необходимо принять методику преподавания русского языка и специальных доминантных дисциплин профессиональной подготовки от бакалавриата до постградуала, так как только она основана на одновременном, параллельном развитии речевых навыков и умений в основных видах речевой деятельности и формирование собственно профессиональных компетенций в основных его видах.

Прогностически сопредоставление русского языка и специальных доминантных дисциплин профессиональной подготовки приобретает более рациональный характер, если оно будет реализовано на корреляционной основе, а именно: русский язык будут преподавать и осваивать как язык русской науки, научного знания, как язык учебной и научной коммуникации, как язык когнитивный и метакогнитивных стратегий профессиональной деятельности.

Предлагаемое нами иное моделирование педагогического процесса опирается на следующие постулаты.

Русский язык – это язык русской науки, научного знания как одного из видов знания. В этом случае русский язык выступает в своей референтной функции как система, описываемая стилистикой, а в своей конструктивной функции, описываемой словарем (в т. ч. терминологическим). Русский язык в своей металингвистической функции – это фрагмент картины мира (мировоззрения) как феномена, определяющего деятельность – речевую и неречевую. Это предопределяет работу с/над русским языком в плане чтения как вида речевой деятельности. Это – знание, которое необходимо континуально формировать, поддерживать и развивать.

Русский язык – это язык коммуникации. Коммуникации учебной (педагогический дискурс) и научной (академический дискурс). В этом случае русский язык выступает в своей конативной и коммуникативной функции, в том числе в функции языка межнационального (в пределах России) и международного научного общения. Это предопределяет работу с/ над русским языком в плане письма, устной речи (диалогической и монологической) и перевода как видов речевой деятельности. Это – умение, которое необходимо континуально формировать, поддерживать и развивать.

Русский язык – это язык когнитивный и метакогнитивных стратегий. В этом случае русский язык выступает в омадатовной и когнитивной функции. Это предопределяет работу с/ над русским языком в плане развития креативности. Это – вторичное умение, которое необходимо континуально формировать, поддерживать и развивать [1].

Будем верить, что преодоления негативных тенденций по отношению к русскому языку как языку образования и науки в российских вузах необходимо и возможно.

Библиографический список

1. *Базылев В. Н.* ΠΡΟΤΡΕΠΤΙΚΟΣ. О едином русском речевом режиме российского вуза: от философии языка к философии образования: Монография. М.: Изд-во СГУ, 2017. 228 с.

2. *Базылев В. Н.* Образовательные инновации по обеспечивающим дисциплинам современного вуза: русский язык и иностранный язык: Монография. М.: Изд-во АЭО, 2021. 189 с.

3. Консолидированный корпус знаний: теория и практика: коллективная монография / И. А. Куперман, В. Н. Базылев, Е. В. Чмыхова ; под ред. И. А. Купермана. М.: Наука, 2021. 180 с.

ББК 60
УДК 316

А. С. Бушкина, студент

Россия, Махачкала, Дагестанский государственный университет

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Одним из вариантов решения проблемы повышения эффективности обучения русскому языку как иностранного является включение в образовательный процесс игровых технологий. Игровые приемы и ситуации выступают как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности.

Ключевые слова: игровые технологии, русский язык как иностранный, учебная деятельность, образовательный процесс, обучение.

A. S. Bukshina, Student

Russia, Makhachkala, Dagestan State University

GAME TECHNOLOGIES AS A LINGUODIDACTIC TOOL TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

One of the solutions to the problem of improving the effectiveness of teaching Russian as a foreign language is the inclusion of gaming technologies in the educational process. Game techniques and situations act as a means of inducing, stimulating learning activities.

Keywords: game technologies, russian as a foreign language, educational activities, educational process, training.

Игровые педагогические технологии, т. е. «комплекс приемов и методов организации образовательного процесса» [2, с. 152], предполагающих широкое использование разнообразных игровых форм сегодня широко используются в педагогике как одна из инновационных образовательных технологий. Однако выделение особой роли игры в духовном и физическом

развитии человека уходит своими корнями еще в античность. Да и проблема их применения в педагогическом процессе возникла не сегодня. Огромную роль в разработке как вопросов игры, так и их использования в образовательном процессе сыграли такие выдающиеся русские психологи, как А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др. Л. С. Выготский определил игру как пространство «внутренней социализации» человека, средство усвоения социальных установок [3]. И. И. Петричук, рассмотревший анализ функций игры у Д. Б. Эльконина, определил, что ученый выделил «четыре важнейших функции, так как является:

- средством развития мотивационно-потребностной сферы;
- средством познания;
- средством умственных действий;
- средством развития произвольного поведения» [6, с. 38].

Другие методисты отмечают, что у учебных игр есть ряд других функций. Так, в частности, И. Е. Колесникова выделила следующие: «обучающая, так как они способствуют приобретению и формированию компетенций в рамках одной или нескольких учебных тем;

– мотивационно-побудительная: стимулируют учебно-воспитательную деятельность посредством положительного воздействия на личность обучающегося – расширения кругозора развития мышления, и т. д.;

– ориентирующая, так как игры учат находить решение в конкретной ситуации и самостоятельно отбирать адекватные вербальные и невербальные средства коммуникации; – компенсаторная потому что игры приближают учебную деятельность к условиям использования языка в реальной жизни, тем самым компенсируя отсутствие или недостаток речевой практики» [5, с. 111].

Важно также учитывать, что игровые технологии в преподавании русского языка как иностранного имеют ряд существенных отличий от их традиционного использования. Как полагает О. В. Чернышенко, в данном случае благодаря игровым технологиям происходит «максимальная активизация студентов на занятии, что немаловажно, ведь, по мнению исследователей, стимулирование обучающихся к активным коммуникативным

действиям и вовлечение их в образовательный процесс является одной из главных задач преподавателя, а также мобилизация скрытых личностных резервов обучающегося» [7, с. 137].

Не менее важен вопрос и о классификации учебных игр. Как показывает анализ научной литературы не существует единого и единственного основания для такой классификации. Игры можно распределять по разным типам и группам.

В зависимости от целей и задач, по И. Е. Колесниковой, все игры, применяемые «на занятиях по русскому языку как иностранному, принято разделять на аспектные и коммуникативные» [5, с. 14]. Соответственно, аспектные игры, которые также можно назвать языковыми, в свою очередь подразделяются «на фонетические, лексические, грамматические, синтаксические, стилистические» [5, с. 14].

Этот же исследователь отметил, что «по форме проведения принято выделять подвижные игры с вербальным компонентом, предметные игры, ситуационные игры, ролевые игры, интеллектуальные игры, соревнования и т. д. По способу организации игры бывают очные и дистанционные, письменные и устные, с опорой и без опор, имитационно-моделирующие, креативные и т. д. По степени сложности выполняемых действий учебные игры делятся на моноситуационные и полиситуационные, а по длительности проведения – на продолжительные и непродолжительные. По количественному составу участников игры делятся на индивидуальные, парные, групповые, командные и коллективные» [5, с. 14].

В обучении русскому языку как иностранному применение игровых технологий, в частности, ролевых игр, так же, как и при обучении английскому языку, может стать эффективным средством закрепления «в памяти языковых моделей, создания более ярких зрительных и слуховых образов, поддержания интереса и активности обучающихся» [4, с. 7].

Как полагает О. В. Чернышенко, игровые технологии не менее эффективны при формировании и развитии коммуникативных навыков у обучающихся. Важно при этом использовать такие игры, которые способствуют «психологической готовности к речевому общению на иностранном языке, а также удовле-

творяют естественную необходимость многократного повторения языкового и речевого материала» [7, с. 137].

Указанные технологии могут быть применены на всех этапах обучения русскому языку как иностранному, но наиболее эффективны они все же на начальном этапе. Во-первых, благодаря им у иностранных студентов формируется интерес к изучаемому языку и развивается положительное отношение к нему. Во-вторых, эти технологии позволяют индивидуализировать обучение и стимулировать «самостоятельную речевую деятельность» [7, с. 137].

Важны на этом этапе, как убедительно показала О. В. Чернышенко, и отдельные методические приемы. Как она справедливо отмечала, «на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному следует уделять больше внимания правильному артикулированию звуков. Учебная цель фонетической игры состоит в том, чтобы обучающиеся правильно произносили звуки и могли идентифицировать их в речевом потоке; также важна и постановка интонирования» [7, с. 137]. Не менее значимы, конечно, и грамматические и лексические игры. В итоге обучающиеся не только эффективно овладевают знаниями на практике, расширяют словарный запас, но и благодаря использованию в качестве дидактического материала скороговорок, стихотворений, песен и др., знакомятся с некоторыми особенностями русской художественной культуры.

На последующих этапах обучения «активное развитие получают чтение, монологическая и письменная речь, увеличивается словарный запас. Ведущим видом речевой деятельности обучающихся становится межличностная коммуникация. К тому же, игровой метод обладает огромным обучающим и психотерапевтическим потенциалом» [7, с. 138].

Как отмечают многие исследователи, в развертывании любой игровой деятельности можно выделить ряд общих этапов. Первый этап – это подготовка к игре, предполагающая разработку ее плана, или сценария, распределение игроков. Второй этап предполагает введение обучающихся в игру, ознакомление их с правилами, целями и задачами, объяснение критериев оценки. Далее следует сама игра, а завершением обязательно

должно быть совместное обсуждение игры, оценка действий игроков, выводы и рекомендации учителя.

Предполагая использование той или иной игровой технологии, учитель, как отмечала О. В. Чернышенко, должен предусмотреть «уровень подготовки обучающихся, уровень их активной работы, степень сложности изучаемого или контролируемого материала» [7, с. 138].

Важно также учитывать и то, какие аспекты педагогической деятельности помогает решать игра. Понятно, что в первую очередь при изучении РКИ любая игра позволяет обучающимся накапливать языковой опыт, закреплять ранее полученные навыки и речевые умения. Помимо этого, педагоги обращают внимание также не то, что игровые технологии «активизируют потребность в общении, формируют условия равного речевого партнерства, сводят на нет психологический барьер между педагогом и обучающимся», облегчают «образовательный процесс, делая его доступнее для понимания, <...> разнообразнее и увлекательнее» и, наконец, «значительно повышают эффективность занятия, привлекая студентов к активной коммуникативной деятельности» [7, с. 138].

Использование игровых технологий в процессе обучения РКИ способствует прочному усвоению материала, экономит время, делает более разнообразными занятия и общение между преподавателем и обучающимся. Помимо этого, как отмечала О. М. Батраева, «игровые технологии значительно увеличивают объем проработанного на занятии грамматического и лексического материала, интенсифицируют его усваивание, повышают качество образовательного процесса, помогают сформировать навыки и умения адекватных коммуникативных действий в социально значимых ситуациях речевого общения с использованием лингвистических и культурологических знаний» [1, с. 311].

Значимо еще и то, что именно игры способствуют созданию интерактивных форм в преподавании, делают его эмоционально-личностным, активизируют познавательные ресурсы обучающихся.

Конечно, игровые технологии не отменяет всего остального арсенала принципов и методов, используемых в обучении

русского языка как иностранного, но и без них достичь значительных результатов сегодня крайне затруднительно.

Д. Б. Эльконин [8], анализируя сущность игры, условно представлял ее в виде суммы определенных способностей: восприятие + память + мышление + воображение. Следует отметить, что при обучении иностранным языкам детей игры используются, прежде всего, для развития вышеуказанных способностей – либо всех одновременно, либо только отдельных. При обучении иностранным языкам и РКИ в частности взрослого человека ставятся несколько иные цели, поскольку предполагается, что его способности уже достаточно развиты, а их дальнейшее развитие, что называется, «дополнительная опция», сопутствующий процесс.

Взрослые люди изучают язык чаще всего в прикладных, инструментальных целях и поэтому ключевыми в процессе обучения являются три способности – восприятие, память и мышление (о воображении скажем отдельно). Однако речь идет не о развитии этих когнитивных способностей, а об их использовании: восприятие в процессе изучения иностранного языка должно, в частности, перестроиться на чужие фонетические маркеры при аудировании; объем памяти должен значительно увеличиться; а мышление должно включиться в анализ грамматической логики чужого языка. Большой нагрузкой на эти три вида когнитивной деятельности при обучении иностранному языку взрослых людей и объясняется использование игровых методик во взрослой аудитории. Их функционал обусловлен не мотивационными причинами, как в «детской» методике, а, скорее, организационно-образовательными. Если в работе с детьми игра используется для изучения сложного материала в более простой форме, то в ситуации обучения взрослых, наоборот – для повторения простого в более сложной, «изошренной» форме. В первом случае образовательная задача состоит в том, чтобы не испугать сложностью, а во втором – не утомить простотой, примитивностью, однообразием. В первом случае игра используется для упрощения, а во втором – для усложнения.

Важным отличием «детской» и «взрослых» игровых методик можно считать и то, что в первом случае игра нужна для стимуляции когнитивной деятельности, а во втором для

релаксации, поскольку когнитивная нагрузка для взрослых значительно превышает подростковую когнитивную нагрузку и мозг, соответственно нуждается в некотором отдыхе. Игры часто становятся «средством формирования культуры выходов из кризисов с помощью рефлексии». Пребывание в роли «начальника», «подчиненного», «заинтересованного», «равнодушного», «лидера», «звезды» заставляет участников прочувствовать, пережить своеобразие той или иной роли, выйти за рамки сложившихся личностных стереотипов, получить опыт «тренинга сензитивности», используемого в практике профессиональной подготовки умелых руководителей и деловых партнеров. Следует отметить, что большим обучающим потенциалом – как для детей, так и для взрослых – является задание на создание собственных игр по заданным параметрам и их апробация среди участников группы.

Таким образом, за игрой для детей скрывается учебная деятельность, а для взрослых – небольшой отдых, переключение, снижение интеллектуального напряжения и возникающего в связи с этим дискомфорта, а также создание условий для многократного повторения конструкций.

Библиографический список

1. *Батраева О. М.* Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 311–314.

2. *Будакова О. В.* Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 152–154.

3. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.

4. *Гаврилова О. В.* Ролевая игра в обучении иностранному языку // Английский язык («Первое сентября»). 2008. № 1. С. 7–8.

5. *Колесникова И. Е.* Игры на уроке английского языка. Минск: Народная Асвета, 1990. 113 с.

6. *Петричук И. И.* Еще раз о игре // Образование в современной школе. 2006. № 10. С. 38–40.

7. *Чернышенко О. В.* Игровые технологии как лингводидактическое средство при обучении русскому языку как иностранному // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6 (119). С. 135–139.

8. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.

ББК 74.268.1Рус
УДК 372.881.161.1:004

Е. В. Вариясова, канд. филол. наук, доцент

Т. Ф. Гришенкова, канд. филол. наук, доцент

А. А. Хадынская, канд. филол. наук, доцент

Россия, Сургут, Сургутский государственный университет

ЭЛЕКТРОННЫЙ КУРС ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ РУСИСТОВ СУРГУТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье анализируется опыт использования электронного курса по русскому языку и культуре речи в Сургутском государственном университете. Целью статьи является определение специфики предложенного курса в условиях дистанционного обучения. Кроме того, в статье рассматриваются проблемы и сложности, связанные с внедрением курса в учебный процесс. Актуальность темы продиктована необходимостью подобной формы как отвечающей задачам смешанного обучения, активно применяемого в современном образовании.

Ключевые слова: смешанное обучение, дистанционное обучение, платформа LMS MOODLe, электронный курс по русскому языку и культуре речи

E. V. Variyasova, Cand. Sc Philology, Associate Professor
T. F. Grishenkova, Cand. Sc Philology, Associate Professor
A. A. Khadynskaya, Cand. Sc Philology, Associate Professor
Russia, Surgut, Surgut State University

ELECTRONIC COURSE ON RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE IN A DISTANCE LEARNING ENVIRONMENT FROM THE EXPERIENCE OF RUSSIANISTS OF SURGUT STATE UNIVERSITY

The article analyzes the experience of using an electronic course on the Russian language and culture of speech at Surgut State University. The purpose of this article is to determine the specifics of the proposed course in a distance learning environment. In addition, the article discusses the challenges and difficulties associated with implementing the course in the learning process. The relevance of the topic is dictated by the need for that kind of form as responding to the challenges of hybrid learning, which is actively used in modern education.

Keywords: hybrid learning, distance learning, LMS MOODLe platform, electronic course on Russian language and culture of speech.

Создание электронных образовательных курсов на современном этапе развития российского образования является не просто данью времени, а жизненно необходимым условием успешного существования вуза. Стандарты высшего образования РФ обозначают требование – 20 % от общего количества дисциплин различных направлений и специальностей, которые должны преподаваться с использованием электронных образовательных ресурсов [9]. Внесла существенные коррективы в учебный процесс и вызванная COVID-19 пандемия, резко повысившая востребованность дистанционного обучения. Данные факты ускорили работу в вузах по созданию учебного контента в электронном формате. Многие учебные заведения обратились к уже разработанным крупнейшими университетами России курсам на открытых платформах образования. Но всегда в преподавательском коллективе найдутся энтузиасты, которые предпочтут пройти тернистым путь созидания собственного электронного курса. Наш коллектив преподавателей-русистов Surgutского

государственного университета посчитал целесообразным разработать авторский курс по дисциплине «Русский язык и культура речи».

Мы обратились к технологии смешанного обучения, которая позволяет студентам лучше адаптироваться к условиям дистанта. Анализ методической литературы по реализации этой технологии позволил выделить базовые принципы работы со студентами [5, 6]. Так, С. Б. Велединская отмечает, что «моделирование ситуации «присутствия» преподавателя в электронной среде в режиме 24/7» является важнейшим условием эффективности электронного курса [2]. Для его реализации потребовались тщательный отбор инструментария MOODLe, точная и корректная формулировка заданий, скрупулезная разработка контента и внимательное сопровождение всей работы учащихся на курсе. Для активизации образовательного процесса при смешанном обучении, по мнению многих исследователей, особенно продуктивно использование модели «перевернутый класс» [1, 4]. Данная технология применялась нами при подаче теории (лекций, дополнительных материалов). Ее применение позволило учащимся самостоятельно прорабатывать конкретный материал, а преподавателю интенсифицировать учебный процесс и осуществлять индивидуальный подход к обучению. Созданию электронного курса способствовало изучение методических публикаций российских экспертов, посвященных описанию опыта реализации eLearning в высшей школе [3, 7, 8].

Электронный учебный курс по русскому языку и культуре речи был разработан русистами СурГУ для лингвистических специальностей, то есть для студентов, главным образом, технического и естественно-научного профиля обучения. Целью курса стало ознакомление с основным нормам языка для их использования студентами в дальнейшей профессиональной деятельности. Курс имеет модульный принцип, предполагающий тесную связь теории и практики.

Свою задачу мы как разработчики видели в снижении доли «ручной» проверки за счет увеличения объема автоматической оценки результатов, что, с нашей точки зрения, увеличивает объективность в их интерпретации.

Курс содержит 4 раздела, каждый из которых поделен на тематические модули. В предваряющем «Введении» была помещена необходимая для курса общая информация: глоссарий, вопросы к зачету, сведения о преподавателях и пр.

Тематическое планирование курса отражает требования ФГОС последнего поколения и включает в себя материал по теории языка, литературным нормам, стилям речи и основам публичных выступлений.

Тематические блоки организованы однотипно, состоят из лекции, 3 учебных заданий и теста для самопроверки. В лекции содержится основной теоретический материал, который студенты потом применяют при выполнении заданий и тестов.

Инструмент «Лекция» используется нами в формате «лонгрид», то есть страница текста завершается тестовыми вопросами, после ответа на которые студент получает возможность перехода на следующую страницу. Учебные задания имеют тестовый вид, но для их выполнения требуются интеллектуальные усилия, то есть вариант ответа «наугад» невозможен. Тесты для самопроверки содержат вопросы разных типов (множественный выбор, короткий ответ, «перетаскивание» и пр.).

В конце раздела помещен обобщающий тест по всем темам, что еще раз позволяет студенту закрепить пройденный материал. Кроме того, каждый раздел содержит коммуникативное задание, связанное с темами и предполагающее работу с текстом в том или ином виде (создание собственного текста, переработка предложенного текста по заданию и пр.), для него предусмотрена «ручная проверка». Курс завершается итоговым тестом из 60 вопросов по всем пройденным темам

Удобство пользования курсом заключается в его логичной композиции, стандартизированных тематических блоках, понятному механизму оценивания (от 0 до 10 баллов по любому заданию). Каждый элемент в дисциплине имеет краткую инструкцию для пользователя с алгоритмом действий, а также критерии оценки в процентном эквиваленте. Это позволяет студенту легко ориентироваться в курсе, видеть свой прогресс при выполнении заданий и в конце самостоятельно определить собственную успешность в виде конкретной оценки.

Лекции имеют дополнительный вариант в виде аудиофайла, что представляет собой большое удобство для обучающихся, так как появляется возможность прослушивать теоретический материал в любое время.

Тесную связь теории и практики в нашем курсе можно продемонстрировать на фрагменте лекции Темы 2.8. по синтаксическим нормам словосочетаний, где в лекции изложены теоретические положения трудных случаев глагольного и именного управления, а в учебном задании требуется применить эти знания на практике.

Тема 2.8. Синтаксические нормы. Словосочетание

Лекция № 10 посвящена синтаксическим нормам словосочетаний. Составит из следующих элементов:

1. Синтаксические нормы. Нормы словосочетаний.
2. Трудные случаи именного и глагольного управления
3. Нормы и особенности согласования
4. Согласование приложников-географических названий

Переходы от одной страницы к другой сопровождаются тестовыми заданиями различных типов: множественный выбор, короткий ответ, вопрос верно-неверно.

Для перехода на следующую страницу лекции нажмите на "Далее" в левом нижнем углу страницы

Просмотр Редактировать Отчеты Оценить эссе

Трудные случаи именного и глагольного управления

Управление глаголов

1. Следует различать конструкции со словами, близкими по значению, но требующими разного управления:

беспокоиться о чём-либо — тревожиться за кого-нибудь, никуда

упрекать в чём-нибудь — лорчать за что-нибудь

препятствовать кому-чему-либо — тормозить что-нибудь, никуда

Пример одного из заданий по синтаксическим нормам именного и глагольного управления в словосочетаниях:

Выберите правильный вариант именного или глагольного управления:

1. Мать сильно беспокоилась [] . 2. Легко заметить преимущества новой модели автомобиля [] старой. 3. Решимость народов всех стран не допустить новую войну вселяет в нас уверенность в [] дела мира. 4. К концу года правление фонда должно будет отчитаться [] проделанной работе. 5. Астрономы с большим интересом наблюдали [] . 6. Мальчик бросил [] в воду. 7. [] о мой работе. 8. Необходимо своевременно обеспечить [] топлива на зиму. 9. Успокойтесь, выпейте [] . 10. Главный герой повести в течение нескольких месяцев безуспешно ищет [] . 11. Согласно [] вузы перешли на дистанционное обучение. 12. В каждой группе осталось по [] детей. 13. Хорошей погоды ждали по [] дней. 14. Рецензент вовремя предоставляет [] . 15. По [] в город необходимо срочно оформить документы.

отзыв о дипломе
отзыв на диплом

В тесте по Теме 2.8. эта микротема глагольного и именного управления снова повторяется в виде различных вопросов, например:

Вопрос 1
Пока нет ответа
Балл: 1,00
Сменить вопрос
Редктировать вопрос

Выберите правильный вариант управления:

1. жажда
2. принадлежность
3. звнущать страх
4. восхищаться
5. ограничиться
6. противоречит
7. контрастирует/ят

содержание и форма
содержание с формой
содержание с формой

Оперативная связь обучающихся с преподавателем в течение учебного семестра осуществляется через инструмент «Форум». Кроме того, после окончания обучения студентам предлагается анкета, где в ответах на вопросы они могут выразить свое впечатление от курса, указать на его недостатки или внести предложения.

Среди основных замечаний по содержанию курса студенты отмечали не всегда корректную формулировку задания, отсутствие образцов выполнения, не всегда четко прописанный формат ввода ответа. В качестве пожелания была высказана просьба включить уведомление о приближающемся дедлайне. Большинство студентов, ответивших на вопросы этой добровольной анкеты, отметили удобство пользования курсом, «прозрачность» оценивания, интересное содержание заданий и лекций.

Такие отзывы для нас очень важны, так как подобная «рефлексия» является ценным материалом для дальнейшего улучшения курса.

Библиографический список

1. Борзова Т. А. Теоретико-методические и практические аспекты траекторного обучения студентов в технологии «перевернутый класс» // Вестник ВГУЭС. 2020. № 2. С. 168–172.
2. Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.

3. Жуковская Г. А., Пентина А. Ю. Специфика дистанционного обучения дисциплине «Культура речи» в системе MOODLe для студентов негуманитарных факультетов // Известия РГПУ. 2017. № 184. С. 123–129.
4. Калачинская Е. В. Образовательная технология «перевернутый класс» на примере дисциплины «Русский язык и культура речи» // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 78–84.
5. Костюк Ю. Л., Левин И. С., Фукс А. Л. и др. Массовые открытые онлайн-курсы – современная концепция в образовании и обучении // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 1(26). С.89–98.
6. Павельева Т. Ю. Реализация технологии «перевернутый класс» на основе платформы «У YOUR STUDY» // Вестник Тамбовского университета. 2017. Т. 22. Вып. 5(169). С. 82–87.
7. Полухина М. О., Валеева Э. Э. Использование технологии смешанного обучения «перевернутый класс» на основе платформы «TED-ED» // Вестник СГТУ. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. № 3(39). С. 122–132.
8. Попова А. О. Ключевые мотиваторы запуска авторского онлайн-курса: ожидания и первые итоги // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12. № 3–2. С. 75–82.
9. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования // Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2> (дата обращения: 09.01.2022).

ББК 81.411.2-3
УДК 811.161.1'37

Адз Грасиа Соневи, аспирант

Ндуниама Канга Кедрэн Стэв, аспирант

Зоба Байина Шарель Ледриш, аспирант

Ф. Ф. Фархутдинова, д-р филол. наук

Россия, Иваново, Ивановский государственный университет

ПОРТРЕТНАЯ ЛЕКСИКА И ФРАЗЕОЛОГИЯ В РАССКАЗЕ И. А. БУНИНА «В ПАРИЖЕ»

В статье описываются разные подходы к пониманию литературного портрета, к типологии портретов персонажей. Опираясь на существующие исследования о специфике портрета персонажа в произведениях И. А. Бунина, авторы провели описание лексики, участвующей в создании мужского и женского портрета и установили, что в создании портрета писатель использует не только соматическую, вестимальную и кинетическую лексику, но и слова со значением цветовых, обонятельных, вкусовых и тактильных ощущений.

Ключевые слова: И. А. Бунин, литературный портрет, лексика, фразеология, тематические группы слов, соматическая лексика, вестимальная лексика, кинетемы, колоративы.

Adzou Gracia Sonevie, PhD Student
Ndouniama Kanga – Kedrain Steve, PhD Student
Zoba Bayina Charel Ledriche, PhD Student
Farkhutdinova F. F., PhD, Professor
Russia, Ivanovo, Ivanovo State University

PORTRAIT VOCABULARY AND PHRASEOLOGY IN THE STORY A. BUNIN "IN PARIS"

The article describes different approaches to understanding the literary portrait, to the typology of character portraits. Based on existing research on the specifics of the portrait of a character in the works of Ivan Bunin, the authors described the vocabulary involved in creating a male and female portrait. It was found that, in creating a portrait, the writer uses not only somatic, vestial and kinetic vocabulary but also words with the meaning of color, olfactory, taste and tactile sensations.

Key words: I. A. Bunin, literary portrait, vocabulary, phraseology, thematic groups of words, somatic vocabulary, vestial vocabulary, kinethemes, coloratives.

Основываясь на справочной и научной литературе, поясним понимание портрета, представленного в данной работе. В качестве источников информации о портрете используются энциклопедические издания («Краткая литературная энциклопедия» под ред. А. А. Суркова, «Литературный энциклопедический словарь», «Словарь литературоведческих терминов», «Литературная энциклопедия терминов»), литературоведческие работы (Есин А. Б. «Принципы и приемы анализа литературного произведения» – разделы «Художественная деталь. Портрет»; Смирнов А. Е.).

Этимологически слово *портрет* связано со старофранцузским *portraite* – *изображать* (ЛЭС, с. 289). Данный жанр характерен для изобразительного искусства (живописи) и для словесного искусства (литературы), а также для фотографии. Применительно к литературе под портретом в большинстве изданий понимают «разновидность описания», включающую «изображение внешности героя (черт лица, фигуры, позы, мимики, жеста, одежды) как одно из средств его характеристики» (ЛЭС, с. 289; аналогично СЛТ, с. 275). При этом особо отмеча-

ется, что «формы поведения персонажа» (жесты, мимика, походка, манера держаться) хотя напрямую и не связаны с портретом-описанием, они используются для создания «динамического портрета» героя (ЛЭТиП, 762). Другие данные – сведения о «причёске, одежде, манерах, аксессуарах, т. е. о том, что отражает вкусы, пристрастия, привычки – индивидуальность героя» – не только определяют «социальную принадлежность персонажа», но и входят «в темпоральный континуум текста, ибо в costume находит своё отражение и эпоха, и время года, и время суток» [Кухаренко 1988, с. 136]. Таким образом, можно говорить о том, что понятие *литературный портрет* является сложным и многоаспектным, поскольку, с одной стороны, раскрывает образ героя, а с другой, – характеризует его социальный статус и социокультурную среду его бытия.

Литературный портрет по-разному включается в художественный текст. Как отмечает А. Б. Есин, писатель может ввести портрет в начале произведения, чтобы читатель сразу познакомился с героем (И. А. Гончаров «Обломов») или дать портрет персонажа после совершения им каких-то поступков (М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени» – портрет Печорина). В некоторых произведениях автор дает портрет героя в самом конце произведения (А. П. Чехов «Ионыч» – портрет доктора Старцева). Полнота портрета тоже может быть разной. Он может быть цельным, когда автор все особенности внешности героя привел сразу, единым "блоком" (Одинцова, Раскольников, князь Андрей), и "разорванным", при котором портретные черты "рассеяны" (портрет Наташи Ростовской); иногда портрет включает разъяснения автора о речи, мыслях, привычках героя и т. д. [Есин 2000].

Портреты различаются и способами характеристики внешности персонажа. Это могут быть *портреты-описания*, в которых последовательно, с разной степенью полноты, даются портретные детали, иногда с обобщающим выводом или авторским комментарием относительно характера персонажа. Другая разновидность – *портрет-сравнение*, который помогает читателю ясно представить внешность героя, сформировать определенное впечатление от человека через его внешность. *Портрет-впечатление* практически не содержит портретных черт и дета-

лей, зато представляет впечатление, производимое внешностью героя на стороннего наблюдателя или на кого-нибудь из персонажей произведения. *Психологический портрет*, как правило, содержит не внешние черты персонажа, а его поведенческие характеристики, раскрывающие образ героя [Есин 2000, с. 51].

Для произведений И. А. Бунина характерны развёрнутые портреты, которые играют важную роль в создании образов героев и участвуют в развитии сюжета [Смирнов 2015]. В портрете важны детали, с помощью которых достигается полнота воспроизводимых подробностей, их автономность. Деталь у Бунина может быть необычным образом связана с сюжетом. Предметные детали в портретах героев и героинь в прозе Бунина очень выразительны: они делают портрет пластичным, осязаемым, чувственным. Это и позволяет исследователям оценить писателя как подлинного мастера художественного [Жорникова 2015]. Исследуя портреты бунинских героев из разножанровых произведений, И. А. Родионова установила общее между ними: они детальны, логизированны, лиричны. Большинство портретов свойственна субъективность, в основе которой лежат впечатления наблюдателя. Наблюдателем может быть автор-повествователь или другой герой произведения. И. А. Родионова доказала и то, что в рассказах, созданных в поздний период творчества, женские портреты (Руся, Натали, Галя Ганская) выполнены в духе «импрессионистической литературной живописи», тогда как в жанре повести преобладает динамичный портрет, отражающий перемены во внешности, поведении и жизни героя во времени [Родионова, 1999]. В рассказах о любви портрет героини нередко может стать ключом к разгадке бунинской концепции любви [Нгуен Тхи Тхыонг, 2014, Жорникова, 2015].

Независимо от типологии литературного портрета средством его создания является так называемая портретная лексика, т. е. слова-соматизмы (*лицо, глаза, волосы, руки*) и их заместители, а также устойчивые выражения общенародного языка, которые обычно используются для описания отдельных черт во внешности человека (*кровь с молоком, косая сажень в плечах* и др.). Состав портретной лексики в словаре каждого носителя языка, в том числе и писателя, индивидуален, хотя основывается на общенародной лексике: видимо, невозможно обойтись без

слов *лицо, глаза, губы* при описании внешности героя. Это касается и других групп лексики, используемых при создании литературного портрета – вестигальной лексики, называющей предметы одежды, обуви, головные уборы (*рубашка, платок, тулуп* и др.), кинетической лексики, называющей мимику, жесты, позы человека [Старикова. 1984].

Рассмотрим портретную лексику и фразеологию в рассказе И. А. Бунина «В Париже» (написан в 1940 г., опубликован в 1943 г.) – самом эмигрантском рассказе цикла «Темные аллеи» [Сабаева, Куликова. 2003]. Название «В Париже» указывает на топоним – место, где разворачиваются события рассказа. Для русского человека Париж – город любви. И действительно, Париж становится местом, где двое русских эмигрантов обретают свою последнюю любовь. Портретные описания и портретные детали играют очень важное место как в структуре рассказа, так и в его сюжете [Пяткин, Кудряшова, 2014].

Рассказ начинается с развернутого описания героя: «Когда он был *в шляпе*, – шел по улице или стоял в вагоне метро, – и не видно было, что его *коротко стриженные красноватые волосы* остро *серебрятся*, по *свежести* его *худого, бритого лица*, по *прямой выправке худой, высокой фигуры в длинном непромокаемом пальто*, ему можно было дать *не больше сорока лет*. Только *светлые глаза* его смотрели *с сухой грустью*, и говорил и *держался он как человек, много испытавший в жизни*. Одно время он арендовал ферму в Провансе, слышался едких провансальских шуток и в Париже любил иногда *вставлять их с усмешкой в свою всегда сжатую речь*». Портрет героя дополняется фактом из его прошлой жизни: «Многие знали, что еще в Константинополе его бросила жена и что живет он с тех пор с постоянной раной в душе. Он никогда и никому не открывал тайны этой раны, но иногда невольно намекал на нее, – *неприятно шутил, если разговор касался женщин*»:

– Rien n'est plus difficile que de reconnaître un bon melon et une femme de bien».

Во внешности своего пока еще безымянного героя писатель выделяет детали, характеризующие возраст. Причем, здесь использованы не только слова-соматизмы из тематической группы «Внешний вид, наружность человека» (*волосы, лицо,*

глаза, фигура; свежесть худого бритого лица, прямизна высокой фигуры)), но слова из других тематических групп, соотношенные с ними: колоративная лексика (*красноватые волосы остро серебрятся, светлые глаза*); слова тематической группы «Эмоциональные состояния и переживания» (*грустные глаза*) [Саяхова и др. 2000]/ Ему нельзя дать больше сорока. Портретная лексика дополняется вестивальной: герой носит *шляпу*, скрывающую седину, и *длинное непромокаемое пальто*. Здесь же присутствуют и лексические единицы, называющие (характеризующие) его мимику и жесты: шутки вставлял в свою речь *с усмешкой*. Портрет героя дополняется характеристикой его манеры говорить: автор отмечает, что речь героя сжатая, а его шутки, *если разговор касался женщин*, были неприятными.

В начале рассказа есть намек на то, что герой – русский человек, что он эмигрант, который покидал Россию морем: *еще в Константинополе его бросила жена*. Первое точное указание появляется, когда герой рассматривает витрину гастрономического магазина при русской столовой *в одном из темных переулков возле парижской улицы Пасси*. Он обращает внимание на выставленные продукты – настойки (*бутылки с рябиновкой, зубровкой*), жареные *пирожки, рубленые котлеты, шпроты* и чуть позднее – на хозяйку магазина *с неприязненным русским лицом*. Из сырой парижской улицы героя *потянуло* в этот еще не забытый русский мир. И дальше при описании Бунин использует глагольные лексемы (*вошел, прошел, не спеша повесил свою серую шляпу и длинное пальто, сел* за столик в темном углу), а также кинематемы – *поклонился хозяйке, рассеянно потирая руки с рыжими волосатыми кистями, стал читать бесконечное перечисление закусок и кушаний*.

От мужского портрета И. А. Бунин переходит к женскому. Женщина эта – официантка русской столовой: *лет тридцати, с черными волосами на прямой пробор и черными глазами, в белом переднике с прошивками и в черном платье*. Здесь тоже использована лексика тематической группы «Внешний вид, наружность человека» (*глаза, волосы*), колоративная лексика (*черный, белый*), вестивальная лексика (*платье, передник*). И также называется приблизительный возраст героини – *лет тридцати*. Но поскольку портрет героини создается благодаря впечатлениям

наблюдателя (это все еще безымянный герой рассказа), то он дополняется его общими оценками женщины: она подходит *безучастно-вежливо*, приветствует его по-французски *приятным голосом*. Она показалась ему так хороша, что герой смутился. При этом он отметил красоту рук героини (*очень белые и благородной формы*). Эта первая портретная зарисовка через небольшое время дополняется и насыщается оценочной лексикой: **очень красив** белый передник с прошивками на черном платье, **красиво** выдаются под ним груди сильной молодой женщины... полные губы не накрашены, но **свежи**, на голове просто свернутая черная коса, но кожа на белой руке **холодная**, ногти блестящие и чуть розовые, – *виден маникюр*... В этой женщине есть загадка, которую пытается разгадать герой: «Он посмотрел ей вслед – на то, как ровно она держалась, как колебалось на ходу ее черное платье... Да, вежливость и безразличие, все повадки и движения скромной и достойной служащей. Но дорогие хорошие туфли». Данная портретная характеристика также включает в себя колоративные прилагательные: *белый передник, черное платье, черная коса, белая рука, ногти чуть розовые*.

Во время следующего посещения русской столовой (а произошло это на следующий вечер) герои встречают друг друга как старых знакомых, но при этом уже знакомятся. Николай Платоныч, участник первой мировой войны (Бунин называет её Великой Отечественной) и белый генерал в годы гражданской войны, ныне пишет по заказу материалы для различных изданий. Он бывший генерал и брошенный муж. Свое одиночество переносит болезненно и отдаёт себе отчет в том, что «из году в год, изо дня в день, втайне» ждет «только одного, – счастливой любовной встречи», что живет, «в сущности, только надеждой на эту встречу – и все напрасно...».

Ольга Александровна – официантка в небольшой русской столовой в Париже – тоже эмигрантка и тоже одинока при живом муже, который находится где-то в Югославии.

Во время настоящего первого свидания герой видит не просто красивую молодую женщину: перед ним нарядно и модно одетая дама. Николай Платонович отмечает не только свободный взгляд черно-подведенных глаз, не только длинное вечернее платье, перчатки и зонтик, но её дамские движения.

Перемены во внешнем облике Ольги Александровны радуют героя и тоже меняют его поведение: «Вечернее платье, – значит, тоже думала, что после синема поедem куда-нибудь», – и *отвернул край ее перчатки, поцеловал кисть белой руки*».

Если в первых портретных описаниях Ольги Александровны употребляются лексические единицы, связанные с телесным верхом (глаза, волосы, грудь, руки), то во время поездки в карете Николай Платонович оценивает телесный низ: он увидел «ее *крупные колени* под вечерним черным платьем». Запах пудры, *блеск черных глаз, угольно-черные ресницы*, «*полные в красной помаде губы*», их сладкий помадный вкус – детали, которые передают обостренность чувств героя.

В темном зале синема героини смотрят на белый экран и рассказывают друг другу о своем полном одиночестве. Ольга Александровна говорит о том, что Париж – мертвый город, где по ночам одолевает тоска, что за окном нет ни души и даже фонари выглядят одинокими. Николай Платонович говорит о том, что от одиночества не удастся скрыться и в провинции, где хотелось скрыться от всех и забыть прошлое. Они не смотрят друг на друга – им нужно излить свою душу тому, кто способен понять ужас одиночества.

За ужином в кафе Николай Платонович смотрел на ее *разгоревшееся лицо* и думал, что *она вполне красавица*.

Последний портрет героини светлый и свежий. Он видит её без одежды: «Она стояла спиной к нему, вся голая, *белая, крепкая*, наклонившись над умывальником, моя шею и груди.

– Нельзя сюда! – сказала она и, накинув купальный халат, не закрыв *налитые груди, белый сильный живот и белые тугие бедра*, подошла и как жена обняла его. И как жену обнял и он ее, все ее прохладное тело, целуя еще влажную грудь, пахнущую туалетным мылом, глаза и губы, с которых она уже вытерла краску...». В этом портрете соединяются соматическая и колоративная лексика, лексика восприятия (вкусовые, обонятельные и тактильные ощущения). Герой дождался той счастливой любовной встречи, о которой мечтал из года в год.

Завершается рассказ тоже портретным описанием. Но это описание минимизировано и свелось к одному слову: «она *в трауре* возвращалась с кладбища» и понимала, что её жизнь

кончена. Как следует из толкования «Словаря русского языка» в 4-х томах, траур – «1. Скорбь по умершему или в связи с каким-л. общественным бедствием, выражающаяся в каких-л. общепринятых знаках, действиях (особой одежде, отмене празднеств и т. п.). 2. Черная или темная одежда, повязка, вуаль, кайма и т. п. как символ печали, скорби по умершему» [МАС, т. IV, с. 400]. Оба значения слова соединились во фразе И. А. Бунина: Ольга Александровна в темной одежде и в глубокой скорби. Скорбь одинокого человека усилилась, когда она во время уборки квартиры нашла старую летнюю шинель Николая Платоновича. Старая летняя шинель не раз становилась объектом осмысления в филологических работах. Как отмечают исследователи, «летняя шинель, серая, на красной подкладке, это, конечно, та шинель, в которой герой воевал еще в Добровольческой (Белой армии). Это память о прошлом Николая Платоновича, о молодости, о навсегда утраченной России, за которую он тщетно сражался. Шинель – летняя: значит, именно в ней Николай Платонович навсегда покинул Россию с остатками разгромленной, но не утратившей чести и достоинства Белой армии. Прижимая к лицу эту шинель, Ольга Александровна как будто прикасается к любимому человеку, ушедшему в мир иной, к его прошлому, к навсегда утраченной России, к их былым надеждам» [Харченко, Сафонов и др., 2018, с. 424]. Несколько иначе трактуют образ шинели С. Н. Пяткин и Д. Б. Кудряшова:

«летняя серая шинель на красной подкладке» с одной стороны – символ несбывшихся надежд Ольги Александровны, героини рассказа. Это символ неосуществленной мечты о счастливой жизни, о продолжении той высшей любви, которую она испытала. С другой же стороны эта деталь – символ всей жизни Николая Платоновича, так как его жизнь в Париже, в дали от Родины, была инертной и бесцельной до встречи с Ольгой Александровной, которая появилась в его жизни внезапно, а может быть, и всегда с ним была, как красная подкладка у серой шинели» [Пяткин, Кудряшова 2014. URL: <https://moluch.ru/archive/80/13767/> (дата обращения: 01.03.2022)].

Проведенный нами анализ портретной лексики рассказа И. А. Бунина «В Париже» показал, что она гораздо разнообразнее, чем обычно её характеризуют, т. к. она включает в свой со-

став не только соматизмы, вестивальную лексику и кинетемы, но и колоративные лексические единицы, а также слова со значением обонятельных, вкусовых и тактильных ощущений, что связано со своеобразием построения портрета – он динамический и опосредованный.

В рассказе «В Париже» фразеология в создании портрета персонажа не участвует.

Библиографический список

1. Бунин И. А. В Париже // Собр. соч.: в 9 т. Т. 7. М.: Худ. лит., 2006. С. 49–54.
2. Галанов Б. Искусство портрета. М.: Советский писатель. 1967. 207 с.
3. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта, Наука. 2000. 248 с.
4. Жорникова М. Н. Портрет героини ранней прозы И. Бунина: традиции романтизма // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 10–1. С. 151–154.
5. Краткая литературная энциклопедия / гл. ред. А. А. Сурков. М.: Сов. энциклопедия, 1962.
6. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
7. Литературный энциклопедический словарь / под ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева, 1987. URL: <http://niv.ru/doc/encyclopedia/literature/index.htm> (ЛЭС)
8. Нгуен Тхи Тхьонг. Имя и портрет в рассказе И. А. Бунина «Таня» (из цикла «Темные аллеи»). Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2014. № 5. С. 138–141.
9. Пяткин С. Н. Об одной детали в рассказе И. А. Бунина «В Париже» / С. Н. Пяткин, Д. Б. Кудряшова // Молодой ученый. 2014. № 21.1 (80.1). С. 15–18. URL: <https://moluch.ru/archive/80/13767/> (дата обращения: 08.12.2021).
10. Пелевина П. В. Мастерство портретной детали в рассказах И. А. Бунина // INITIUM. Художественная литература: опыт современного прочтения: сборник статей молодых ученых. Вып. 3. Екатеринбург: УГИ УрФУ, 2020. С. 148–151.
11. Родионова Н. А. Типы портретных характеристик в художественной прозе И. А. Бунина: Лингвостилистический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 1999. 24 с.

12. *Сабаева Л., Куликова Н. О* Рассказе И. А. Бунина «В Париже» // Литература. 2003. № 41. <https://lit.lsept.ru/article.php?ID=200304107>
13. *Саяхова Л. Г., Хасанова Д. М., Морковкин В. В.* Тематический словарь русского языка / под ред. проф. В. В. Морковкина. М.: Рус. яз. 2000. 560 с.
14. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. М.: Просвещение, 1974. 509 с. (СЛТ).
15. Словарь русского языка: в 4 т. / гл. ред. А. П. Евгеньева. Т. IV. М.: Рус. яз., 1984.
16. *Смирнов А. Е.* Бунин-портретист. Вопросы литературы. 2015. № 5.
17. Старикова Г. В. Лексика портретных описаний: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1984. 16 с.
18. *Харченко Н. Л., Сафонов М. А., Усов С. С., Красикова Т. И., Галеева Т. И.* Содержательно-подтекстовый слой информативности текста как способ выражения авторской модальности (на примере рассказа И. А. Бунина «В Париже» // Вестник Удмуртского университета. Серия история и филология. 2018. Т. 28. Вып. 3. С. 419–428.

УДК 81
ББК 81

Н. В. Гужова, канд. пед. наук, доцент

Россия, Нижний Новгород, Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет,
Нижегородская государственная академия МВД РФ

РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ И ПУНКТУАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕСТОВ)

В статье анализируются результаты тестирования по орфографической и пунктуационной грамотности студентов негуманитарных вузов в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи». Дан полный разбор результатов теста, проведенного методом сплошной выборки. Сделаны выводы о неудовлетворительной грамотности студентов, указаны причины подобной ситуации, предложены пути выхода.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, языковая компетентность, орфографическая грамотность, пунктуационная грамотность.

N. V. Guzhova, Cand. Ped. Sciences, Associate Professor

Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State University
of Architecture and Civil Engineering, Nizhny Novgorod State Academy
of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

RESULTS OF ANALYSIS OF SPELLING AND PUNCTUATIONAL LITERACY OF UNIVERSITY STUDENTS (ON THE MATERIAL OF TESTS)

The article analyzes the results of spelling and punctuation literacy testing of students of non-humanitarian universities in the framework of the discipline "Russian language and the culture of speech." A complete analysis of the results of the test carried out by the method of continuous sampling is given. Conclusions are made about the unsatisfactory literacy of students, the reasons for such a situation are indicated, and ways out are proposed.

Key words: communicative competence, language competence, spelling literacy, punctuation literacy.

В современном высшем образовании имеет распространение компетентностный подход к обучению. В рамках данного подхода для выпускников всех специальностей обязательной является профессиональная компетентность, составляющей частью которой является компетентность коммуникативная. Существует большое количество определений и взглядов на данное явление. В самом общем виде его можно отразить так: коммуникативная компетентность это – владение сложными **коммуникативными** навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в **коммуникативных** средствах, присутствующих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии. (Такое определение мы находим в Википедии). Обязательным компонентом коммуникативной компетентности является компетенция языковая, «готовность и способность личности применять **языковые** знания, умения и навыки для реализации своих жизненных, **профессиональных** и других задач».

Для бакалавра государственным стандартом предусмотрена общекультурная компетентность (способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного общения). Согласно требованиям к данной компетенции, бакалавр должен владеть навыками создания на русском языке грамотных и логически непротиворечивых письменных и устных текстов учебной и научной тематики реферативного характера: уметь пользоваться основной справочной литературой, толковыми и нормативными словарями русского языка; знать систему норм современного русского литературного языка (орфографических, пунктуационных, грамматических, стилистических, орфоэпических) и систему функциональных стилей в ее динамике.

Дисциплиной, которая формирует указанную компетенцию является «Русский язык и культура речи». К сожалению, на многих специальностях данная дисциплина отсутствует. Несмотря на то, что «снижение уровня речевой культуры разных слоев русского общества, в том числе и интеллигенции, на-

столько очевидно и масштабно, что назрела необходимость возрождения непрерывной языковой подготовки на всех ступенях образования».

Непременным условием преподавания дисциплины является входное тестирование, которое определяет уровень орфографической и пунктуационной грамотности студентов.

Учащимся предлагается тест из 26 позиций, в которых отражены все орфографические и грамматические правила русского языка.

За истекший год тест прошли 571 человек. Все они студенты 1 или 2 курсов негуманитарных вузов, которые приступают к изучению дисциплины «Русский язык и культура речи». Тест составлен в гугл-формах, что дает возможность автоматического получения ответов студентам и получения статистических данных преподавателю на достаточно большой сплошной выборке студентов.

Тест сопровождался следующей преамбулой: *Здравствуйте, тест предназначен для аудита знаний по русскому языку. Проверьте себя! Здесь я специально указываю тему по русскому языку, чтобы Вы могли понять, где есть проблемы. Задание, там где оно не указано, всегда одно: выберите неверные варианты. Учтите, что в каждом задании может быть один или несколько правильных ответов.*

Пример задания по орфографии:

*Выберите неверные написания: **наростание напряжния, подскочило давление, предполагаемые результаты, разложение общества***

Пример заданий по пунктуации:

*Выберите случаи неверной постановки знаков препинания:
**Лучший способ сохранить друзей – не предавать их.
Деревья, цветы, дрова, сложенные перед сараем – все было мокро от дождя.***

Закон управляет людьми, разум – законом.

Гений есть, в сущности, дар огромного терпения

Таблицу ответов на вопросы теста предлагаем ниже.

<i>№</i>	<i>Тема</i>	<i>Количество верных ответов (общее количество полученных ответов – 571)</i>	<i>Процент верно выполненных ответов, %</i>
1	Безударные проверяемые гласные в корне	389	68
2	Безударные непроверяемые гласные в корне	386	67
3	Безударные чередующиеся гласные в корне	263	46
4	Звонкие и глухие согласные в корне	396	69
5	Непроизносимые согласные	233	41
6	Приставки ПРЕ и ПРИ	226	39
7	Буквы Ы и И после Ц	308	54
8	О и Ё после шипящих	195	34
9	Ъ и Ъ	427	75
10	Ы и И после приставок	417	73
11	Падежные окончания существительных	221	38
12	Н и НН	362	63
13	Личные окончания глаголов	455	80
14	Суффиксы глаголов	346	80
<i>№</i>	<i>Тема</i>	<i>Количество верных ответов (общее количество полученных ответов – 571)</i>	<i>Процент верно выполненных ответов, %</i>
15	Суффиксы причастий	212	35
16	Слитное и раздельное написание НЕ	204	36
17	Слитное и раздельное написание предлогов и союзов	224	39
18	Тире в простом предложении	273	48

19	Однородные члены предложения	194	34
20	Знаки препинания в сложносочиненных предложениях	467	82
21	Причастные и деепричастные обороты	421	74
22	Сравнительные обороты	365	64
23	Вводные слова и предложения	215	38
24	Знаки препинания в сложноподчиненных предложениях	455	80
25	Знаки препинания в бессоюзных сложных предложениях	299	52
26	Оформление чужой речи	217	38

Средний балл по орфографии – 55 %, по пунктуации – 57 %. Таким образом, можно фиксировать, что уровень языковой грамотности неуклонно снижается. Это уже очевидный факт. Только половина вчерашних школьников выполняют тест на 50. Общее распределение по баллам среди выполнявших тест выглядит следующим образом.

№	Результата выполнения	Количество студентов, выполнивших задание
1	Неудовлетворительно (результат по баллам от 0 до 18) 67 %	68
2	Удовлетворительно (результат по баллам от 19 до 21) 68–80 %	21
3	Хорошо (результат по баллам от 22 до 24) 81–90 %	10
4	Отлично (результат по баллам от 23 до 26), 91–100 %	2

Мы неуклонно фиксируем, что студенты высших учебных заведений из года в год демонстрируют снижение уровня языковой грамотности. Причин тому много, среди основных исследователи называют влияние массмедиа, снижение непосредственной коммуникации и замена ее усеченным общением в

социальных сетях, требования к которому значительно снижены; увеличение количества часов на самостоятельную работу в рамках учебных дисциплин, сокращение числа аудиторных занятий; переход на ЕГЭ; снижение общей культуры речевой грамотности населения, утрата престижа высшего образования в целом.

Несмотря на то, что в нашей стране повышение общей грамотности населения является одной из приоритетных задач, стоит отметить, что в настоящий момент процесс освоения лингвистических дисциплин (в тех вузах, где они присутствуют в учебном плане) максимально затруднен.

Кроме того, необходимо рассмотреть вопрос о введении дисциплины «Русский язык и культура речи» как обязательной (наряду с философией, историей, физкультурой) в учебные планы всех специальностей всех вузов.

Семенова М. А. Об особенностях преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» в техническом вузе // Известия ВолГТУ. 2010. № 8. Т. 9. С. 146–149).

ББК 74.268.19=411.2
УДК 372.881.161.1

И. В. Долинина, канд. филол. наук, доцент
Россия, Иваново, Ивановский государственный
химико-технологический университет

ТРАНСФОРМАЦИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОПЫТА В ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена актуальной проблеме трансформации учебно-методического опыта обучения русскому языку как иностранному в электронной образовательной среде. В центре внимания автора находятся информационно-коммуникационные технологии, позволяющие интегрировать «классические» формы и приёмы по обучению иностранных студентов продуктивным видам речевой деятельности в их виртуальную версию в рамках дистанционного курса.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, онлайн-обучение, трансформация учебно-методического опыта.

I. V. Dolinina, Cand. Sc Philologi, Associate Professor
Russia, Ivanovo, Ivanovo State University of Chemistry and Technology

TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL EXPERIENCE IN E-LEARNING OF RUSSIAN AS A FOREIGN

The article is devoted to the actual problem of transforming the educational and methodological experience of teaching Russian as a foreign in the electronic information and educational environment. The author describes how information and communication technologies integrate «classical» forms and techniques for teaching foreign students to productive speech activities into virtual version of the distance course.

Keywords: Russian as a foreign language, e-Learning, transformation of educational and methodological experience.

Современное высшее образование проходит этап ускоренной цифровой трансформации. Этот процесс закономерно получил отражение в лингводидактике (научно-методические труды Э. Г. Азимова, Е. С. Полат, А. Д. Гарцова, А. В. Тряпельникова, И. А. Гончар и Т. И. Поповой, А. Н. Богомолова). В статье С. А. Дерябиной и Т. А. Дьяковой сделан акцент на цифровизации как на ведущем факторе модификации образования и оптимизации процесса обучения за счёт использования электронных ресурсов (см.: [7, с. 601]). Однако вместе с новыми мультимедийными инструментами и интерактивными способами предъявления материала в e-Learning перед преподавателями встала задача переноса в электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС) учебно-методического опыта, годами наработанного в аудитории. В сфере обучения русскому языку как иностранному, по заключению А. Д. Гарцова, лучшим решением этой проблемы является интеграция традиционного методического опыта с новыми информационными технологиями [3, с. 13].

Ведущей целью в освоении дисциплины «Русский язык как иностранный» выступает формирование коммуникативной компетенции, которая, по определению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, «реализуется через систему языковых и речевых действий рецептивного и продуктивного характера» [1, с. 171]. В целом же учебный принцип активной коммуникации направлен на формирование языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций в четырёх основных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме. В этой связи актуален вопрос транспозиции «классических» форм и приёмов по обучению иностранных студентов продуктивным видам речевой деятельности в их электронный формат.

В Ивановском государственном химико-технологическом университете электронные обучающие ресурсы размещаются на образовательной платформе «ИГХТУ-онлайн» (<https://edu.isuctu.ru/>), которая функционирует на основе гипертекстовых и мультимедиа-технологий.

В статье Хью Джарвиса и Стивена Крашена сделан акцент на широких возможностях «CALL» (обучение языку с использованием компьютера) не как на «language learning» (изучение

языка), а как на «language acquisition» (приобретение языка) через работу с разными видами визуального, звукового и письменного ввода информации [8]. С нашей точки зрения, описанный мультимодальный принцип подачи учебного материала, при котором осуществляется синтез вербальных (принадлежащих языку / речи) и невербальных (принадлежащих другим знаковым системам) компонентов, реализует своё значение на всех уровнях обучения языку в разных видах речевой деятельности.

Изучая русскую грамматику в аудитории, преподаватель и студенты работают с печатными материалами учебников и таблиц, активно используют зонирование доски, прописывают грамматические особенности разноцветными мелками и ручками. На синхронном онлайн-занятии, организованном в элементе BigBlueButton, мы используем заранее подготовленные креолизованные обучающие объекты. Таблицы и схемы, на которых грамматические явления получают своё цветное и символическое оформление, становятся интерактивным материалом. Примеры реализации грамматических конструкций сопровождаются зрительной и звуковой визуализацией. В распоряжении преподавателя и студентов есть несколько поверхностей виртуальной доски с различными опциями работы.

При обучении русской лексике в иностранной аудитории преподаватель чаще всего использует тематические наборы картинок и фотографий. На онлайн-занятии эффективен мультимодальный подход к презентации учебного материала, обеспечивающий комплексное прагматическое воздействие на учащихся. Чаще всего основным представлением слова становится фотография или картинка, сопровождаемая графической записью печатными и рукописными буквами, а также озвучиванием. Благодаря этому семантизация лексических единиц осуществляется в едином контексте, что более приближено к активной коммуникации в жизни.

Обучение чтению на русском языке, по словам М. П. Чесноковой, начинается с этапа формирования навыков техники чтения, чтения вслух и чтения про себя [5, с. 105]. В аудитории чтение – это работа с напечатанным текстом. На онлайн-занятиях традиционный печатный текст преобразовывается в поликодовый объект обучения – лингвовизуальный

феномен, в основе которого лежит синтез вербальных и невербальных компонентов [2, с. 71]. Такой текст становится визуальным, смысловым и структурным целым.

В зависимости от языкового уровня иностранных учащихся мы предлагаем им поликодовые тексты разных видов. Так, на начальном этапе освоения языка эффективны тексты с невербально-доминирующей корреляцией, на уровнях А2 и В1 подключаются поликодовые тексты с вербально-доминирующей корреляцией (по классификации В. А. Сенцовой) [4, с. 10]. Работая с ними, учащиеся могут одновременно слушать и читать текст, просматривать фотографии или видео на одной странице курса. Поликодовые тексты актуализируют сочетание непосредственной и опосредованной форм восприятия и понимания, поэтому информация усваивается максимально полно.

Обучение письменной речи, как отмечает М. П. Чесноковой, необходимо, поскольку «приобретенные учащимися навыки без зрительной опоры будут менее прочными» [5, с. 105]. С нашей точки зрения, иностранные учащиеся должны уметь читать и писать как печатные, так и рукописные русские тексты.

В аудитории при обучении письму преподаватель много пишет на доске и контролирует письмо в тетрадях обучаемых, поэтому у студентов редко возникают трудности в освоении русской графики.

При переносе традиционных форм обучения письму в виртуальную среду отмечено, что студенты из-за рубежа достаточно быстро усваивают русскую печатную графику, но им труднее научиться читать и писать тексты «от руки». Для решения этой проблемы используются поликодовые объекты, интегрированные в ЭИОС. Так, по мультимедийным презентациям учащиеся пишут смотровые диктанты. На основе аудиозаписей, сопровождаемых фотографиями и репродукциями, схемами, анкетами, инфографикой или видео, студенты пишут слуховые диктанты, изложения с элементом сочинения, эссе.

При обучении письму в ЭИОС серьезной проблемой становится контроль письменной деятельности иностранных учащихся. На платформе «ИГХТУ-онлайн» для «обратной связи» мы

используем ресурс «Задание» и активный элемент «Эссе», через которые обучающиеся загружают свои письменные работы.

Формирование навыков аудирования начинается с первых занятий и продолжается на протяжении всего обучения иностранных студентов. В аудитории для упражнений на аудирование преподаватели используют разные методы и средства: собственное объяснение и чтение вслух, проигрывание аудиофайлов, показ различных видео.

В условиях дистанционного обучения упражнения, направленные на формирование и контроль навыков аудирования, представляют собой мультимодальный синтез разных способов представления информации. К примеру, в поле ресурса «Страница» интегрируется видео- или аудиоплеер с диалогом или монологом, содержание которых визуализируется с помощью фотографий или рисунков. После прослушивания учащиеся из-за рубежа выполняют задания репродуктивного и продуктивного типа.

С нашей точки зрения, наибольшую трудность в e-Learning представляет формирование навыков говорения. А ведь, по словам М. П. Чесноковой, устная речь является и основным стимулом изучения языка, и основным критерием уровня владения языком [5, с. 89]. При обучении говорению в аудитории преподаватель всегда может организовать и стимулировать непосредственное общение студентов. Уже на начальном уровне учащихся можно вывести к продуцированию собственных небольших высказываний, пересказу, небольшим беседам. Вместе с ростом коммуникативной компетенции студентов для развития навыков их говорения используются выступления, обсуждения текстов и проблемных ситуаций, ролевые и деловые игры, дискуссии.

К сожалению, эти формы работы не всегда успешно переносятся в электронную среду. С нашей точки зрения, скомпенсировать этот недостаток могут синхронные онлайн-занятия в режиме «здесь и сейчас». По словам Мохаммеда Аллаи, синхронное онлайн-обучение позволяет осуществлять взаимодействие студентов и преподавателя в реальном времени [6, с. 5]. Только такой вид онлайн-занятия обеспечивает подобие живого общения преподавателя и учащихся, даёт возможность изучать русский язык непосредственно под руководством его носителя.

Синхронные онлайн-занятия мы организуем с помощью элемента BigBlueButton по стабильному расписанию, что позволяет собрать группу иностранных студентов в виртуальном классе на полноценный урок в режиме реального времени. Занятия начинаются с весёлой переключки, чтобы создать непринуждённую атмосферу и мотивировать студентов к высказываниям на бытовые или учебные темы. При этом учащиеся из-за рубежа должны беседовать не только с преподавателем, но и друг с другом, ведь у них нет возможности пообщаться в аудитории. Также с целью развития устной речи студентов мы стараемся как можно быстрее перейти от формирования репродуктивных речевых навыков и умений к продуктивным. В этом случае мы сокращаем этап формирования языковых умений и навыков и достаточно быстро выходим к этапу их закрепления в речи. Развитию продуктивного говорения помогают беседы, языковые игры, ролевые задания, проблемные и дискуссионные беседы.

Для стимула к речевой деятельности мы активно используем мультимедийные объекты обучения: фотографии, аудио- и видеоматериалы, подкасты, анимацию, музыку, мотиваторы, мемы и комиксы.

Таким образом, в настоящее время перед преподавателями русского языка как иностранного стоит серьёзная задача переноса учебно-методического опыта в виртуальную обучающую среду. Практика показывает, что трансформация методики по формированию коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности в дистанционном обучении сопряжена с определёнными трудностями. Вместе с тем мультимодальный принцип подачи материала открывает новые возможности для быстрого и эффективного освоения русского языка как иностранного через синтез непосредственной и опосредованной форм восприятия.

Библиографический список

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

2. *Анисимова Е. Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студентов фак. иностранных языков вузов. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 128 с.

3. *Гарцов А. Д.* Новые информационные технологии в высшей школе. Информационные технологии в методике преподавания языков: новые приоритеты: курс лекций. М.: Изд-во РУДН, 2004. 196 с.

4. *Сенцова В. А.* Поликодовые тексты как средство обучения итальянских учащихся русской грамматике (I Сертификационный уровень). – Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный). СПб: Санкт-Петербургский государственный университет, 2017. 21 с.

5. *Чеснокова М. П.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. М.: МАДИ, 2015. 132 с.

6. *Ally M.* Foundations of educational theory for online learning // Theory and Practice of Online Learning / Editors: Terry Anderson & Fathi Elloumi. AB: Athabasca University, 2004. P. 3–31.

7. *Deryabina S., Dyakova T.* A Foreign Language Teacher's Professionalism in the Digital Era // Future Academy, The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 18-th PCSF 2018 Professional Culture of the Specialist of the Future. 2018. P. 601–607.

8. *Jarvis H., Krashen S. D.* Is CALL Obsolete? Language Acquisition and Language Learning Revisited in a Digital Age // TESL-EJ: The Electronic Journal for English as a Second Language. February 2014. 17(4). P. 1–6.

ББК 74.47
УДК 377.5

М. В. Ермакова, заместитель директора по научно-методической работе ФИЛМЖ ВШНИ
Россия, с. Федоскино, Федоскинский институт лаковой миниатюрной живописи – филиал федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Высшая школа народных искусств (академия)»

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ПОДГОТОВКЕ ХУДОЖНИКОВ ФЕДОСКИНСКОЙ ЛАКОВОЙ МИНИАТЮРНОЙ ЖИВОПИСИ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается вопрос организации взаимосвязи между дисциплинами общеобразовательными и профессиональными в подготовке художников народных художественных промыслов в среднем профессиональном образовании, опыт организации профессионально направленного обучения русскому языку и культуре речи художников-миниатюристов.

Ключевые слова: лаковая миниатюра, художник народных художественных промыслов, русский язык, культура речи.

M. V. Ermakova, Deputy Director for Scientific and Methodological Work

Russia, s. Fedoskino, Fedoskino Institute of Miniature Lacquer Painting – a branch of the Federal State Educational Institution of Higher Education «Higher School of Folk Arts (Academy)»

FEATURES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH IN THE TRAINING OF ARTISTS OF THE FEDOSKINO LACQUER MINIATURE PAINTING IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

The article discusses the issue of organizing the relationship between general and professional disciplines in the training of artists of folk arts in

secondary vocational education, the experience of organizing professionally oriented teaching of the Russian language and the culture of speech of miniaturist artists.

Keywords: lacquer miniature, artist of folk art, Russian language, culture of speech.

Обучение художника народных художественных промыслов в области федоскинской лаковой миниатюрной живописи процесс многогранный и интересный. Подготовка будущих миниатюристов связана не только с освоением уникальной технологии и техники многослойной масляной живописи на изделиях из папье-маше, но и с всесторонним развитием личности обучающегося. Профессия художника предполагает развитый внутренний мир, широкий кругозор, умение видеть красоту в окружающей природе, в обыденных вещах и уметь передавать в своих работах прекрасный мир, нести зрителям радость и эстетическое наслаждение. Особенностью профессиональной подготовки студентов является изучение, сохранение и развитие традиций, лежащих в основе искусства федоскинской лаковой миниатюрной живописи, бережное отношение к художественной стилистике Федоскино. Федоскинская лаковая миниатюрная живопись, основанная на реалистичной масляной живописи, имеет свою уникальную стилистику, устоявшиеся жанры и тематику произведений, основу которой составляют сюжеты устного народного творчества, художественной литературы, что отражается в содержании художественного образа и отличает ее от других видов лаковой миниатюрной живописи.

Основой профессионального развития служит качественная общеобразовательная подготовка, которая является важнейшим средством формирования научного мировоззрения, нравственного и эстетического воспитания личности [4, с.30] Анализ современного состояния среднего профессионального образования в области федоскинской лаковой миниатюрной живописи выявил, что для значительной части обучающихся характерна:

- слабая подготовленность к самостоятельной работе;
- неумение применять теоретический материал в ходе выполнения практических заданий;

– неумение грамотно оформлять результаты работы (сообщения, доклады, рефераты, дипломные записки).

Поэтому перед преподавателями общеобразовательных дисциплин «Русский язык» и «Литература» стоят следующие задачи:

– разработка содержания обучения русскому языку и культуре речи, которое способствует ориентированности студентов на освоение профессиональной деятельности;

– включение в содержание общеобразовательных дисциплин углубленного изучения художественных произведений русской и мировой литературы, истории родного края, повышение знаний о живописи, о лаковой миниатюрной живописи, об истории Федоскинского художественного промысла, об экономических и социальных факторах развития промысла;

– приобщение к миру федоскинского художественного промысла путем проведения сравнительного анализа произведений литературы и образного воплощения в миниатюре;

– выстраивание единой системы формирования профессиональных компетенций средствами общеобразовательной подготовки;

– выстраивание междисциплинарных связей между учебными дисциплинами общеобразовательной подготовки и дисциплинами профессиональной подготовки;

– выявление преемственности между методами и средствами обучения, которые используются на занятиях по общеобразовательным дисциплинам и дисциплинам профессионального цикла.

При этом важно чтобы процесс организации профессионального обучения строился на основе взаимосвязи профессиональной подготовки с общеобразовательной. Можно рассмотреть следующие направления действий по установлению межпредметных связей дисциплин «Русский язык», «Литература», «Основы композиции», «Проектирование», «Исполнительское мастерство»: выявление наиболее востребованных тем и сюжетов, связанных с устным народным творчеством и художественной литературой, составление общего понятийного аппарата, выявление средств создания художественного образа в литературе и лаковой миниатюрной живописи, создание условий

для сотрудничества преподавателей общеобразовательного и профессионального циклов.

Для реализации межпредметных связей учебных дисциплин «Русский язык», «Литература», «Основы композиции», «Проектирование», «Исполнительское мастерство, как показывает исследование прежде всего, необходимо изучить содержание курса «Основы композиции» с принятой в нем профессиональной терминологией и трактовкой материала для того, чтобы обеспечить на занятиях по дисциплинам «Русский язык» и «Литература» общий «художественный язык».

На занятиях по учебной дисциплине «Основы композиции» обучающиеся знакомятся с понятиями «композиция», «сюжет», «жанр», которые определяются как художественные категории. На занятиях по дисциплине «Литература» эти понятия изучаются применительно к художественному тексту.

Задания, направленные на разработку проектов изделий федоскинской лаковой миниатюрной живописи по дисциплине «Проектирование» и на выполнение изделий по дисциплине «Исполнительское мастерство», всегда в основе своей опираются на исторический или литературный материал, что требует более детального, углубленного изучения содержания общеобразовательных дисциплин при подготовке художников.

Содержание дисциплин «История» и «Литература» дают богатый материал для работы обучающихся, например, над образом Петра I. Такие произведения, как «Петр Великий» М. В. Ломоносова, «Полтава» и «Медный всадник» А. С. Пушкина, «Петр и Алексей» Д. С. Мережковского, позволяют каждому студенту сформировать и передать свой неповторимый образ Петра I. Изучение исторической эпохи требует погружения в мир художественной литературы. Именно художественная литература, а также воспоминания современников и публицистика помогают сформировать яркое образное представление об изучаемом событии или явлении, позволяют за скупыми фразами разглядеть человека, его характер, душу. Анализ литературных текстов и составление словесных портретов, как героев художественной литературы, так и реальных исторических и политических деятелей, позволяет познакомиться не только с внешним обликом героя, но и проникнуть в его внутренний мир,

узнать его душевные порывы и устремления. И тем самым более полно и точно представить внешний образ героя средствами лаковой миниатюрной живописи. Внешнее содержание во многом определяется внутренним.

Однако, была и сложность в осуществлении взаимодействия между преподавателями профессионального обучения и преподавателями общеобразовательных дисциплин в целях профессиональной ориентации учащихся и ускорения формирования в них профессиональных знаний и умений. Преподаватели общеобразовательных дисциплин чаще всего являлись учителями общеобразовательных школ, совмещавшими основную деятельность с преподаванием в Федоскинском художественно-промышленном училище. Следовательно, были недостаточно знакомы со спецификой учебного заведения и ориентировались на реализацию школьного курса по общеобразовательным дисциплинам.

Полное и глубокое представление преподаватели общеобразовательных дисциплин о профессиональной деятельности будущих художников, знание технологических особенностей выполнения живописи на изделиях из папье-маше, знание истории развития промысла, ведущих художников и их работ, является залогом грамотной организации обучения русскому языку и культуре речи. Так, чтобы творческие задания общеобразовательных дисциплин охватывали сферу профессиональных интересов обучающихся, способствовали развитию профессиональной речи, через изучение произведений лаковой миниатюрной живописи, через знакомство с творчеством отдельных художников.

Невозможно выстраивать взаимосвязь общей и профессиональной подготовки, не погружаясь в процесс профессионального обучения. Поэтому серьезным вкладом в организацию профессиональной направленности обучения русскому языку и культуре стала реализация таких проектов, как «Династии в федоскинской лаковой миниатюрной живописи» [3], «Народные и заслуженные художники в федоскинской лаковой миниатюрной живописи», изучены особенности профессионального образования в области федоскинской лаковой миниатюрной живописи [2]. В рамках этих проектов впервые собрана и систематизи-

рована информация о ведущих художниках промысла, раскрыты художественные и стилистические особенности ключевых для промысла работ, показана история развития жанров и сюжетов в федоскинской лаковой миниатюрной живописи. Этот материал представляет собой богатый потенциал для развития речи обучающихся через знакомство с биографиями и творчеством художников-миниатюристов. Позволяет сравнивать и анализировать стилистические и художественные манеры того или иного художника.

Составлен терминологический словарь, где впервые сформулированы определения ко многим профессиональным терминам в области федоскинской лаковой миниатюрной живописи, что является важным материалом для работы с профессиональной лексикой на занятиях по дисциплине «Русский язык» и позволяет студентам грамотно использовать профессиональную терминологию при подготовке докладов, сообщений и выпускных квалификационных работ, в устной и письменной речи.

Таким образом, профессиональная направленность содержания – реализуется через взаимосвязь содержания общеобразовательных и профессиональных дисциплин в целостной системе образования и воспитания личности, отражающей связь понятий различных дисциплин и способствующей развитию определенных свойств личности на основе личных интересов и общественных потребностей.

Общеобразовательная подготовка повышает готовность обучающихся действовать в новых производственных условиях, уяснить научные основы трудовых действий, принципы работы технологического оборудования и заложить основы для творческого выполнения производственных заданий. Реализация профессиональной подготовки в тесной взаимосвязи с общеобразовательной доказала свою эффективность и способствует расширению познавательных возможностей обучающихся. Усиление профессиональной направленности общеобразовательных дисциплин, углубление их связи с предметами профессионального цикла учебных дисциплин способствуют совершенствованию учебно-воспитательного процесса, созданию условий для практического приложения получаемых знаний [1].

Библиографический список

1. *Батышев С. Я.* Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512 с.

2. *Головченко О. В.* Три преподавателя – три подхода к обучению студентов // Традиционное прикладное искусство и образование. 2020. № 2(33). С. 5–13. DOI 10.24411/2619-1504-2020-00025.

3. *Головченко О. В.* Знаменитые династии в лаковой миниатюрной живописи // Традиционное прикладное искусство и образование. 2018. № 4(27). С. 144–151.

4. *Махмутов М. И.* Избранные труды: в 7 т. Казань: Магариф–Вақыт, 2016. Т. 5: Педагогика профессионального образования / сост. Г. И. Ибрагимов. 487 с.

ББК 81-23
УДК 81.2

*Буэссо Малонга Беренис, магистрант,
Е. Б. Ершова канд. филол. наук, доцент*
Россия, Иваново, Ивановский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЩЕНИЙ К ЛИЦУ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЯЗЫКЕ КИТУБА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОВ РОДСТВА)

В статье анализируются результаты сравнительного анализа близкородственных терминов в русском языке и языке китуба. В центре внимания автора межкультурные различия употребления данных единиц в функции обращений. Данное исследование актуально с позиций лингвометодического описания русского языка в целях преподавания его в африканской аудитории, а также имеет практическую ценность для переводчиков.

Ключевые слова: термины родства, обращения, межкультурные различия, русский язык, язык китуба.

*Bouesso Malonga Berenice, undergraduate
E. B. Ershova, PhD of Philology, Associate Professor*
Russia, Ivanovo, Ivanovo State University

PECULIARITIES OF APPEALS TO A PERSON IN RUSSIAN AND KITUBA LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF KINSHIP TERMS)

The article analyzes the results of a comparative analysis of closely related terms in Russian and Kituba focus is language. The author's intercultural differences in the use of these units in the function of referrals. This study is relevant from the point of view of linguo-metodic description of the Russian language in order to teach it in an African audience, and also has practical value for translators.

Keywords: kinship terms, appeals, cross-cultural differences, Russian language, Kituba language.

Термины родства, представляющие собой лексико-семантическую группу существительных, называющих родственников и объединенных семьей родства, есть во всех языках мира. Данная лексическая группа представляет большой интерес для исследователей с позиций межкультурной коммуникации, так как это один из самых древних пластов лексики, отражающих специфику языковой картины мира носителя любого языка. Лингвисты активно исследуют данную лексику в разных языках, однако в африканских языках, в частности китубу, термины родства исследованы мало [1, 2, 5, 7], а сопоставительных с русским языком исследований не существует.

Термины родства часто используются в качестве обращений в кругу семьи, а иногда и за её пределами. Изучение и описание правил употребления терминов родства в качестве обращений, принятых у носителей разных языков, некоторые исследователи не считают актуальным для целей обучения русскому языку как иностранному, мотивируя это тем, что иностранцы обычно не общаются внутри семьи, принадлежащей к другой культуре, и им негде их применять [3, с. 122]. На наш взгляд, это не совсем верное утверждение, так как, во-первых, сегодня очень распространены межэтнические браки, во-вторых, иностранцу нужно знать особенности функционирования терминов родства в качестве обращений для того, чтобы глубоко понимать тексты художественной литературы и взаимоотношения героев, которые обращаются внутри семьи друг к другу. Исследования такого рода нужны и переводчикам, чтобы точно отражать особенности межличностных отношений, например, героев переводимых произведений.

Термины родства причисляют к разряду слов-отношений, которые связывают два актанта, а при употреблении их в качестве обращений, актантами становится говорящий и адресат. Среди терминов родства выделяют равные слова-отношения (внутри одного поколения, например, *брат, сестра*) и неравные межпоколенческие отношения, например, *отец, тетя*. Такие слова в качестве обращений могут употребляться в прямом значении и переносном значении (вторичном), когда их семантика не совпадает с прагматикой слова [3, с. 122; 10].

Обращение является первоэлементом речевого этикета, то есть начинает, устанавливает контакт человека с человеком: «В коммуникативных процессах обращение – одна из частотных единиц общения, а именно адресации, несущая важнейшую контактоустанавливающую функцию» [10, с. 83].

Н. И. Формановская подчеркивает, что обращение – «самый яркий и самый употребительный этикетный знак, потому что мы, действительно, так или иначе называем человека – либо по его социальной роли, либо по индивидуальным признакам, либо по своему собственному отношению к нему» [9, с. 101]. Этикетные правила употребления терминов родства в качестве обращений обладают в каждом языке национальной спецификой, которая выявляется только при сопоставлении с подобными единицами других языков, и это показывают работы многих исследователей [1, 2, 5, 8, 11].

Настоящая статья посвящена сопоставительному изучению особенностей терминов родства в роли обращений к лицу в русском языке и языке китуба. Целью работы является выявление общего и национально-специфического в употреблении терминов родства в функции обращений в разносистемных языках (русском и языке китуба). В данной статье исследуются термины кровного родства: отец, мать (папа, мама), сын, дочь, брат, сестра, бабушка, дедушка, дядя, тетя, внук, внучка.

В русском языке родителей называют *отец, мать*. Однако, обычно в качестве обращений стандартно используются со стороны их детей, как взрослых, так и незрелых, слова *папа* и *мама*. Сопоставляя функциональные особенности этих обращений, необходимо отметить, что в русском языке родителей называют одними словами, а обращаются к ним обычно другими. В этом находит выражение явление расподобления (дивергенции) именованного родственника и обращения к нему [2, с. 362]. Только в определенных контекстуально-ситуативных условиях в роли обращений выступают и слова *мать, отец*.

Речь идет о социально-обусловленных обращениях взрослых детей к родителям в момент серьезного разговора. Обращение *отец* в русском языке не имеет уменьшительно-ласкательных форм, а слово *мать* в качестве обращения употребляется и в уменьшительно-ласкательной форме *матушка*, но в современном

русском языке эта форма очень редко употребляется в функции обращения родной матери, чаще оно употребляется в обращении к супруге священника или к настоятельнице монастыря.

У обращений *papa* и *мама* в русском языке существует много уменьшительно-ласкательных форм (ласк. разг. *папочка*, *папулечка*, прост. почтит. *папаня*, разг., прост. *папаша*, разг. уст. *папенька*), *мама* (ласк. *мамочка*, разг. ласк. *мамуся*, *мамуля*, *мамулечка*, прост. почтит. *мамания* разг. устар. *маменька*). Например, – **Папочка**, я тебя прошу, ни о чем не думай, не расстраивайся! – Идем, мамочка, сейчас я тебе её всю покажу... – Да, **папуля**, Сашенька на тебя похож, прямо копия! – Ладно, мамуля! Ты как себя чувствуешь, скажи лучше? [6]¹.

Видимо, наличие большого количества таких форм при обращении к родителям свидетельствуют о том, что между детьми и родителями в культуре русских существуют очень близкие и теплые отношения. При обучении конголезцев нужно обратить внимание на частотность уменьшительно-ласкательных форм терминов родства именно в функции обращений.

Особенностью функционирования слов *tama* (мама) и *tata* (отец) в качестве обращений в китуба является наличие более широкой группы адресатов: так можно называть не только родителей, но и других женщин и мужчин. Обращение *tama* (мама) используют не только к родной матери, но и к её сестрам (к тетям) и к подругам матери. Например: *tama ya kuluntu* «старшая сестра матери» и *tama ya leki* «младшая сестра матери». Прилагательное *kulutu* и *leki* конкретизирует возраст *kulutu* (старшая), *leki* (младшая). Чтобы обратиться к подруге мамы конголезцы используют конструкцию *tama* + личное имя или просто слово *tama* “мама”, однако нельзя обратиться только по личному имени, это будет неуважение [11].

Общим для языков китуба и русского является традиция употребления слов *мама* и *papa*, *tama* и *tata* для обращения невестки к свекрови и свекру, зятя к теще и тестю. Однако в Рос-

¹ Здесь и далее используются примеры из Национального корпуса русского языка // <https://ruscorpora.ru>

сии эта традиция сегодня не всегда соблюдается, часто молодые обращаются к родителям супруга по имени и отчеству.

В русском языке слова *отец*, *мать* могут использоваться также в отношении не только к родителям, но и другим людям. В данном случае мы имеем дело с вторичным употреблением слов-отношений, когда прагматика слова не совпадает с их семантикой. Например, в качестве обращений по отношению к посторонним пожилым лицам со стороны младших по возрасту людей в среде простого народа, они несут оттенок уважительности. *Мимо шла какая-то старушка с сумочкой, остановилась... – Вам плохо? – Мне хорошо, мать*, – сказал Егор. В этой же ситуации используются обращения *папаша* и *мамаа*, однако необходимо заметить, что у данных обращений нет оттенка уважения, а скорее наоборот присутствует оттенок пренебрежения: *Ты, папаша, шел бы лучше по своим делам! – Ой, мамаша, вы лучше на себя посмотрите!*

Обращение *отец* также раньше использовалось по отношению к лицу, которое отечески заботится о других, к покровителю, благодетелю: *Ах, смилуйся, отец наш! Властвуй нами! Будь наш отец, наш царь!* (А. Пушкин. Борис Годунов), а также метафорически при обращении к Родине, земле и т. п.

Вторичное употребление наблюдается в качестве обращений и у слов *папа*, *мама*. Они могут употребляться в русском языке в качестве обращения женой по отношению к мужу или мужем к жене. М. М. Бурас и М. А. Кронгаус в этом случае говорят прагматическом сдвиге, под которым понимается ситуация, когда термин родства используется не в соответствии с его значением. Исследователи говорят о регулярных и нерегулярных сдвигах и пытаются найти причины и закономерности этих сдвигов. Обращения: *отец*, *мать*, *папа*, *мама*, а позже *дед*, *бабушка* по отношению мужа к жене и жене к мужу в русском языке наблюдают многие исследователи [с. 129]. Его можно считать регулярным прагматическим сдвигом: смена обращений наблюдается в случае смены социальной роли в семье, когда муж становится отцом, а потом дедом, а жена становится матерью и затем бабушкой. Центром семьи становится ребенок, и именно он становится «точкой отсчета» семейных отношений.

В языке китуба наблюдается такое интересное явление, когда сокращенная лексема *та-* (мама/женщина) в сочетании *та тукуюзи* (*мать одного из супругов*) употребляется в качестве обращения к сватье, к теще и к свекрови, а аналогичное сочетание *та тукуюзи* (*отец одного из супругов*), содержащее сокращенную лексему *та- тата* (отец/мужчина), употребляется в качестве обращения к свату, тестю и свекру. Лексема *тукуюзи* здесь обозначает матримониальное родство – отношения свойства, возникшие в результате брачной связи, сокращенные лексемы расширяют сою семантику и в данном случае имеют значение не мать/отец, а мужчина/женщина.

В Конго встречаются случаи, когда жених и невеста называют друг друга *нана* (*тата*) и *мама* (*тата*) в период от помолвки до свадьбы обычно по совету родителей. Наблюдается также употребление обращения *нана* (*тата*) и *мама* (*тата*) мужа к жене или жены к мужу в ситуации, когда они получают что-то, например: подарок; или когда обращаются с просьбой, или хотят попросить прощения.

Анализируя все случаи употребления лексем *тата* и *тата* в качестве обращений в китуба, приходим к выводу, что эта лексема приобретает дополнительное прагматическое значение: это выражение уважения и выполняет те же функции, что и отчество в русском языке. Данные лексемы широко употребляются в качестве обращения к незнакомому человеку, а в случае обращения к знакомому человеку для выражения уважения конголезский этикет требует употреблять слова *тата* и *тата* в сочетании с личными именами.

При обращении к дочери в русском языке употребляют лексему *дочь* и производные разговорные с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *доченька*, *дочурка*, *дочечка* и *дочка*. А когда появился папа и успокоил: *«Доченька, ты все равно умнее всех»*. *Мать твердила, как ты будешь одна в большом городе, дочка?*

Данное обращение может употребляться и к посторонним лицам, так может обратиться к любой посторонней молодой девушке или женщине мужчина или женщина весьма преклонных лет, обычно с просьбой. – *Ты мне скажи, дочка, как на духу: долго мне на этом свете еще маяться? Глаза больной жидко*

блестели. Она вцепилась в рукав моего халата. И снова просилась старуха, заглядывая в лицо проводницы: – ... *Доченька, сойду, где скажешь. Возьми, хоть куда...*

В языке китуба понятие *дочь* выражается сочетанием *mwana ya kento*, где существительное *mwana* имеет значение «ребенок», *kento* обозначает женский пол, это сочетание употребляется в качестве обращения к дочери.

Для обращения к сыну в русском языке употребляет лексемы *сын* и производные с уменьшительно-ласкательным значением разговорные: *сынуля, сыночка, сынишка, сынок*. Он безропотно: «Пойдем, **сынуля**, пойдем поиграем».

*Поди ко мне, **сыночка**, я твоя мама, а не эта стерва!*

Корытин поднял трубку и услышал голос отца:

– Ты, **сынок**? ... На месте уже? Работаешь?

– Ну что ты такой кисленький, **сынишка** ты наш.

Обращение *сынок* может употребляться и по отношению к незнакомым людям аналогично обращениям *дочка, доченька*. *Полуслепая нищая старушка, принимая его за продавца, просит милостыню... «**Сынок**, на хлеб...».*

А в языке китуба, чтобы обратиться к ребенку мужского пола родители используют сочетание *mwana ya bakala*. В этом сочетании существительное *mwana* имеет значение «ребенок». Слово *bakala* обозначает мужской род.

Термины родства *брат* (уменьш.-ласк. *братик*, уничижит. и ласк. *братишка, братец* прост., уничижит. и ласк. *браток*) и *сестра* (уменьш.-ласк. *сестренка, сестричка, сестрица*) редко встречаются в кругу русской семьи в роли обращений. У русских братья и сестры обычно обращаются друг к другу по личному имени. Таким образом, в русском языке обнаруживается тенденция расподобления именованного родственника *сестра* и *брат* и обращения к ним [2, с. 363].

Слово *брат* в качестве обращения в русском языке также проявляет вторичное значение (причина в прагматическом сдвиге). Оно используется наряду и прямым значением в ситуации дружески-фамильярного обращения и обращения с оттенком угрозы или предостережения к знакомым к незнакомым людям, в данном случае есть установка на подчеркивание отношений равенства при обращении к мужчине, юноше, мальчику:

– **Брат**, возьми посылку, а? Денег дам, **брат**. Ты смотри, **брат**, всё прошляпишь, – сказал директор, – и ту и эту!

Слово *брат* также является формой обращения среди монахов, а сестра – среди монахинь, сестер милосердия, медицинских сестер: *А теперь ответьте мне, братья, почему нужно изучать Библию? Все вы, сестры, верите в цианистый калий, как в Господа Бога.* Обращения *братья и сестры* с давних пор являются также вежливыми формами обращения духовного лица к верующим: *Братья и сестры! ...Дорогие братья и сестры, как вы помните, одна из миссий церкви – проповедь Евангелия.*

Сестра в языке китуба обозначается лексемой *kibusì*, ее используют при обращении. Когда хотят показать ее возраст, используют сочетания *yaуа ya kento* и *leki ya kento*. В этих двух сочетаниях прилагательные *yaуа* и *leki*, конкретизируют возраст, *yaуа* (старшая) и *leki* (младшая), а существительное *kento* вместе с вспомогательным словом *ya* обозначает женский род. При обращении к старшей сестре можно использовать сочетание *ya + личное имя*, где *ya* является сокращением прилагательного *yaуа* (старшая) и является признаком выражения уважения. При обращении к младшей сестре, можно использовать только личное имя. В языке китуба при обращении к брату употребляется лексема *pkazi* обычно в составе двух сочетаний: *yaуа ya bakala* (старший брат); *leki ya bakala* (младший брат). Возможны, как в случае с обращением к сестре, вариант обращения *ya + личное имя*, (старший + личное имя), а к младшему можно обращаться только по имени.

В русском языке для обращения племянников к сестре отца или матери употребляется слова *тетя* или *дядя*. Обращения *дядя* и *тетя* употребляются соответственно и к мужу тетки; и к жене дяди. В настоящее время к родным дяде и тете обычно обращаются по модели *дядя /тетя + личное имя*. – *А вам, тётя Женя, она не понравилась?* Также часто обращаются к хорошо знакомым людям значительно старше себя (соседям, друзьям родителей, к пожилым сослуживцам – низко квалифицированным работникам: вахтерам, уборщицам, слесарям и т. п.). – *Тётя Маня, говорит, иду за хлебом, вам взять?*

Слова *тетя* и *дядя* в качестве обращения могут использовать маленькие дети при обращении и к незнакомому взрослому

человеку на улице, обычно при обращении за какой-либо помощью. Данные обращения в русском языке также имеют уменьшительно-ласкательные суффиксы: *дяденька, дядечка, тётянька, тетечка*.

– *Тётянька, не опускайте три копейки, давайте я вам за них с тройным сиропом налью.*

– *Тетенька, сказала Ринка продавщице, выдававшей молоко, – мне нужно щенка покормить. Холмогров только и вымолвил: "Дяденька, а вас как хоть зовут?"*

В языке китуба в обращениях к братьям и сестрам родителей наблюдается дифференциация. Слово *ngwa-nkazi* (дядя) употребляется только для обращения к братьям матери в сочетании: *ngwa-nkazi ya kulutu* «старший брат матери», *ngwa-nkazi ya leki* «младший брат матери». Обращаясь к брату отца, конголезцы употребляют обращение *tata* (также как к отцу) или по желанию *tata ya kuluntu* (сташий брат отца) или *tata ya leki* (младший брат отца), возможно обращение *tata* + личное имя. К сестре матери обращаются также как к матери *tata* или можно по желанию *Mama ya kuluntu* (сташая сестра матери) или *Mama ya leki* (младшая сестра матери), также возможно обращение *mama* + личное имя. Что касается сестры отца, к ней обращаются *tata ya kento*, где *kento* обозначает женский пол.

Лексемы *бабушка* и *дедушка* в русском языке в сфере функционирования обращений являются нейтральными обращениями внуков, наряду с ними употребляется много уменьшительно – ласкательных вариантов (*дедуля, дедуся, бабуля, бабулечка, бабуся, бабусечка*), а также разговорный вариант обращения от лексемы *дед* – *деда*, к бабушке в некоторых случаях возможно обращение *баба* + личное имя. *Пешком, баба Ганя, пешком*.

Лексемы *дед, дедушка* (разг. ласк. *дедуля, разг.*) и *бабушка* (разг. ласк. *бабуля, бабуся*), нередко используются в социально-регулятивном значении: как почтительно вежливые обращения к незнакомым пожилым людям (со стороны младших по возрасту), напр.: – *Чем ты тут занимаешься, дед?* – *спросил старика летчик.* – *Давай, бабушка, давай!* – *Крикнули их другого места.*

В словаре китуба в значении «бабушка» используется лексема *пкооко*, а обращение к бабушке выражается двумя сочета-

ниями: *tama ya tata ya tuni* и *tama ya tama ya tuni*. Первое употребляется, если речь идет о матери отца, второе – если о матери матери. Существительное *tata* указывает на то, что это мать отца, а существительное *tama* указывает на то, что это мать матери. Вспомогательное слово *ya*, связанное с притяжательным местоимением *tuni* «мой» указывает на того, чей это бабушка. Значение «дедушка» в китуба имеет лексема *nkooko*, которая является многозначной. Обращаются к дедушке *dedushka* сочетаниями: *tata ya tata ya tuni* и *tata ya tama ya tuni*. Первое употребляется, если речь идет об отце отца, второе – если об отце матери. Первое существительное *tata* имеет значение «отец». Второе существительное *tata* указывает на то, что это отец отца. Вспомогательное слово *ya*, связанное с притяжательным местоимением *tuni* «мой», указывает на того, чей это дедушка. Существительное *tama* – «мать». Вспомогательное слово *ya*, связанное с притяжательным местоимением *tuni* «мой» указывает на того, чей это дедушка.

В русском языке *внучка* и *внук* обозначают «сын и дочь сына или дочери по отношению к деду или бабушке». Они могут выступать в качестве обращений со стороны дедушки или бабушки, как и уменьшительно-ласкательные их производные: *внучок, внучек, внученька. Спокойной ночи, внучка! Ну чего, внучок, хулиганишь, что не так?*

В языке китуба лексем *внук* выражается сочетанием *mutekolo ya bakala*. В этом сочетании существительное *mutekolo* обозначает ребенка любого пола по отношению к деду или бабушке. Существительное *bakala* связанное с вспомогательным словом *ya*, конкретизирует пол ребенка (мужской пол). Понятие *внучка* выражается сочетанием *mutekolo ya kento*. В этом сочетании существительное *mutekolo* обозначает ребенка любого пола по отношению к деду или бабушке. Существительное *kento*, связанное со вспомогательным словом *ya*, конкретизирует пол ребенка (женский пол).

Сравнение лексико-семантических и функциональных особенностей терминов кровного родства в качестве обращений в русском языке и языке китуба показал, что эти две системы имеют значительные различия, которые необходимо учитывать

при межкультурной коммуникации и в практике преподавания русского языка как иностранного носителям языка китуба.

Библиографический список

1. *Абдуллаева Ф. Э., Го Лихун.* Фоновое семантическое пространство терминов родства в китайском, русском, азербайджанском и телеутском языках // Сохранение и развитие языков и культур коренных народов Сибири. Абакан, 2018. С. 124–126.

2. *Алиева С. А., Гаджихмедов Н. Э.* Особенности обращений к лицу в русском и кумыкском языках (на материале терминов родства) // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 361–363.

3. *Бурас М. М., Кронгауз М. А.* Обращения в русском семейном этикете: семантика и прагматика // Вопросы языкознания. 2013. № 2. С. 121–131.

4. *Гольдин В. Е.* Обращение: теоретические проблемы. М., 2009. 136 с.

5. *Моисеева И. Ю., Мельникова Е. А.* Контрастивный анализ использования формул русского и французского речевого этикета в устной речи. // Вестник Оренбургского государственного университета, 2017. № 3. С. 32–36

6. Национальный корпус русского языка: URL: <http://www.ruscorpota.ru>

7. *Порхомовский В. Я., Шешин В. Г.* База данных и программа анализа терминов родства (KinShIP) в контексте африканской полевой лингвистики // Исследования по языкам Африки. Вып. 5 / Институт языкознания РАН. Москва, 2015. С. 237–257.

8. *Стернин И. А.* Русские: коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. М.: Флинта, 2006. 238 с.

9. *Формановская Н. И.* Вы сказали: "Здравствуйте!". Речевого этикет в нашем общении. 2-е изд. М., 1989. 162 с.

10. *Формановская Н. И.* Обращение с точки зрения коммуникативно-прагматического подхода // Специализированный вестник КрасГУ. 2000. Вып. 11. С. 83–88.

11. *Халимбекова М. К.* Термины родства в функции обращения в языках различных культур: лезгинском и английском // Известия ДГПУ. № 2. 2014. С. 105–109

12. LA FAMILLE EN KIKONGO URL: <http://www.congopage.com/forums/viewtopic.php?f=33&t=5469>

Словари

1. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. 1222 с.
2. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: Ок. 80 000 слов и фразеологических выражений / 4-е изд., М., 2007. 2314 с.
3. Словарь современного русского литературного языка (в 17-ти томах) / ред. Чернышев В. И., изд. Академия Наук. М., 1950–1965.
4. Орфографический академический ресурс «АКАДЕМОС» // <https://orfo.ruslang.ru/abc/part/es?start=152630&end=152930>
5. Dictionnaire kituba (Munukutuba)- français.-1-e.2007,SIL-Congo Avenue Foch В.Р.1067.Brazzaville/Republique du congo (Словарь китуба – французский издание 1-е.-Б.;2007).

ББК 74.268.19=411.2,3
УДК 373.1.02:372.8

Г. А. Кажигалиева, д-р пед. наук, профессор
Казахстан, Алматы, Казахский национальный педагогический
университет им. Абая

Гж. А. Кажигалиева, канд. филол. наук,
и. о. ассоциированного профессора
Казахстан, Алматы, Казахский национальный женский
педагогический университет

ОБНОВЛЕННОЕ СОДЕРЖАНИЕ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА В КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: РИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматриваются характеристики обновленного содержания среднего образования Казахстана, коммуникативная направленность обновленных типовой программы и школьных учебников русского языка. Акцентируя внимание на риторический аспект действующих учебников русского языка с обновленным содержанием, авторы приводят примеры упражнений из них, направленных на развитие риторических умений и навыков учащихся школы.

Ключевые слова: обновленное содержание школьного образования, казахстанская общеобразовательная школа, учебник русского языка с обновленным содержанием, риторический аспект, риторические умения и навыки, риторические упражнения.

G. A. Kazhigaliyeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Kazakhstan, Almaty, Kazakh National Pedagogical University
named after Abai

Gzh. A. Kazhigaliyeva, Cand. Sc Philology, Acting Associate Professor
Kazakhstan, Almaty, Kazakh National Women's Pedagogical University

UPDATED COURSE CONTENT RUSSIAN LANGUAGE IN KAZAKHSTAN GENERAL EDUCATIONAL SCHOOL: RHETORICAL ASPECT

The article examines the characteristics of the updated content of secondary education in Kazakhstan, the communicative orientation of the updated standard curriculum and school textbooks of the Russian language. Focusing on the rhetorical aspect of current Russian language textbooks with updated content, the authors provide examples of exercises from them aimed at developing rhetorical skills and abilities of schoolchildren.

Keywords: updated content of school education, Kazakhstani general education school, Russian language textbook with updated content, rhetorical aspect, rhetorical skills and abilities, rhetorical exercises.

Современный лингвообразовательный процесс, как и в целом образовательная сфера, характеризуются выраженной практикоориентированностью, актуализацией вопросов функциональной грамотности обучающихся. А это органичный и оптимальный контекст для рассмотрения проблематики риторической личности, поскольку риторическая личность – это, прежде всего, Homo Verbo Agens, то есть человек, *действующий* словом.

Однако, прежде чем мы рассмотрим риторический аспект обновленного содержания курса русского языка в казахстанской общеобразовательной школе, охарактеризуем особенности последнего.

Обновление содержания среднего образования Республики Казахстан построено на:

– принципе спиральности при проектировании содержания предмета;

– иерархии целей обучения по таксономии Блума, основанной на закономерностях познания и классифицируемой по наиболее важным видам предметных операций;

– наличии «сквозных тем» между предметами как внутри одной образовательной области, так и при реализации межпредметных связей;

– организации учебного процесса с использованием долгосрочных, среднесрочных и краткосрочных планов;

– повышении воспитательного потенциала обучения, формировании нравственно-духовных качеств обучающегося;

– педагогическом целеполагании по уровням образования и на протяжении всего курса обучения, что позволяет максимально учесть внутрипредметные связи;

– соответствии содержания разделов и предложенных тем запросам времени, акценте на формирование социальных навыков;

– системно-деятельностном подходе в обучении (активное включение ученика в процесс познания) [2; 3; 4; 5; 12 и др.].

К особенностям обновленного содержания образования относятся:

– ценностно-ориентированное обучение;

– направленность на ожидаемые результаты через цели обучения;

– построение целей обучения по принципу спиральности;

– практическая направленность и связь с жизнью;

– межпредметная и внутрипредметная интеграция;

– трехязычное образование;

– критериальная система оценивания;

– применение методов и приемов активного обучения [3; 9; 12 и др.].

Новая типовая программа [10] обусловила и выраженную коммуникативную направленность учебника, когда главным является не описание отдельных языковых фактов и правил, а их участие и роль в речевой деятельности, связанной с восприятием текстов (чтение и слушание) и их созданием (письмо, говорение). Сами языковые явления и правила в этом контексте приобретают значимость постольку, поскольку они важны для целей речевой коммуникации. То есть в рамках коммуникативной концепции языковое явление изучается не изолированно-последовательно, а функционально-прагматически в рамках текста, где оно получает коммуникативную ориентацию и обу-

словленность задачами речевого общения. Таким образом, коммуникативная концепция учебника предполагает ориентацию на диалогичность, текстоцентричность, соответственно коммуникативная направленность обновленных школьных учебников находит оптимальное созвучие с сущностными характеристиками риторики, с особенностями процесса обучения риторике, с особенностями формирования и развития риторических знаний, умений, навыков учащихся школы.

При системном использовании риторических заданий учителю-словеснику важно помнить и всегда опираться на следующее положение: *человек, который общается – общение – обучение эффективному общению*. Также важно ему не забывать о том, что формируемые риторические знания, умения и навыки – это не только средство овладения речью, средство познания мира, но также и средство самовыражения человека.

И в этом случае риторический процесс, характеризующийся высшей интенсивностью коммуникации, способствует целенаправленной рефлексии обучающихся в процессе учебной деятельности по предмету / русскому языку как родному.

Далее в подтверждение вышеизложенного хотелось бы представить несколько примеров риторических заданий из действующего учебника русского языка для 9 класса [7]. Так, в данном учебнике имеется специальная рубрика «Риторическая разминка». Помимо этого, в рассматриваемой учебной книге есть немало упражнений, способствующих развитию риторических умений и навыков учащихся 9 класса на уроках русского языка. Однако, прежде чем представим указанные упражнения, определимся с содержанием терминов *навык* и *умение*. В их толковании мы придерживаемся позиции психолога С. Ю. Головина: 1) *навык* (действие автоматизированное, автоматизм вторичный) – действие, сформированное путем повторения, характерное высокой степенью освоения и отсутствием элементарной сознательной регуляции и контроля [8]; 2) *умение* – освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков; способность выполнять некое действие по определенным правилам, причем действие еще не достигло автоматизированности. Формируется путем упражнений и создает возможность выполнения

действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях [8]. Мы также солидаризируемся с мнением И. Ю. Устинова, отмечающего, что «*навык* – некое автоматизированное действие, один из составных элементов умения, доведенное до высокой степени совершенства» [11].

Итак, выполнение учащимися следующих (и не только!) упражнений из учебника русского языка для 9 класса [7] способствует развитию таких риторических умений, как: умение ставить цели выступления и четко идти к ним; умение составить по алгоритму и произнести речь; умение пользоваться планом-конспектом во время выступления; умение вести себя уверенно во время выступления; умение пересказывать подготовленную речь; умение располагать к себе аудиторию и удерживать ее внимание; умение читать аудиторию по невербальным сигналам; умение применять паузы во время речи для усиления акцентов; умение иллюстрировать свою речь жестами и движениями; умение управлять своими эмоциями; умение задавать вопросы аудитории и отвечать на вопросы слушателей; умение говорить экспромтом; умение анализировать свои и чужие выступления для повышения профессионализма [1; 6].

Упражнение 18. Работа в группах. *Проведите обсуждение на тему «Стиль поведения в конфликтной ситуации» (3 минуты), затем каждая группа должна представить результат (выбирается стиль поведения в конфликтной ситуации, ему даётся краткая характеристика и делается вывод одним словом: 1. Конкуренция. 2. Приспособление. 3. Компромисс. 4. Сотрудничество).*

Группа 1. «Чтобы я победил, ты должен проиграть».

Группа 2. «Чтобы ты выиграл, я должен проиграть».

Группа 3. «Чтобы каждый из нас что-то выиграл, каждый из нас должен что-то проиграть».

Группа 4. «Чтобы я выиграл, ты должен тоже выиграть».

Упражнение 30. *Прослушайте текст 5 на CD-диске. Определите тему и основную мысль текста. Разбейте текст на смысловые части. Свяжите воедино элементы информации, содержащейся в тексте; сформулируйте свою точку зрения, оцените газетную статью.*

Упражнение 53. *Выскажите своё мнение о том, что помогает людям избежать конфликтов. Выберите высказывание, которое показывает ваше отношение к конфликту. Почему вы выбрали это высказывание? Спишите, соблюдая орфографические нормы.*

Упражнение 115. *Запишите в тетрадь ваше любимое стихотворение. Проанализируйте, какие слова в нём стилистически окрашенные. В каких целях использовал их автор? Расскажите, почему это стихотворение является вашим любимым.*

Упражнение 116. *Предполагается, что вас скоро ожидает выступление в школьном клубе старшеклассников на тему «Традиции и новации в культуре». Составьте текст-описание с элементами рассуждения на указанную тему, используя (по возможности) стилистически окрашенные слова. В каком стиле вами будет подготовлен текст?*

Упражнение 124. *Как вы понимаете слова известного казахского поэта, писателя, учёного, общественного деятеля Олжаса Сулейменова «Культура спасёт мир, если мы спасем культуру»? Расскажите, в каких речевых ситуациях уместно их использование.*

Упражнение 126. *Составьте диалог с соседом по парте на тему «Почему культурные традиции уходят в глубь веков, но от этого не теряют своей современности?».*

Упражнение 140. *Представьте, что вам – учёному-историку – предложили описать традиционный уклад русской деревни второй половины XIX века в учебнике, опираясь и на данный фрагмент из рассказа И. Бунина (упр. 139), и на другие источники. Как бы вы это сделали?*

Упражнение 154. *Вдумчиво прочитайте текст. Определите его тип, обоснуйте свой выбор. Очень кратко объясните, о чём он и содержит ли новую для вас информацию. Согласны ли вы с предложениями Д. Исабекова относительно того, что сегодня можно привнести новое в традицию празднования Наурыза? Аргументируйте свою точку зрения.*

Упражнение 177. *Используем ли мы в нашей повседневной жизни гиперболы и литоты? Дайте аргументированный ответ. Опирайтесь в своём ответе на материал для справок.*

Материал для справок: кот заплакал; на краю земли; всю жизнь мечтать; капля в море; ожидать целую вечность; испугаться до смерти; рукой подать; ни капли; высокий до неба.

Таким образом, как показывает обновленное содержание действующих учебников русского языка и практика работы с ними, находит подтверждение тезис о том, что коммуникативная направленность обновленных школьных учебников русского языка, оптимально созвучная сущностным характеристикам риторики, эффективно способствует становлению риторических знаний, умений, навыков учащихся школы, соответственно повышается эффективность языкового обучения в целом.

Библиографический список

1. Голованова И. И. Методика публичного выступления: учебное пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2009. 110 с.

2. Методические рекомендации в помощь учителям 1-х классов в условиях перехода на обновленное содержание образования. Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2017. 40с.

3. Мырзахметова А. Ж., Ильина Н. Ф. Современные тенденции в обновлении содержания школьного исторического образования в Республике Казахстан // Вестник КарГУ. 2017. № 2(86). С. 100–107.

4. Обновление содержания среднего образования: вопросы и ответы. Астана: Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников, 2017. 18 с.

5. Об особенностях организации учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2019/2020 учебном году. Инструктивно-методическое письмо. Нур-Султан: Национальная академия образования им. Ы. Алтынсарина, 2019. 457 с.

6. Риторическое искусство. Навыки и умение оратора // <https://cyberpedia.su/12xc331.html>

7. Русский язык: учебник для 9 класса общеобразовательных школ с русским языком обучения / Т. А. Кульгильдинова, Г. А. Кажигалиева, И. В. Багдашкина. Алматы: Атамұра, 2019 – 272 с.

8. Словарь практического психолога / сост.: С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 2003. 799 с.

9. Теория и практика преподавания русского языка и литературы в образовательных учреждениях Республики Казахстан в контексте

обновленной программы. Региональная научно-практическая конференция. Галдыкорган, ЖГУ им. И. Жансугурова, 2019. 371 с.

10. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5–9 классов уровня основного среднего образования (с русским языком обучения) по обновленному содержанию. Астана, 2016. 47 с.

11. *Устинов И. Ю.* Определения основных терминов дидактики высшей военной школы: учебно-методическое пособие. Воронеж: ВАИУ, 2010. 80 с.

12. *Шуинина Ш. М., Альпеисов Е. А., Ахметова Б. С., Туяков Е. А., Адамова М. Е.* Некоторые вопросы модернизации системы образования Казахстана // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28692> (дата обращения: 17.03.2021).

ББК 74.268.19=411.2,5
УДК 372.881.161.1

Киеу Ань Ву, аспирант

Россия, Иваново, Ивановский государственный университет

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ГРУППЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

В статье предпринята попытка понять и объяснить различие в способах обучения иностранных студентов молодыми преподавателями и их старшими коллегами. Автор показывает, что старшее поколение преподавателей, опираясь на свой опыт и активную жизненную позицию, активизирует ментальную деятельность своих учащихся, связывает излагаемый материал с реальной жизнью, тогда как начинающие преподаватели часто находятся в отрыве от жизни и просто излагают абстрактные сведения, что не способствует мотивации к обучению.

Ключевые слова: педагогическая практика, ценностные ориентиры молодых студентов, молодой преподаватель, преподавание русского языка как иностранного.

Kieu Anh Vu, Phd Student

Russia, Ivanovo, Ivanovo State University

PROBLEMS IN TEACHING SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH IN A POLYETHNIC GROUP OF PHILOLOGY STUDENTS (FROM PRACTICAL EXPERIENCE)

The article presents an attempt to understand and explain the difference in the methods of teaching foreign students by young teachers and their senior colleagues. The author shows that the elder generation of teachers, relying on their experience and active life position, activates the mental activity of their students, connects the material presented with real life, whereas junior lecturers are often isolated from life and simply present abstract information not facilitating the educational motivation.

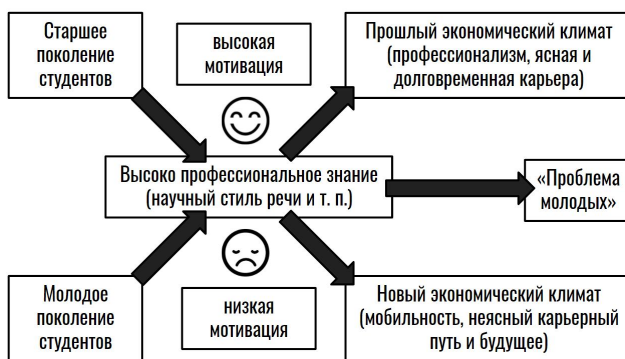
Keywords: pedagogical practice, value orientations of young students, young teacher, teaching Russian as a foreign language.

Развитием современного российского общества во многом управляют рыночные императивы, главные из которых – конкурентоспособность в мировой системе и коммерциализация. Они привели к положению, при котором российская система высшего образования, являющаяся не только частью рынка, но и важнейшим источником высоко динамичного, конкурентного, хотя нередко и стихийного, рынка труда, сталкивается с молодым поколением студентов разной национальной принадлежности, разного социального статуса и с различными представлениями о собственном настоящем и будущем. Данные студенты по-разному относятся к своей учебе, что предполагает максимальную гибкость в учете потребностей студентов и их возможностей. При этом высшее образование в России призвано не только сохранить студенческий контингент, но и выполнить свою главную задачу – сформировать творческую личность специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности.

Будучи аспирантом, в ходе ассистентской и доцентской педагогических практик я лицом к лицу столкнулся с молодым поколением иностранных студентов-бакалавров, обучающихся по направлению 45.03.01 Филология (направленность «Отечественная филология»). Это студенты из Туркменистана, Конго, Вьетнама. Общение с ними позволило мне понять, что в ИвГУ можно обсуждать не только вопросы молодой науки в классическом университете («Молодая наука в классической университете» – название ежегодной научной конференции, где это центральная проблема), но и *вопросы обучения молодых студентов бакалавриата и магистратуры*.

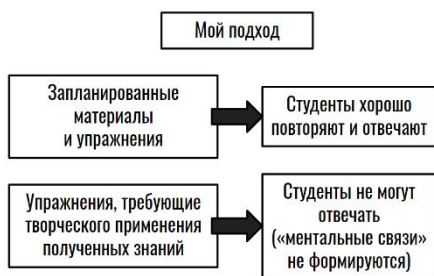
Ивановский государственный университет – высшее учебное заведение, которому уже более одного века. Университет востребован иностранными студентами, но новый "экономический климат" в мире стал ключевым фактором многих изменений, связанных с отношением студентов к учебе. Яркой иллюстрацией могут служить мои земляки – вьетнамские студенты. За несколько лет жизни в Российской Федерации я увидел, как постепенно менялись ценностные ориентиры вьетнамцев, обучающихся в вузах страны. Если старшее поколение – это мои знакомые аспиранты – имело четко определенную цель – сделать карьеру, строго связанную с полученным образо-

ванием и их будущей специальностью, то молодое поколение студентов (это, например, бакалавры младших курсов) не имеет представления о своём будущем и готово работать после получения документа о высшем образовании на любой работе независимо от профиля обучения. В моей стране филолог-магистр, имеющий диплом по русской филологии, сегодня может работать в сфере туризма, торговли, косметологии или логистики, хотя, конечно, есть и те, кто работает по специальности – учителем или преподавателем. Это объясняется рыночными императивами современного Вьетнама: работники должны быть мобильными и готовыми к смене деятельности не только внутри одного предприятия, но и внутри региона или страны. Высокий профессионализм сегодня ценится меньше, чем готовность к изменению сферы деятельности. Именно поэтому всё больше молодых студентов понимают, что знания и навыки, полученные только в результате обучения, не обеспечат их будущее. Это лишает их мотивации прилагать большие усилия к обучению. Конечно, это характеризует не всех вьетнамских студентов, обучающихся в России. Напротив, студентам во многих городах удается сохранить свойственный вьетнамцам коллективный импульс к напряженному обучению и поиску четких карьерных путей. Но обе тенденции ярко проявляются в среде вьетнамских студентов Ивановского государственного университета. Особый акцент я делаю на том, что описываю ситуацию только с вьетнамскими студентами.



В международной образовательной среде нет единой ситуации: она различается в зависимости от национально-

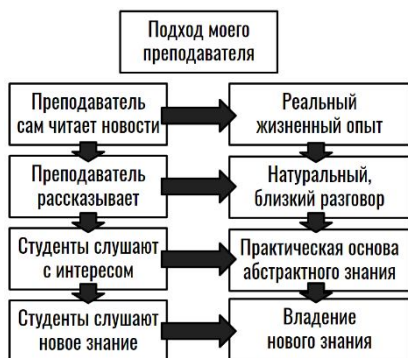
государственной принадлежности учащихся. Студенты многих стран воспринимают Российскую Федерацию как страну с отличным образованием и отличными условиями для жизни. Именно поэтому для многих из них учеба – это только одна часть студенческой жизни: их интересы распределяются между образованием для будущего, работой за зарплату для настоящего и общественной деятельностью для души. Про этих студентов можно сказать, что они "рабочие, которые учатся", а не "студенты, которые работают", поскольку работа отнимает у них очень много физических сил и отвлекает их от учебы. Это касается главным образом студентов, которые обучаются на коммерческой основе.



Эта проблема, которую я назвал «вопросы обучения молодых студентов», хотя лучше было бы её назвать «проблема молодых», вряд ли возникла по вине отдельных студентов. Как показывает социальный контекст, индивидуальный выбор студента определяется соци-

альной ситуацией. Приступая к педагогической практике, я не предполагал существования данной проблемы. Но в ходе доцентской практики при чтении лекций по дисциплине «Стили речи» я понял, что веду занятия в группе «рабочие, которые учатся». Одна из тем дисциплины – «Публицистический стиль речи и его особенности». Не имея достаточного опыта в преподавании русского языка как иностранного, но имея проблемы с общением на русском языке, я тщательно готовил в больших количествах раздаточный материал, содержащий всю информацию, необходимую для работы на занятиях в аудитории и для домашней подготовки. Студенты-филологи (туркмены, вьетнамцы и конголезцы) отвечали на занятиях, читали и выполняли упражнения в соответствии с заготовленным мною планом, однако они вставали в тупик, когда надо было отвечать на вопросы, требующие творческого применения полученных знаний, показывая, что ментальные связи не формируются в течение

всего времени их учебной деятельности. Не только ответы, но и внешнее наблюдение за поведением студентов на занятиях показывали, что ребята не думают о прочитанных мной лекциях или ответах товарищей из группы, потому что они погружены в свой собственный «ментальный мир»: они слушали, но на самом деле ничего не слышали. Причины стали ясны, когда я задал несколько вопросов об их жизни. Эти вопросы были связаны с рассматриваемой темой: студенты подтвердили, что они не смотрят телевизор, не слушают радио и не читают никаких газет, не знакомы с российскими новостями и с новостями из их родных стран. Другими словами, для них новости – это незначимая информация, которая не формирует их мировоззрение.



Описанная выше проблема возникает не только у аспиранта-практиканта – с ней сталкиваются и опытные преподаватели университета. Как же они справляются с ней? Мой руководитель практики не требует от студентов активного просмотра новостей или ежедневного чтения

газет, потому что этот преподаватель сам смотрит многие новости, в том числе международные. Обработывая и запоминая большое количество информации из реальной жизни, он обладает большой свободой в выборе соответствующих тем для небольших бесед, знакомящих студентов с нужным материалом. Мой руководитель начинает занятия не как преподаватель, разговаривающий со студентами, а, можно сказать, как бабушка, разговаривающая с внуками; беседы кажутся обычными разговорами во время семейных трапез. Чувство свободы и раскованности открывает студентам возможность активно слушать и думать, и новые знания постепенно вводятся в ходе бесед, создавая у студентов достаточную базу, чтобы позже на уроке они смогли овладеть более абстрактными знаниями. Студенты, как правило, понимают сложные темы и могут самостоятельно работать над заданиями дома.

Именно из различий в двух подходах мы можем найти решение "проблемы молодых". Конечно, традиционная педагогическая методология действительно включает в себя небольшие беседы в начале занятий с иностранными учащимися. Но их практическая реализация в значительной степени игнорируется; по общему признанию, именно учителя молодого поколения вполне могут быть затронуты рыночными императивами в той же степени, что и учащиеся. Урок становится абстрактной сущностью, изолированной от других аспектов жизни не только для молодых студентов, но и для многих молодых учителей и преподавателей – таких, как я. Сложные многогранные отношения между реальными людьми в аудитории становятся абстрактными отношениями учителя и учащихся. Но до сих пор можно наблюдать, что механизм передачи знаний от учителя к учащимся серьезно ограничен в силу своей абстрактности, оторванности от реальной жизни, но он значительно усиливается в полных, многогранных отношениях между близкими людьми. Конечно, в прошлом небольшими беседами можно было пренебречь на некоторое время без заметных изменений; со стороны студентов рыночные императивы в то время были не так сильны, студенты жили полноценной жизнью и были достаточно мотивированы в будущей карьере, связанной с образовательным направлением, чтобы добровольно преодолевать трудности. Но в настоящее время ситуация иная: именно мы, учителя, должны снова научиться жить полноценной жизнью не только в преподавании, но и в просмотре и чтении новостей из реальной жизни, в действиях вне дома, на свежем воздухе, даже в понимании других аспектов жизни студентов, которых мы обучаем. Подход моего преподавателя выглядит простым, но он требует очень активной жизни и большого внимания на уроках; её богатый жизненный опыт, несомненно, играет большую роль в ее эффективном преподавании. Но это может стать целью для молодых учителей – не только преподавать, но и полноценно жить. По мере того как мотивация молодых студентов снижается, мотивация молодых учителей должна возрастать; решение "проблемы молодых" заключается в том, что мы можем укрепить человеческие отношения в образовании, которые зависят от того, как мы ведем себя в аудитории – как близкие и дружелюбные друг другу люди, а не только как учителя и учащиеся.

ББК 74.489
УДК 371.881.161.1

Н. Н. Колесова, канд. пед. наук

Россия, Иваново, Ивановская государственная медицинская академия

**ТЕКСТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК
СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМУ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В СФЕРЕ МЕДИЦИНЫ**

Статья посвящена вопросам преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» иностранным обучающимся медицинского вуза. Особое внимание уделено использованию текстов художественной литературы при подготовке к профессионально-коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; иностранные обучающиеся медицинского вуза.

N. N. Kolesova, Candidate of Pedagogical Science

Russia, Ivanovo, Ivanovo State Medical Academy

**TEXTS OF FICTION AS A MEANS OF TEACHING
FOREIGN STUDENTS PROFESSIONAL
AND COMMUNICATIVE INTERACTION
IN THE FIELD OF MEDICINE**

The article is devoted to the issues of teaching the discipline "Russian as a Foreign Language" to foreign students of a medical university. Particular attention is paid to the use of texts of fiction in preparation for professional and communicative activities.

Keywords: Russian as a foreign language; foreign students of the medical university.

В настоящее время одной из актуальных методических проблем является коммуникативная подготовка иностранных обучающихся к профессионально-коммуникативному взаимо-

действию в определенной сфере деятельности: педагогике, медицине, экономике, юриспруденции и т. д.

Для успешного профессионального общения иностранным обучающимся важно иметь сформированные умения проведения диалога на неподготовленную тему (умение следить за речью, умение направлять диалог в соответствии с целями профессиональной деятельности; умение учитывать социальные и индивидуальные черты личности собеседника; владение навыками невербального общения в процессе диалога; знание этикета и четкость выполнения его правил).

По нашему мнению, обучение профессионально-коммуникативному взаимодействию в сфере медицины целесообразно и эффективно базировать на работе с текстами художественной литературы о врачах. Ценность этих произведений в том, что в них затрагиваются важнейшие вопросы, связанные с охраной жизни и здоровья человека. Авторы (М. Булгаков, Ю. Крелин, А. Чехов и др.) имеют врачебный опыт, и поэтому их произведения представляют особый интерес для будущего врача [2, с. 264].

При отборе текстов для обучения иностранных студентов профессиональной русской речи (на примере тематической беседы) нами учитывались следующие параметры: проблематика текста, цели и задачи, стоящие на практическом занятии, доступность для понимания иностранными студентами (объем и сложность текста), соответствие уровню владения умением вести тематическую беседу [1, с. 106].

На занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) преподаватели используют следующие произведения: «Записки юного врача» М. Булгакова, «Заявление», «Без затей» Ю. Крелина, «Бужма», «На линии доктор Кулябкин» С. Ласкина, «Приказ по военной школе» К. Паустовского и другие. Из этих текстов иностранные студенты смогут получить информацию о реальных ситуациях в сфере медицины, поведении врача, в том числе и речевого, о правилах проведения тематических бесед с пациентами.

Особое внимание на практических занятиях РКИ уделено использованию иностранными обучающимися эмоционально-выразительной лексики при проведении тематической беседы с

пациентом. Живое общение предполагает активное употребление речевых средств, с помощью которых возможна передача эмоционального отношения врача к пациенту и вербализация чувств (например, текст Юлия Крелина «Без затей». Анализ отрывка : «– Лева... – Я замялся, не зная, как сказать поаккуратнее. – Попробуем еще раз помочь, но сейчас опаснее... »).

В ситуациях общения «врач–пациент» речь медицинских работников сближается с речью пациентов. Так, в профессиональной речи врачей появляются языковые средства, принадлежащие разговорной речи: обращения в уменьшительно-ласкательной форме, повторы и др. Для того, чтобы снять лексико-грамматические трудности у иностранных студентов, преподаватели используют на занятиях примеры из художественных текстов (беседы с пациентами, беседы с медперсоналом и др.) [3, с. 44].

В художественных текстах затрагиваются разные проблемы, в том числе и невербального общения. Так, при чтении рассказа К. Паустовского «Приказ по военной школе» иностранные обучающиеся знакомятся с ситуацией установления контакта между медперсоналом и пациентом. Главную роль в возникновении доверия со стороны бойца сыграли не только слова доктора, но и уверенное поведение курсанта при проведении медицинской манипуляции.

На практических занятиях в клиниках иностранные студенты имеют возможность наблюдать, как медицинские работники общаются между собой (т. е. специалист со специалистом), с пациентами или родственниками пациентов (т. е. специалист с неспециалистом). Преподавателю РКИ следует максимально использовать опыт, полученный иностранными обучающимися в клиниках, для предъявления и закрепления нового учебного материала, повторения и обобщения изученного.

По нашему мнению, обращение на занятиях РКИ к текстам художественной литературы помогает решить важные методические задачи: пополнить словарный запас иностранных обучающихся медицинского вуза; развить лексико-грамматические навыки работы с текстом; сформировать положительную мотивацию при изучении профессиональной русской речи; под-

готовить к профессионально-коммуникативному взаимодействию в сфере медицины.

Библиографический список

1. Колесова Н. Н. Текст по специальности как средство обучения иностранных студентов медицинского вуза профессиональной русской речи // Русский язык и культура в международном образовательном пространстве: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Иваново, 2021. С. 105–108.

2. Колесова Н. Н. Использование текстов художественной литературы в процессе обучения профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза // Когнитивно-коммуникативный подход в обучении русскому языку и литературе в школе и вузе: сборник научных статей и методических рекомендаций по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Иваново, 2019. С. 263–269.

3. Колесова Н. Н. Особенности обучения иностранных студентов медицинского вуза использованию эмоционально-выразительной лексики при проведении тематической беседы с пациентом (на материале текстов художественной литературы) // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка: материалы Международной научно-практической конференции к юбилею профессора А. Д. Дейкиной и ее научной школы: в 2 частях. Московский педагогический государственный университет, Институт филологии. Москва, 2019. С. 42–47.

УДК 81.139
ББК 81.00.3

И. В. Коноваленко, канд. филол. наук, доцент

Россия, Омск, Омский автобронетанковый инженерный институт

О. В. Шеромова, преподаватель

Россия, Омск, педколледж № 1

«ДРУЖБА» В ПОНИМАНИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ГОСУДАРСТВ-УЧАСТНИКОВ СОДРУЖЕСТВА НЕЗАВИСИМЫХ ГОСУДАРСТВ

Исследование показывает, как формируется образ дружбы в языковом сознании курсанта стран-участниц Содружества Независимых Государств, какова структура данного концепта, его компоненты, соотношение ассоциативных реакций в структуре концепта.

Ключевые слова: дружба, концепт, ассоциации.

I. V. Konovalenko, *Cand. Sc. (Phylology)*, Associate Professor

Russia, Omsk, Omsk Tank-Automotive Engineering Institute

O. V. Sheromova, *Lecturer*

Russia, Omsk, of the College of Education № 1

“FRIENDSHIP“ FOR CADETS OF FOREIGN COUNTRIES OF THE CIS COUNTRIES

The article reveals the research of forming friendship image in linguistic consciousness of cadets of the CIS countries. The authors explain the structure of this concept, its components and the proportion of associative reactions in the structure of the concept.

Keywords: friendship, concept, associations.

Актуальность исследования Исследование актуально, поскольку от того, как формируется образ дружбы в языковом сознании курсанта стран-участниц СНГ, какова структура данного концепта, его компоненты, соотношение ассоциативных реакций в структуре концепта, зависят ценностные представле-

ния военнослужащих о дружбе. Концепт «дружба» является, на наш взгляд, ценностно нагруженным. Мы ставим его в один ряд с концептами «армия», «военный».

В последнее десятилетие в лингвистике исследователи пристальное внимание уделяют проблемам концептуализации профессиональной деятельности человека и изучению концептов, составляющих профессионально-педагогическую картину мира. Концепт «дружба» представляет картину мира военнослужащего.

Объектом исследования являются языковое сознание курсантов Омского автобронетанкового инженерного института 1 курса (50 чел., страны-участницы Содружества Независимых Государств при проведении ассоциативного эксперимента – Россия, Кыргызстан, Таджикистан).

Предмет исследования: структура концепта «дружба» в языковом сознании курсанта.

Цель – представить важность дружбы между нациями путем установления структуры концепта «Дружба», выявления в языковом сознании курсанта при помощи ассоциативного эксперимента особенности представлений о дружбе.

Задачи исследования:

1. Описать языковое сознание с точки зрения психолингвистики.
2. Представить концепт как элемент структуры языкового сознания.
3. Проанализировать концепта «дружба», его компоненты, соотношение ассоциативных реакций в структуре концепта.

Гипотеза исследования: слово-стимул «дружба» вызывает у курсантов положительные ассоциации, лексическое наполнение концепта, таким образом, представляет собой ассоциаты-представления и ассоциаты-эмоции/оценки с положительной оценкой.

Научная новизна: впервые объектом исследования при анализе языкового сознания стали курсанты военных вузов, проанализирован концепт «дружба», установлена структура концепта.

Практическая ценность: результаты исследования имеют значимость для формирования патриотизма будущих военных,

направлены на единение военнослужащих дружественных армий, возможно использовать при разработке воспитательных программ, программ практики преподавания русского языка в военном вузе.

Результаты работы. Пропаганда дружбы как высшей нравственной ценности между странами, народами, культурами возможна путем проведения такого рода психолингвистических исследований.

Методы исследования:

1) описательный метод (приемы наблюдения, сопоставления, интерпретации, обобщения и классификации),

2) анкетирование (в целях выявления особенности представлений о дружбе).

Охарактеризуем проведение эксперимента. Испытуемому предлагалась в относительно гомогенной по возрасту (17-25 лет) и гомогенной по профессиональному статусу (курсанты) группе анкета, которая представляла собой ассоциативный эксперимент (был дан письменный набор слов-стимулов: «дружба». В качестве инструкции предлагалось написать первые слова, которые приходят в голову как ответ на предъявленный стимул.). Приведем пример анкеты:

Анкета Уважаемые курсанты!

Омский автобронетанковый инженерный институт (кафедра русского языка) проводит лингвистическое исследование феномена «дружба». Мы будем признательны, если Вы ответите на ряд вопросов.

Запишите свои ассоциации (слово, которое приходит вам в голову) на слово: «дружба»

1. Укажите ваш возраст _____
2. Образование _____
3. Гражданство _____

Спасибо за сотрудничество!

Были опрошены 50 человек (курсанты Омского автобронетанкового инженерного института), получено 50 реакций. Отказов не было. Эксперимент проводил автор исследования, который прошел предварительный инструктаж относительно проведения условий эксперимента, а именно: формулировки заданий и времени работы испытуемых. Возрастные рамки испытуемых (17–25 лет) были выбраны в силу того, что именно это возраст, по мнению исследователей [5, с. 263], считается наиболее оптимальным для испытуемых ассоциативного эксперимента. Отметим, что с точки зрения возрастной психологии данный период классифицируется как пора юности, с точки зрения психосоциальной теории Э. Эриксона как пора молодости.

Термин «концепт» трактуется в работе, вслед за Ю. С. Степановым, как «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово» [4, с. 42].

Для анализа концепта, как мы отмечали выше в теоретической части, в работе использовалась психолингвистическая схема концепта (лингвистическая модель), предложенная В. А. Пищальниковой [3]:

- тело знака (имя знака, звуковая оболочка слова);
- понятие как «единица, отражающая объективно существующее в предметах и явлениях, формирующееся в индивидуальном сознании»,
- эмоции/оценка.

Этот метод представляет весьма эффективный, высокоинформативный исследовательский инструмент, зарекомендовавший себя для решения когнитивных, психолингвистических, культурологических задач.

Отметим также, что данная психолингвистическая методика была представлена при анализе концептов «закон», «народ» в исследованиях И. В. Коноваленко [1, 2].

Представим результаты исследования (50 испытуемых, проанализировано 50 реакций, отказов не было).

1. Структура концепта. Концепт "дружба" представляет собой ядро и периферию. Ядро ассоциаций (10 % – 5 ассоциаций) образуют неединичные реакции. Здесь главным для курсантом стали такие понятия, как *верность, доверие, помогать*,

помощь, быть вместе, преданность. Периферию – единичные реакции (90 % – 45 ассоциаций). Курсанты отмечали, что для них дружба – это прежде всего *взаимоотношения, коллектив, общение, народ, соседи, жизнь, страна, семья, курсанты*. Для них также важно, что дружба – это отношения между курсантами. Они представляют ассоциаты: *одноклассники, старшие курсы, Махмадов, Пиров (фамилии курсантов)*. Оценка дружба дана *положительная*. Здесь представлены ассоциаты-эмоции: *поддержка, смеяться, теплые отношения, доверительные отношения, верные друзья, товарищ, брат, братство, свобода, навсегда, уважение, мир, улыбка, взаимопонимание, сотрудничество, любить, праздник*.

Представлены единичные антонимические реакции: *друг-враг, дружба-ссора*. Всего ассоциаций – 50.

2. Компоненты ядра концепта "дружба": ассоциации-понятия и ассоциации-оценки/эмоции. Оценка дружбы дана положительная.

3. Периферию концепта составляют реакции-понятия и реакции-оценки. Оценка дружбы также дана положительная.

3. Соотношение ассоциативных реакций: они представлены парадигматическими и синтагматическими связями. Большинство слов представляют парадигматические ассоциации, т. е. ассоциации именного типа (имена существительные), как и слово-стимул.

4. Синтагматические ассоциации представлены немногочисленным адъективным и единичным глагольным типами.

Поставленная цель достигнута. Гипотеза подтверждена.

Наметим перспективы исследования.

Возможно сравнить концепт «Дружба» у военнослужащих и студентов гражданских вузов, представив данные Русского ассоциативного словаря, где респондентами были студенты гражданских вузов, которые отвечали на тот же стимул. Также возможно посмотреть ассоциации курсантов в зависимости от уровня образования.

Проведенное исследование показывает структуру концепта «дружба», его компоненты, соотношение ассоциативных реакций в структуре данного концепта. На наш взгляд, такого рода

исследования помогают более полно раскрыть феномен дружбы, показать, как курсанты воспринимают дружбу.

Библиографический список

1. *Коноваленко И. В.* Концепт «закон» в жанре обращения граждан в официальные инстанции // Политическая лингвистика. ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2010. Вып. 3 (33). С. 138–140.

2. *Коноваленко И. В.* Лингвистическая модель концепта «народ» (опыт ассоциативного исследования) // Филология и человек. 2011. № 4. Барнаул. С. 179–185.

3. *Пищальникова В. А.* Общее языкознание: учебное пособие. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2001. 189 с.

4. *Степанов Ю. С.* Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. С. 40–76.

5. *Шаповаленко И. В.* Возрастная психология. М.: Гардарики, 2005. 349 с.

ББК 81.003
УДК 81'1

И. В. Костина, магистрант

Россия, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ КОНЦЕПТА «ДРУГ» ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РУССКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ КУЛЬТУР

В статье анализируются ключевые характеристики концепта «Друг» в русской и американской культурах. Актуальность проблемы обусловлена несовпадением содержания этого концепта в обозначенных лингвокультурах, что порождает специфику его восприятия представителями иной этнической общности.

Ключевые слова: концепт «Друг», представители американской / русской культуры, понятийный, образный, аксиологический компоненты.

I. V. Kostina, Master's Student

Russia, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky

PECULIARITIES OF PERCEPTION OF THE CONCEPT «FRIEND» BY REPRESENTATIVES OF RUSSIAN AND AMERICAN CULTURES

The article generalizes the key characteristics of the concept «Friend» in Russian and American cultures. The relevance of the problem is due to the discrepancy in the content of this concept in the designated linguocultures, which generates the specificity of its perception by representatives of a different ethnic community.

Keywords: concept «Friend», representative of Russian / American culture, conceptual, imaginative, axiological components.

Каждый народ, воспринимая окружающую действительность, запечатлевает знания о ней в особой концептуальной системе. Основным компонентом концептуальной системы, отражающим ее национальные особенности, является концепт. Согласно определению В. И. Карасика под концептом понимается «многомерное ментальное образование, представляющее собой хранящиеся в памяти человека значимые осознанные типизируемые фрагменты опыта; в составе ментального образования выделяются образно-перцептивная, понятийная и ценностная стороны» [1, с. 71]. В связи с этим особое значение приобретает межъязыковое сопоставление концептов, способствующее выявлению национального и интернационального компонентов в содержании концептуальной системы носителей различных языков.

Рассматриваемый нами концепт «Друг» является универсальным этическим концептом, в который каждая этническая общность, в частности русские и американцы, вкладывает свое содержание. Именно эти национальные компоненты и вызывают наибольшие трудности для полноценного восприятия концепта «Друг» представителями иной культуры.

Нами было проведено анкетирование, целью которого стало стремление понять восприятие концепта «Друг» носителями русского и английского языков. В опросе приняли участие 20 человек мужского и женского пола от 18 до 60 лет – представителей русской и американской культур.

Результаты анкетирования представителей русской культуры. Из проведенного опроса очевидно просматривается сохранение базовых основ концепта «Друг» в сознании носителей русского языка: 17 из 20 респондентов на вопросы «Друг/подруга – это...» ответили, что друг – это «тот, с кем у Вас есть тесная духовная связь, крепкие доверительные отношения», и 17 из 20 опрошиваемых считают, что подруга – это «та, с кем у Вас есть тесная духовная связь, крепкие доверительные отношения, желание делиться впечатлениями, сплетничать».

Далее большинство информантов, отвечая на вопросы «Что для Вас главное в друге?» (19 из 20) и «Что для Вас главное в подруге?» (18 из 20), выбрали такие качества человека, как

надежность и искренность. Предложенные вопросы были направлены на выявление понятийного компонента изучаемого концепта.

Среди пословиц наиболее часто респонденты указывали следующие: «Друг познается в беде» (10 из 20), «Старый друг лучше новых двух» (10 из 20), «Не имей сто рублей, а имей сто друзей» (7 из 20), «Нет друга – ищи, а нашел – береги» (3 из 20), «Один за всех и все за одного» (2 из 20), «Сам погибай, а товарища выручай» (2 из 20). Благодаря данному вопросу мы выявили признаки, составляющие аксиологический аспект концепта «Друг»: испытанность друга трудностями и временем, признание дружбы высшей ценностью, необходимость поиска и оберегания друга, следование принципу коллективизма, жертвенность друга.

Отвечая на вопросы «Что для Вас главное в друге/подруге?» опрашиваемые выделили характеристики, которыми, на их взгляд, должны обладать друг и подруга. Были отмечены такие черты друга, как надежность (11 из 20), честность (9 из 20), искренность (8 из 20), преданность (5 из 20), верность (4 из 20), взаимовыручка (4 из 20), доброта (4 из 20). Информанты выделили следующие характеристики подруги: надежность (12 из 20), искренность (10 из 20), честность (7 из 20), взаимопонимание (6 из 20), отзывчивость (5 из 20), преданность (4 из 20). Эти вопросы были также направлены на выявление понятийного компонента изучаемого концепта.

В конце анкеты респондентам было предложено схематично изобразить друга/подругу или дружеские взаимоотношения. Данное задание направлено на выявление образного аспекта концепта «Друг». При анализе этого задания мы стремились обратить внимание на внешние детали, которые в сознании носителей русского языка прочно ассоциируются с образом друга/подруги или дружбы, и рассматриваются русскими как типичные.

Последнее задание еще раз подтвердило наши выводы о том, что в русской культуре концепт «Друг» отражает представления народа о преданности, искренности, верности друга (образ собаки), его надежности (образ сцепленных рук, объятия) и постоянства (символ бесконечности, креста), коллективизма

(образ хоккейной команды), взаимности в широком смысле (образ стрелок, направленных друг к другу).

Результаты анкетирования представителей американской культуры. Проведенный опрос показал существенное отличие американского восприятия концепта «Друг» от русского понимания этого же концепта. Так большинство (6 из 9) респондентов на вопросы «Друг/подруга – это...» ответили, что друг – это «тот, с кем Вам нравится проводить время, общаться», а подруга – это «та, с кем Вам нравится проводить время, общаться». Таким образом, мы видим, что для большинства носителей английского языка актуальной является поверхностная сторона дружеских отношений: приятное времяпрепровождение и интересное общение. В русском же представлении человек, с которым нам нравится проводить время, общаться, становится не более, чем приятелем.

Далее большинство опрошиваемых, отвечая на вопросы «Что для Вас главное в друге?» (6 из 9) и «Что для Вас главное в подруге?» (5 из 9), выбрали такие качества человека, как надежность и искренность. Однако этот результат будет опровергнут самими информантами в других вопросах анкеты.

Среди пословиц наиболее часто респонденты указывали следующие: *разг.* «Bros before hoes», *перевод:* «Сначала друзья, а женщины потом» (5 из 9), «Старый друг лучше новых двух» (3 из 9), «Не имей сто рублей, а имей сто друзей» (2 из 9). Помимо этого, отметим пословицы, которые объединяются общим значением «совместное преодоление трудностей»: 3 из 9 участников опроса указали пословицы «A friend in need is a friend indeed», *перевод:* «Друг познается в беде», «Настоящий друг – это тот, кто приходит, когда весь остальной мир уходит» и «A friend is someone who is “There through thick and thin”», *перевод:* «Друг – это тот, кто пройдет с тобой огонь и воду». Исходя из приведенных данных, можно сделать вывод о том, что представители американской культуры наиболее ценностными считают следующие аспекты концепта «Друг»: 1) доминирование дружбы над остальными сферами человеческой жизни (*применительно только к мужской дружбе*); 2) испытанность друга трудностями и временем; 3) признание дружбы высшей

ценностью. Во втором и третьем пунктах мы видим пересечение с русским пониманием друга и дружбы, однако русский концепт «Друг» гораздо шире представленных аспектов и включает в себя еще такие значимые грани, как необходимость поиска и оберегания друга, следование принципу коллективизма, жертвенность, что совершенно отсутствует в американском восприятии изучаемого концепта.

Отвечая на вопросы «Что для Вас главное в друге/подруге?», опрашиваемые выделили характеристики, которыми, на их взгляд, должны обладать друг и подруга. Были отмечены такие черты друга, как обладание чувством юмора (6 из 9), доброта (3 из 9), искренность (3 из 9). Информанты выделили следующие характеристики подруги: обладание чувством юмора (6 из 9), доброта (3 из 9), искренность (3 из 9). Данные результаты противоречат ответам респондентов на вопросы «Что для Вас главное в друге/подруге?», где они указали в качестве главной черты друга и подруги надежность и искренность. В ответах опрашиваемых лексема «надежность» или близкие к ней понятия отсутствуют, а искренность не стала определяющей характеристикой друга и подруги, уступив доминирующую позицию такой черте, как «обладание чувством юмора».

В конце анкеты информантам было предложено схематично изобразить друга/подругу или дружеские отношения. Данное задание направлено на выявление образных аспектов концепта «Друг». При анализе этого задания мы стремились обратить внимание на внешние детали, которые в сознании представителей американской культуры прочно ассоциируются с образом друга/подруги или дружбы, и рассматриваются американцами как типичные.

Последнее задание подтвердило наши выводы о том, что в американской культуре концепт «Друг» содержит представления народа о взаимности дружбы (повернутые друг к другу фигуры людей, образ сердца) и наличии общих интересов (образ танцующих людей, катающихся на велосипеде), а отражение таких аспектов концепта «Друг», как надежность и преданность друга, долговечность дружеских отношений, взаимопомощь, характерных для русской культуры, отсутствует.

Выводы. Результаты проведенного анкетирования показали существенное отличие американского восприятия концепта «Друг» от русского понимания этого же концепта.

Так, для большинства представителей американской культуры актуальной является поверхностная сторона дружеских отношений: приятное времяпрепровождение и интересное общение. В русском же представлении друг – это тот, с кем есть тесная духовная связь, крепкие доверительные отношения, а человек, с которым нам нравится проводить время, общаться, становится не более, чем приятелем. В американской культуре концепт «Друг» содержит представления народа о взаимности дружбы, наличии у друга веселого нрава и схожих интересов, а также о приятном и интересном дружеском общении. Русский же концепт «Друг» шире и включает еще такие аспекты, как жертвенность, надежность и искренность друга, долговечность дружеских отношений, бескорыстная взаимопомощь и единство жизненного пути.

Основная причина, формирующая столь разный взгляд людей на данный концепт, на наш взгляд, кроется в типе культуры: русские являются представителями коллективистской культуры, а американцы – индивидуалистической.

Библиографический список

1. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс : монография. Москва: Гнозис, 2004. 389 с.
2. *Стернин И. А.* Очерк американского коммуникативного поведения: монография / И. А. Стернин, М. А. Стернина. Воронеж: ИСТОКИ, 2001. 206 с.
3. *Степанов Ю. С.* Константы: словарь русской культуры: монография. Москва: Акад. проект, 2001. 989 с.

ББК 74.48
УДК 372.881.161.1

М. А. Мартынова, канд. пед. наук, доцент
Россия, Москва, Московский государственный университет
геодезии и картографии

М. В. Боровикова, канд. филол. наук, доцент
Россия, Москва, Российская академия музыки им. Гнесиных

КОММУНИКАТИВНАЯ РОЛЬ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

В статье речь идёт о значении и изучении терминологической лексики студентами-билингвами и студентами-иностранцами, обучающимися в средних и высших учебных заведениях России. Термин описывается как особая лингвистическая единица. Рассматривается проблема формирования навыков профессионального общения в свете овладения терминологической лексикой. Предлагается ряд приёмов, помогающих студентам включаться в беседу на профессиональные темы, свободнее ориентироваться в профессионально значимых текстах.

Ключевые слова: термин, терминология, методика преподавания РКИ, профессиональный язык, профессиональное общение, подготовка зарубежных музыкантов.

М. А. Martynova, Ph.D. Ped. Sciences, Associate Professor
Russia, Moscow, Moscow State University of Geodesy and Cartography

М. V. Borovikova, Ph.D. Philol. Sciences, Associate Professor
Russia, Moscow, Russian Academy of Music. Gnesins

COMMUNICATIVE ROLE OF TERMINOLOGICAL VOCABULARY IN A FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE

The article deals with the meaning and study of terminological vocabulary by student-bilinguals and foreign students studying in secondary and higher educational institutions of Russia. The term is described as a special linguistic unit. The problem of the formation of professional communication skills in the light of mastering the terminological vocabulary is considered. A number of techniques are proposed to help students engage in

a conversation on professional topics, to navigate more freely in professionally significant texts.

Keywords: term, terminology, methods of teaching Russian as a foreign language, professional language, professional communication, training of foreign musicians.

В современной лингвистике мы можем отметить интенсивное пополнение лексического материала новыми терминами. В связи с быстрым развитием многих направлений в области науки, техники, возникновению различных технологий, в том числе и компьютерных, увеличивается количество новых терминов, которые могли бы обогатить профессиональный словарный запас будущих специалистов. В настоящее время профессионал в любой области науки, техники, культуры не может обойтись без использования терминологической лексики в своих выступлениях, научных докладах, в беседах с коллегами.

В многочисленных энциклопедических, лингвистических словарях, в словарях иностранных слов определение термину даётся приблизительно одинаковое – слово "термин" во всех словарях трактуется как граница. Но это определение полностью не раскрывает это понятие, поскольку оно более ёмкое, многословное.

Термином становится не только слово, но и словосочетание, являющееся названием некоторого понятия какой-нибудь области науки, техники, искусства и т. п.

Термины служат специализирующими, ограничительными обозначениями. Они характерны для какой-либо сферы объектов – предметов, явлений, их свойств и отношений [1]. Общая лексика, может быть многозначна. Такая лексика может нести эмоциональную окраску, термины же в пределах сферы применения исключительно однозначны. Они лишены экспрессивной окраски, они нейтральны, хотя по аналогии с музыкальным термином мы столкнулись уже и с экспрессивной окраской. Термины существуют в рамках определённой терминологии, то есть входят в конкретную лексическую систему языка, но лишь через посредство конкретной терминологической системы. В отличие от слов общего языка, термины не связаны тесно с контекстом, но включаются в конкретные словосочетания (специальный

язык в научном стиле речи). В пределах данной системы понятий термин в идеале должен быть однозначным, систематичным, стилистически нейтральным (например, «легато», «маркато», «остинато»).

Большой словарь иностранных слов предлагает 24 объяснения слова «термин» (от лат. terminus)! Мы ограничимся историческими пятью.

1. Предел, граница, принятое условное выражение, название, свойственное какой-либо науке, ремеслу.

2. Срок.

3. У римлян: бог границ, которому было установлено празднество – терминалия.

4. Пограничный столб, колонна.

5. В логике: название понятия как часть суждения [2].

В последнее время появилось много электронных словарей, которые также объясняют значение этого слова. Спорить о происхождении того или иного термина не так важно, а важно то, что термины постепенно возникали во все периоды жизни человека, во все эпохи. Так в России особенно интенсивное образование новых слов-терминов началось в конце XVIII – начале XIX в. и взлёт образования новых терминов приходится уже на период XXI в.

Естественно, что серьёзный специалист будет обращаться и к словарям терминов, которых с каждым годом становится всё больше, поскольку они, постоянно обновляясь, остаются по-прежнему востребованными. И всё же словари терминов не успевают за интенсивным развитием различных наук. Поэтому, даже уже выпущенные словари, постоянно дополняются новыми терминами, но, к сожалению, даже дополненные, они не успевают за временем, многие термины приходится дописывать на свободных страницах словаря в примечании.

Новые термины по своей этимологии чаще всего возникают на основе латинского, древнегреческого или какого-либо европейского языка, большое количество терминов XX в. дал "американский", т. е. вульгарный английский язык. Именно из иностранных языков, реже из старославянского, древнерусского или русского приходят в наш язык термины. Многие из них уже зафиксированы терминологическими словарями, но есть и та-

кие, которые сохраняются в языке лишь определённое время, до тех пор, пока эти термины актуальны. Как говорилось выше, интеграционные тенденции вызвали мощный поток новой терминологической лексики, ставшей необходимой и проникающей во все сферы человеческой деятельности. Дискуссии по поводу отдельных терминов вызывают бурные споры среди учёных-лингвистов [5].

Появилось множество новых слов-терминов в технике, политике, спорте и даже в музыке.

Некоторые термины неожиданно переходят и в другие области науки, и даже получают экспрессивную окраску, переходя в лексику сленга и приобретая другое значение, как например "мажор" (в музыке и как прогрессивный молодой человек, принадлежащий "золотой молодёжи"). Как считать такой музыкальный термин, который "рассыпается" как термин, приобретая ещё одно значение по смыслу? Как термин, который перешёл в многозначность? Значит, о термине как таковом говорить нельзя? Нет, термин остался термином.

Терминологическая лексика ограничивается одной конкретной профессиональной областью. Уже в начале XX века массово издаются различные словари, включающие в себя термины, применяющиеся в той или иной профессиональной сфере деятельности. С развитием техники и других областей науки и культуры появляется и потребность в таких словарях. Первый, можно сказать, терминологический словарь появился в конце XVIII в. и был составлен К. А. Кондратовичем в 1780 году. Разрозненные термины и определения существовали и раньше, но только словарь К. А. Кондратовича систематизировал существующие термины и представил их в словаре.

Был период, когда о термине говорили, как о неологизме, имеющем только единственное значение в рамках одной конкретной области науки, как ранее было уже сказано, то теперь определение термина становится более сложным [4].

На сегодняшний день существует более двухсот терминологических словарей различных областей жизнедеятельности человека: словари политических, экономических, юридических, лингвистических, музыкальных, спортивных, технических терминов и т. д. Этот ряд можно продолжать долго, но суть в том,

что с появлением новых терминов возникает необходимость постоянно дополнять и корректировать такие словари. Не случайно на очередном съезде словесников при поддержке Президента РФ было принято решение о составлении большого словаря федерального значения, так как новые слова со временем "рассыпались" как термины и приобретали дополнительное значение. С расширением информационного поля у некоторых терминов появлялось, второе значение, возникли омонимы.

Для более глубокого проникновения в этот аспект языка и возникла на рубеже XIX–XX веков новая лингвистическая наука – терминология. Стали составляться терминологические словари. Терминологи всерьёз занялись исследованием современной лексики, часть которой перешла в область терминологии. С появлением новых профессий, должностей, ситуаций, наконец, возникли и их обозначения – такие слова, как "омбудсмен" в педагогике, "планкинг" – среди молодёжи и др. [3, с. 31].

Все эти новые слова-термины появились в русском языке сравнительно недавно, но всё же в прошлом XX в. Итак, можем отметить, что лексический запас языка постоянно расширяется и пополняется, в связи с этим расширяется и пополняется запас терминологической лексики.

Но не только лингвисты озадачены проблема изучения терминов и их функционирования в речи. Преподаватели-практики иностранных языков также уделяют этому большое внимание. В том числе и методика преподавания РКИ не перестаёт искать новые пути к освоению зарубежными учащимися этого профессионально значимого языкового ресурса.

Преподаватель постоянно следит за тем, как пополняется терминологическая лексика, поскольку важно помочь студенту, а тем более студенту-билингву и студенту-иностранцу, включить новые термины в свою профессиональную речь.

В формировании компетенции студентов какого-либо учебного заведения, как мы можем отметить, немаловажную роль играет терминологическая лексика. Беседа на профессиональные темы в профессиональной среде не может быть без опоры на термины, иначе такая беседа скорее всего приведёт к частичному или даже полному непониманию в среде специалистов.

Профессиональная лексика, т. е. терминологическая, достаточно ограничена в научном тексте, к тому же такая лексика должна быть включена в конкретную определённую и довольно жёсткую конструкцию предложения. Несмотря на это, многие студенты затрудняются вступать в разговор, требующий знания и понимания терминологии.

В настоящее время (конец XX в – нач. XXI в.) особенно богата терминологической лексикой область музыки, в которую с каждым годом добавляются новые термины. Чтобы убедиться в этом достаточно сравнить ныне издаваемые «музыкальные» словари с некоторыми словарями не такого далёкого прошлого) [8, 9, 10]. Например, термины, уже связанные с новыми музыкальными технологиями, такими как компьютерная музыка, синтетическая музыка, и пр. Так «arpeggio» – арпеджио, метод, используемый синтезаторами, у которых недостаточно голосов для полноценного воспроизведения аккордов, типа трехголосного SID. Взамен, они быстро играют последовательность нот, составляющих аккорд, в результате, как бы звучит аккорд [6]. Это показывает нам сегодняшнюю реальность: «воссоединение» музыки и современных технологий как результата прогресса в науке. Здесь уместно, на наш взгляд, вспомнить слова А. Ф. Лосева о возникающем, казалось бы, противоречии музыки и наук: «Музыка гонит науку и смеется над ней. Мир – не научен. Мир – музыка, а наука – его накипь и случайное проявление») [7, с. 227].

Наша задача состоит в том, чтобы показать, как можно включать терминологическую лексику в активный словарь студента и как сам студент может использовать термины в речевой ситуации, участвуя в профессиональном диалоге. Поскольку речь пойдёт о студентах музыкальных учебных заведений, хотелось бы привести конкретные примеры таких диалогов; познакомиться с текстами, в которых 10 % специальной лексики; показать методические наработки по данной теме.

Сложность и в то же время актуальность исследования проблемы овладения профессиональной лексикой зарубежными учащимися может стать пример многозначности некоторых терминов, таких как «консоль». Консоль – многозначный термин: Консоль (архитектура) – архитектурный элемент, горизон-

тально выступающий из стены. Консоль (авиация) – часть крыла самолёта, стыкуемая к центроплану. Консоль (устройство) – комплект устройств интерактивного ввода-вывода (дисплей, клавиатура, мышь) для управления компьютером. Консоль – радиоприёмник, радиола и т. п., выполненный в виде напольной тумбочки (консольное исполнение. И, наконец, создание музыки в консоли на языке C# с помощью метода Console. Veep.

В профессиональной среде без терминологии обойтись невозможно. Термины выполняют определённую коммуникативную функцию в среде специалистов. Поэтому столь значимым становится овладение будущими молодыми специалистами именно этим пластом русского языка. Термин должен вызывать в сознании студента-билингва и иностранного учащегося целый ряд ассоциаций с другими терминами. Именно это является базой для его правильного словоупотребления в профессиональной коммуникации.

Задача преподавателя, работающего в поликультурной группе, заключается в том, чтобы активизировать системные ассоциативные связи терминов и на основе этого создать активный словарный запас, сделав его более подвижным, гибким и функциональным.

Итак, можно теперь рационально перейти к целям и задачам изучения терминологии.

Зная, что язык воплощает единство процессов общения, познания, становления личности, мы можем говорить о том, что в этих условиях цели и задачи изучения языка сближаются с целями и задачами допрофессиональной и профессиональной подготовки учащихся – билингвов и иностранных учащихся. Даже сам термин "билингвы" тоже один из немногих, подвергающихся критике. В последнее время в связи с политическими проблемами в мире появились такие термины-аббревиатуры, как "РКН" (русский как неродной), "РК2Н" (русский как второй неродной), а термин РКИ стал употребляться по отношению к тем учащимся, которые русский язык изучают как иностранный. Итак, учащиеся-билингвы (именно этот термин, на наш взгляд, наиболее удачен, когда речь идёт о студентах из бывших союзных республик бывшего СССР, которые в данное время обучаются в средних специальных учебных заведениях), поступившие

в ССУЗы, стараются получить в первую очередь профессиональное образование. Однако, чтобы этого достичь, необходимо знать язык специальности, который не преподаётся в ССУЗах, как, например, в вузах. Поэтому здесь возникают определённые трудности. Учащиеся ССУЗов, осваивая будущую профессию, должны не только хорошо владеть русским языком, но и уметь решать специфические задачи. А для этого им необходимо овладеть специальной терминологией, так как коммуникативная функция терминологической лексики заключается в обеспечении взаимопонимания между специалистами в рамках соответствующих разделов знаний и, конечно, в рамках производственно-профессиональной деятельности. Точность, гибкость, выразительность речи будущих специалистов зависит от качественного владения профессиональной терминологией – глубины проникновения в систему значений профессиональных терминов, умения свободно комбинировать термины на основе знания их системных связей. Если студент путается в терминологии, это приводит его к неизбежной коммуникативной ошибке, т. е. непониманию высказывания партнёром по коммуникации [3] и возникновению коммуникативного барьера в профессиональном общении. Это особенно важно для выпускников, так как они уже с получением диплома становятся полноправными специалистами.

Проблемой успешного вхождения студентов-билингвов и иностранных студентов в учебный процесс и профессиональную деятельность становится противоречие между уровнем коммуникативной, профессионально-терминологической компетентности студентов к восприятию учебной информации, требованиями ССУЗа к будущей профессиональной деятельности. Поэтому возникает необходимость постоянно обогащать словарный запас студентов-билингвов новыми терминами.

Студенту предлагается глоссарий музыкальных терминов: *прелюдия, соло, гобой, адажио* и пр.

Устно и письменно прорабатываются словосочетания с терминами и на эту тему выполняются упражнения:

Поставить вопросы:

Хор поёт красиво. *Композитор* пишет этуод. *Певвица* поёт *соло* и т. п.

Составляется текст, в который включаются термины:

Она играет на фортепиано.

Вот сидит студентка, она сидит за пианино. Педагог слушает, как она играет. Педагог говорит, что здесь нужно играть легато. Студентка внимательно слушает и играет правильно. Она исполняет прелюдию. Она ещё не артистка, но уже профессиональный музыкант. И т. д.

Текст постепенно расширяется, включая всё больше музыкальных терминов. Если в начальном тексте не более 1–2 % терминов, то к концу первого полугодия терминов становится больше, и они уже занимают 4–7 % всего текста. Студенты подготавливают монологи и диалоги на профессиональные темы. Преподавателем предлагается ряд упражнений, в которых нужно вставить те или иные термины в текст и задать вопросы к тексту.

Студенты прекрасно понимают необходимость адекватного уместного использования терминологии в своей будущей профессиональной деятельности. Поэтому они стараются её включать в свои монологи и диалоги на этапе учебной профессиональной коммуникации уже на довузовском этапе подготовки.

К сожалению, последние два года, связанные с пандемией, очень сильно отразились на подготовке специалистов любых специальностей и различного контингента учащихся: как русских, так и нерусских. Поскольку всё обучение на длительное время было переведено в дистанционный формат, иностранные студенты оказались лишёнными не только языковой среды, но и возможности профессионального общения. В «период неопределённости», по мнению учёных, профессиональное общение часто осложняется, а на этапе формирования его основ в условиях довузовской подготовки (добавим мы), подвержено риску отойти на второй план. В такой повсеместно непростой обстановке, как показала практика, для студента и для преподавателя довольно сложно выстраивать диалоги на профессиональные темы. Однако преподаватели должны понимать, что для введения этого аспекта изучения русского языка в пространство виртуального класса, возможно, потребуется значительно больше усилий для мотивации студентов.

Проанализировав проблему, связанную с компетентностью учащегося, можно сказать, что пополнение словарного запаса студентов профессиональной терминологией в современной методике русского языка выделяется в особую область развития речи, где есть свой объект, свои методы исследования, содержание и методы обучения. Методика обучения терминологии органично связана с обучением чтению литературы по специальности. О такой методике писали Александровская Л. В., Андрейченко Л. М., Казаков А. В., Клепикова Г. П., Кучерова и др.

Методику обучения терминологии надо рассматривать в условиях процесса обучения всем языковым аспектам: произношению, лексике, грамматике, а также и всем видам речевой деятельности: говорению, письму, чтению, аудированию.

Обогащение словарного запаса студента подразумевает следующие цели:

1. Увеличение объёма личного словаря зарубежного студента, т. е. его лексического минимума за счёт новых терминов.

2. Пополнение словарного запаса не только в количественном, но и в качественном выражении, для чего уточняется лексическое значение нового термина, его сочетаемость с другими словами и функционирование в профессиональной речи.

3. Овладение навыками самостоятельного поиска места термина в словообразовательном гнезде, в синонимическом ряду, в антонимической паре.

4. Вовлечение студента-инофона в активную речевую деятельность с использованием факторов мотивационного воздействия.

5. Овладение нормами орфографии и правильного (нормированного) написания термина в соответствии с конкретной речевой ситуацией.

6. Выработка у зарубежного учащегося потребности в расширении словарного запаса, а также понимание необходимости использования профессиональных терминов.

7. Создание мотивирующих условий для самостоятельного пополнения словарного запаса.

Следует подчеркнуть, что овладение профессиональной терминологической лексикой не ограничивается:

а) нахождением слов в специальном словаре;

- б) простым заучиванием списка необходимых терминов;
- в) работой с контекстом конкретной профессии.

Выполнение этой сложной и комплексной задачи сопряжено со многими трудностями как языкового, так и экстралингвистического характера.

Всё это требует от будущего профессионала серьёзной языковой подготовки. Как показал теоретический и практический анализ проблемы исследования, именно отбор и построение содержания учебного материала на основе предметной направленности и профессиональной значимости, а также коммуникативная (речевая) ситуация развивает все компоненты коммуникативной и профессионально-терминологической компетенции зарубежного учащегося.

Учёные отмечают, что при отборе языкового материала необходимо учитывать восприятие языковой картины мира студента-билингва и иностранного учащегося. Например, итальянское слово "statista" – политический деятель, в русском языке приобрело иное лексическое значение.

Итак, мы делаем вывод, что совпадение в звучании русских и иностранных слов часто обозначает разные понятия. Слова, которые совпадают или не совпадают по своему лексическому значению, могут служить образованию новых терминов.

На наш взгляд, методические приёмы обучения русскому языку не носителей языка, должны рассматриваться в связи с обучением чтению специальной (связанной с будущей специальностью) литературы. Для обогащения словарного запаса новыми терминами особенно важна словарная работа, развивающая внимание к профессиональной терминологической лексике, написанию и употреблению слов-терминов. В связи с этим можно выделить базовый комплекс упражнений, а именно:

- а) языковые;
- б) условно-речевые;
- в) речевые / коммуникативные.

Итак, мы можем сказать, что осуществление языковой (в рамках профессии) коммуникации предполагает наличие умений понимать и употреблять специфический язык (подъязык), важнейшей составляющей которого является терминологическая лексика.

Библиографический список

1. *Авербух К. Я.* Стандартизация терминологии: некоторые итоги и перспективы (К 50-летию деятельности по стандартизации терминологии) // НТИ. Сб. ВИНТИ. 1985. № 3. С. 1–8.
2. Большой словарь иностранных слов. Буква «Т» М., 2007.
3. *Боровикова М. В.* Роль терминологической лексики в формировании коммуникативной компетенции студентов поликультурных групп ССУЗа // Вестник Российского нового университета. М., 2015.
4. *Буянова Л. Ю.* К вопросу о семантической структуре производного термина // Семантика языковых единиц. Ч. II. Фразаологическая семантика. Словообразовательная семантика. М., 1994.
5. *Виноградов В. В.* Лексикология и лексикография: Избр. труды / отв. ред. и авт. предисл. Волкова И. Н. Стандартизация научно-технической терминологии. М., 1984.
6. *Ксенофонтова Д. В.* Музыкальные технологии XXI века // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 14–16. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2322/> (дата обращения: 20.12.2021).
7. *Лосев А. Ф.* Музыка как предмет логики. Из ранних произведений. М., 1990.
8. *Сеженский К.*, Краткий музыкальный справочник, М., 1938.
9. *Островский А. Л.* Краткий музыкальный словарь. Л.; М., 1949.
10. *Цадик И.* Словарь иностранных музыкальных терминов / под ред. и с доп. М. В. Иванова-Борецкого, М., 1935.

ББК 100.63
УДК 81.22

С. Ю. Родонова, канд. пед. наук, доцент

Россия, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

РАБОТА С СИНОНИМАМИ И МНОГОЗНАЧНЫМИ СЛОВАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются вопросы обучения иностранных студентов, изучающих русский язык, лексике: приемы введения в активный словарный запас синонимов и многозначных слов. Особое внимание уделяется описанию системы упражнений, направленных на формирование навыка использования слов в переносном значении.

Ключевые слова: синонимия, полисемия, прямое и переносное значение слова, эффективность обучения РКИ.

S. Yu. Rodonova, Cand. of Pedagogics, Associate Professor

Russia, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky

WORKING WITH SYNONYMS AND POLYSEMOUS WORDS WHEN TEACHING VOCABULARY IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article discusses the issues of teaching foreign students studying the Russian language vocabulary: techniques for introducing synonyms and polysemous words into the active vocabulary. Special attention is paid to the description of a system of exercises aimed at developing the skill of using words in a figurative meaning.

Key words: synonymy, polysemy, direct and figurative meaning of the word, the effectiveness of teaching the Russian language.

Изучению лексики русского языка иностранными студентами отводится достаточно времени в любом курсе русского

языка как иностранного: изучая грамматику, студенты пополняют свой лексический запас с помощью специальных упражнений, посредством которых осуществляется ввод новых слов и выражений; в рамках изучения устной и письменной речи, естественно, возможностей внедрения актуальных лексических единиц еще больше. Однако наиболее эффективным способом активизации имеющегося у студента русскоязычного словарного запаса и его развития и совершенствования является, на наш взгляд, работа по изучению лексики в рамках спецкурса «Лексико-грамматический практикум». Безусловно, в этом случае речь идет о студентах, хорошо владеющих русским языком, различающих стили русского языка, имеющих представление о прямом и переносном значениях слов, полисемии, синонимии, антонимии.

Правильная организация межкультурного взаимодействия при обучении иностранных студентов русскому языку способствует эффективному построению диалога культур, а следовательно, успешному обучению иностранных студентов в России. В течение двух десятилетий преподаватели ЯГПУ им. К. Д. Ушинского обучают русскому языку американских студентов в рамках соглашения о сотрудничестве между ЯГПУ и Миддлбери колледжем (США).

Лексико-грамматический практикум, направленный на развитие у иностранных студентов, изучающих русский язык, навыков устной речи, анализа литературных произведений, текстов интернет-ресурсов и письма, предназначен для продвинутого этапа обучения. Предполагается, что студенты на достаточно высоком уровне знакомы с грамматикой русского языка, имеют большой лексический запас. Если говорить о принципе организации изучения лексики в пределах лексико-грамматического практикума, то следует отметить, что, во-первых, необходима опора на знание русской лексики, имеющееся у студентов, во-вторых, изучение специфики лексических единиц должно сопровождаться анализом контекста, в-третьих, необходимо грамматическое сопровождение, в-четвертых, следует учитывать потребности студентов в неформальном общении с российскими сверстниками, вводя комментарии разговорной лексики, сленга, просторечия и т. п.

Для иллюстрации первого из заявленных принципов можно привести пример следующего задания, в котором используется знание иностранными студентами прямого значения слова «земля». Для выполнения данного упражнения студенту придется уяснить смысл переносных значений этого слова и осознать, что оно является многозначным. Следует стимулировать понимание студентами новых для них значений с помощью анализа контекста, без словаря.

«Подберите синонимы к слову «земля» в следующих предложениях. Учитывайте смысл контекста.

1. **Земля** движется вокруг Солнца.
2. После многих дней плавания вахтенный матрос увидел наконец **землю**.
3. Тщательная обработка **земли** обеспечивает высокие урожаи.
4. При посадке некоторых сортов плодовых деревьев **землю** смешивают с песком и глиной.
5. С детства он мечтал о путешествиях, хотел посмотреть чужие **земли**.
6. За тем лесом простирается колхозная **земля**» [2].

Одной из целей курса является формирование у иностранных студентов навыков в области создания художественного текста на русском языке. Наряду с тем что студенты знакомятся с типами речи (повествованием, описанием, рассуждением), они учатся распознавать и использовать при создании собственных художественных текстов многозначные слова, слова в переносном значении, выбирать нужный синоним из синонимического ряда. Для этого нужна известная смелость, поскольку беспроигрышным вариантом при создании текста на чужом языке является употребление нейтральной лексики и синтаксических конструкций традиционной структуры. Однако при этом индивидуальность иностранца не находит выхода и не проявляется его отношение к тому, о чем он повествует или рассуждает, или к тому, что он описывает. В этом случае преподавателю следует включать в систему обучения задания, направленные на формирование необходимых навыков. К таким заданиям, безусловно, относятся следующие: определение прямого и переносного значения слов при анализе контекста, подбор синонимов к

предложенным словам, конструирование контекста с предложенной преподавателем лексикой и пр.

В первую очередь необходимо ознакомить студентов с теоретическими положениями, снабженными примерами-образцами. Такое ознакомление может быть произведено, например, следующим образом. «У слова может быть не одно, а несколько значений. Например, слово «**золотой**» означает: 1. «сделанный из золота» (**золотые** украшения), 2. «цветом или блеском похожий на золото» (**Золотые** облака, казалось, ожидали солнца).

Наличие у слова нескольких связанных между собой значений называется **многозначностью**, или **полисемией**. Известно, что полисемия способствует развитию синонимии.

У многозначного слова одно значение является **прямым**, то есть называющим предмет, действие или признак, другие значения – **переносные**, связанные с прямым значением по смыслу, мотивированные им, например: **Тяжёлый** запах роз **плыл** над парком. День был чудесный: с небес **улыбалось** солнце».

После этого студентам предлагается следующее упражнение. «Определите и объясните прямые и переносные значения выделенных слов.

Стальная **игла** – **игла** сосны. **Рукав** пиджака – **рукав** реки. **Берег моря** – **море** людей. **Седая** прядь волос – **седой** туман. Недавно отремонтированный **класс** – дружный **класс**. Перерыв в **работе** – переписать **работу**» [2].

При выполнении упражнения студенты должны не только предположить, какое значение является прямым, а какое переносным, но и назвать способ мотивировки: по внешнему сходству, по функции и т. п.

Работа с лексикой позволяет получить хороший результат только в том случае, если она правильно методически выстроена. В нашей ситуации уверенность студента, появившаяся у него после осознания принципов переноса значений, может быть подкреплена более сложным заданием, каковым, например, может являться упражнение, направленное не только разграничение прямого и переносного значения слов, но и стимулирующее навык подбора синонимов. Легче всего в данном случае исполь-

зовать, во-первых, имена прилагательные, во-вторых, прилагательные, известные студентам в прямом значении. Мы предлагаем упражнение со словом «тяжёлый».

«Подберите, где это возможно и оправданно, синонимы к прилагательному «тяжёлый».

1. Носильщик с трудом поднял **тяжёлый** чемодан.
2. После смерти родителей на долю старшего брата выпала **тяжёлая** обязанность воспитывать маленькую сестрёнку.
3. Сзади нас слышались чьи-то **тяжёлые** шаги.
4. Трудно сладить с человеком, у которого **тяжёлый** характер.
5. Рана у солдата оказалась весьма **тяжёлой**.
6. К месту боя торопились **тяжёлые** танки» [2].

При выполнении упражнения студенты убеждаются в том, что синонимы уместны и легко находятся в том случае, если слово употреблено в переносном значении, так как замена слова, употребленного в прямом значении, не является оправданной и необходимой. Упражнение может иметь продолжение творческого характера: преподаватель может предложить студентам составить свои предложения, употребив в них слово «тяжёлый» в переносном значении. Тему и тип речи преподаватель может определить сам, что усложнит задание.

Следуя принципу поэтапного и постепенного усложнения заданий, преподаватель предлагает упражнение, примеры в котором взяты из произведений русских и советских писателей и поэтов, признанных мастеров художественного слова. Естественно, у студентов получаются разные варианты, что помогает им проявить индивидуальные особенности при создании текста на чужом языке. Одновременно с этим решается и лингвострановедческая задача: студенты узнают о прозаиках и поэтах, о которых прежде не слышали.

«Посоревнуйтесь с классиками русской и советской литературы. Подберите синонимы к слову «тяжёлый» в примерах, взятых из их произведений.

1. Человек он был **тяжёлый**, его не любили (Герцен).
2. **Тяжёлая**, одинокая слеза скатилась по его щеке (Тургенев).

3. Это был красивый brunet с выразительными, хотя несколько **тяжёлыми** чертами лица (Тургенев).

4. История всегда казалась мне скучным, **тяжёлым** предметом (Л. Толстой).

5. Моё появление в комнатах, очевидно, прервало какую-то **тяжёлую** семейную сцену (Телешов).

6. Оскорбление **тяжёлое**, и общество офицеров постановляет поединок (Куприн).

7. Полёт птиц был какой-то **тяжёлый**: они махали крыльями и перед спуском на землю неловко спланировали (Арсеньев).

8. Чёрным, густым мраком закутались равнины; над болотом – **тяжёлый** седой туман (Фурманов).

9. В хирургии самое ничтожное упущение может повлечь за собой **тяжёлые** осложнения для больного (Панов).

10. Её отрочество было **тяжёлым** и полным испытаний: война, блокада, утрата всех близких (Кетлинская)» [2].

На следующем этапе работы с лексикой в прямом и переносном значении студенты строят собственные высказывания по типу речи «рассуждение», доказывая свою точку зрения относительно того, в каком – прямом или переносном – значении употреблено одно и то же слово в словосочетаниях. После аналитической работы студентам может быть предложено упражнение творческого характера: употребить слова в переносном значении в собственном сочинении.

Обучение иностранных студентов созданию художественного текста на русском языке – длительный процесс. Он непременно увенчается достойным результатом, если преподаватель будет вести лексическую работу в соответствии с избранной методикой. Наши многолетние наблюдения показывают, что эффективным процесс обучения лексике русского языка становится в том случае, если обучение ведется систематически, а подбор упражнений таков, что каждый этап изучения очередного лексического пласта создает у иностранных студентов ощущение удовлетворенности процессом познания нового, формирует у них желание использовать новые слова в создаваемых ими текстах – словом, студент демонстрирует готовность к восприятию и использованию русского художественного слова.

Библиографический список

1. *Родонова С. Ю.* Полисемия как средство пополнения словарного запаса иностранных студентов при обучении русскому языку как иностранному // *Культура. Литература. Язык: материалы конференции «Чтения Ушинского»* / под ред. М. Ю. Егорова. Ярославль: РИО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2015. С. 38–42.

2. *Розенталь Д. Э.* Русский язык: учебное пособие для школьников. ст. классов и поступающих в вузы. М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2010. 448 с.

УДК 81'246.3
ББК 81.001.91

Э. А. Салихова, д-р филол. наук, профессор
Россия, Башкирия, Уфимский государственный авиационный
технический университет
А. А. Мельникова, старший преподаватель
Россия, Башкирия, Уфимский государственный авиационный
технический университет

РАЗРАБОТКА ГРУППОВОГО ПРОЕКТА С ЭЛЕМЕНТАМИ ВЕБ-КВЕСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЯМОЙ И КОСВЕННОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИИ ПО РКИ

Предложен один из вариантов работы над групповым проектом с применением элементов веб-квеста с целью формирования коммуникативной и ИКТ-компетенций студентов элементарного и базового уровней, изучающих русский язык как иностранный.

Ключевые слова: алгоритм (сценарий темы), веб-квест, ресурсы, технология, трансформация речи.

E. A. Salikhova, Doctor of Philology, Professor
Russia, Bashkiria, Ufa State Aviation Technical University
A. A. Melnikova, Senior Lecturer
Russia, Bashkiria, Ufa State Aviation Technical University

GROUP PROJECT DEVELOPMENT WITH ELEMENTS OF A WEB QUEST WHEN STUDYING DIRECT AND INDIRECT SPEECH BY STUDENTS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

One of the options for working on a group project with the use of elements of a web quest in order to form the communicative and ICT-competencies of students of elementary and basic levels who study Russian as a foreign language is proposed.

Keywords: algorithm (theme scenario), web quest, resources, technology, speech transformation.

Интерес к технологии веб-квест, по мнению авторов статьи, позволяет успешно сочетать возможности Интернет в обучении русскому языку как иностранному с формированием коммуникативной и ИКТ-компетенций обучаемых, уводя их от потребительского отношения к информации и глобальной сети. «Quest» в переводе с английского языка обозначает целенаправленный поиск, связанный с приключениями или игрой. Веб-квест (от английского «webquest») буквально означает «Интернет поиск». Как известно, разработчиками веб-квеста в 1995 г. стали профессора Берни Додж и Том Марч из Калифорнийского университета. Веб-квест предполагает создание проблемного задания с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются ресурсы сети Интернет.

Хотелось бы указать на важность использования данной технологии в комплексе, постепенно усложняя задания, вводя новые элементы работы. В долгосрочной перспективе в рамках данной образовательной технологии можно достичь как метапредметных результатов (выработки умения определять цели своего обучения и планирования путей их достижения, в т. ч. альтернативных, выбора эффективных способов решения учебных и познавательных задач, осуществления поиска и отбора необходимой информации), так и успешного усвоения учебной программы.

Алгоритм веб-квеста таков (см. подробнее: [1; 2]: введение (предлагается сценарий, задача по определенной теме), задание (даются заранее подготовленные преподавателем вопросы и подвопросы по теме), процесс (проводится инструктаж поэтапного выполнения задания), ресурсы (получают от преподавателя или самостоятельно ищут рекомендованные адреса сайтов в сети Интернет для выполнения задания по теме), оценка результативности (предоставляется возможность оценки своих результатов работы в сравнении с итогами одноклассников; дается комментарий преподавателя по поводу работы), вывод (сравнивается результат с заданной в начале изучения темы целью).

Веб-квест в такой реализации представляет собой мини-проект, при разработке которого студенты осваивают учебную информацию, полученную из Сети, на основе рекомендаций и заданий. Преимущества применения данной методической тех-

нологии видятся нам не столько в повышении мотивации учебной деятельности, поскольку подача учебного материала основывается через работу в Сети – привлекательную для студентов форму деятельности, но и постоянную активность изучающих РКИ при освоении нового материала. Самостоятельность действий в пределах веб-квеста позволяет легче запомнить информацию, потому как обучающиеся интересуются ею, а предоставленные преподавателем ориентиры в поиске рекомендуемых сайтов структурируют работу в Сети. Таким образом, студентам предлагается найти баланс между указаниями преподавателя и свободой собственных действий так, чтобы они могли самостоятельно решать учебные проблемы. Эта особенность веб-квеста обладает потенциалом в аспекте развития критического мышления иностранных студентов, «... способствует трансляции результатов собственной дискурсивной деятельности в устной или письменной форме на любом из языков в зависимости от тех целей, которые ставит перед билингвальной коммуникативной личностью конкретная коммуникативная ситуация» [3; с. 174].

В качестве объекта применения описанной выше технологии был выбран раздел грамматики «Косвенная речь», который должен был осваиваться в сочетании с расширением лексического запаса по теме «Профессиональная деятельность инженера». В числе задач при изучении темы прямой и косвенной речи присутствует формирование навыков самостоятельного устного высказывания на уровне реальной коммуникации. Занятие предваряется вопросами: *Как вы думаете, для чего нужно общение? Как возникает разговор? Что происходит во время разговора? Только ли словами мы обмениваемся во время разговора?*

Преподаватель просит обратиться к раздаточному материалу – карточкам, на которых даны схемы трансформирования прямой речи в косвенную речь. Далее студенты демонстрируют примеры перевода одного вида речи в другой по образцам.

Для самостоятельной подготовки дома был дан список слов и словосочетаний, которые студенты должны были перевести и выучить.

Цель веб-квеста как педагогической технологии – выработать навыки письменной речи (сначала в виде диалога, впоследствии в процессе трансформации прямой речи в косвенную) с

последующим выходом в устную речь, аудирование, чтение. Одним из основных заданий веб-квеста являлась разработка группового проекта – интервью в форме диалога и его представление, один из вариантов которого приводится ниже.

№	Тема речевого высказывания	Варианты речевых обращений
1	Вхождение в диалог. Приветствие	– <i>Здравствуйте!</i> – <i>Добрый день (утро, вечер)!</i> – <i>Мы рады встрече с Вами!</i>
2	Цель	– <i>Позвольте / разрешите задать Вам несколько вопросов?</i> – <i>Мы хотели бы побеседовать с Вами о...;</i> – <i>Расскажите нам, пожалуйста, о...</i>
3	Рассказ о работе (профессии)	– <i>Чем Вы занимаетесь?</i> – <i>Что Вы делаете?</i> – <i>Что вы можете рассказать о своей профессии?</i>
4	Обучение данной профессии	– <i>Где учились быть?</i> – <i>Кто вас научил?</i> – <i>Долго ли Вы учились...?</i>
5	Рабочие инструменты	– <i>Чем Вы работаете?</i> <i>Расскажите о своих помощниках в работе?</i> – <i>Какие инструменты Вам нужны при работе?</i>
6	Отношение к профессии	– <i>Любите ли Вы свою профессию?</i> – <i>За что Вы цените свою работу?</i>
7	Выход из диалога. Выражение благодарности. Прощание	– <i>Вы очень интересно рассказали...;</i> – <i>Спасибо вам за рассказ о...;</i> – <i>Нам понравился Ваш рассказ...</i>

Студентам группы предлагалось разработать варианты речевых обращений к потенциальному гостю. При распределении темы речевого высказывания и его вариантов учитывался уровень владения языком каждого из обучающихся. Студент, получивший один из семи вариантов, представлял его перед остальными членами группы, предварительно составив письменный текст своего выступления. Например, «Вход в диалог. Привет-

стве» предполагал выбор из речевых формул приветствия и поддержания разговора (интервью) в общении с авторитетным в области инженерии человеком. Соответственно, студентам приходилось вспоминать или выбирать из арсенала имеющихся формул этикета уместные, подходящие в коммуникативной ситуации интервью.

По теме высказывания «Рассказ о работе» студенты составили небольшой словарь необходимых слов и фраз, приготовили в письменной форме вопросы, а затем написали краткий рассказ о будущей профессии. По теме «Рабочие инструменты» студентами-иностранцами был составлен терминологический мини-словарь, текст и презентация используемых в профессиональной области инструментов.

На базовом уровне возможно обращение к использованию веб-квеста для подбора обучающимися визуального материала: изображений, фотографии инструментов, людей и пр. При промежуточном контроле после максимальной отработки лексического и грамматического материала, а также необходимых для проверяемой темы интенций, найденные в интернете наглядные материалы использовались в общегрупповом проекте. При этом важно, что самостоятельная домашняя работа студентов и аутентичность ситуации, в которых они оказываются, повышает эффективность закрепления пройденного материала.

При окончательном достижении базового уровня владения языком расширяется круг ситуаций общения в социокультурной сфере (общение в университете, в сфере будущей профессиональной деятельности), обогащается тематика общения, что способствует расширению необходимого для решения новых задач лексического минимума. На этапе изучения русской лексики репродуктивный метод обучения сочетается с коммуникативным.

Со студентами, достигшим продвинутого уровня в овладении русским языком, рекомендуются внеурочные занятия, организованные преподавателем по индивидуальной образовательной траектории в виде самостоятельных учебных проектов-интервью. В качестве объекта интервьюирования самостоятельно выбирается интересное студентам историческое или медийное лицо, с использованием электронных ресурсов, рекомендованных преподавателем, изучается его биография, сфера

деятельности, достижения и составляется сначала опросник, далее записываются предполагаемые ответы в виде диалога (прямой речи), на последнем этапе необходимо представить результат работы в виде связного текста, трансформировав реплики диалога в косвенную речь. Опорами в подобной работе будут следующие пункты: «Рождение», «Взросление/Образование», «Выбор деятельности», «Успехи», «Семья», «Перспективы» и др. При необходимости студенты делают комментарии, касающиеся национально специфических (исторических) моментов биографии личности.

Важными этапами работы над данным проектом будут обоснование выбора объекта интервью и выражение своего отношения к персоне по завершении работы над продуктом (мнение изменилось/не изменилось / укрепился во мнении). Для успешности освоения данного умения (выразить отношение) преподавателем предварительно проводится занятие по теме «Человек и его характер. Личность», на котором студенты знакомятся с речевыми формулами и лексикой выражения отношения и оценки личности. Уместным будет ввод идиоматических выражений разговорного или литературного характера, содержащих оценку, отношение («два сапога пара», «ход конем», «белая ворона», «белые воротнички» и др.). Предполагается работа с электронными словарями в сети по рекомендации преподавателя. С целью расширения лексического запаса продолжает вестись словарь новой лексики, знакомая лексика, обрастающая коннотациями, так же включается в словарь проекта с целью.

На основе применения отдельных элементов веб-квеста, авторы пришли к выводу о возможности использования технологии для развития критического мышления обучающихся, навыков аналитического и творческого мышления. Нами было выявлено, что веб-квест способствует формированию собственной точки зрения, отличной от мнения авторов учебников или тактики преподавателя; предполагает групповую работу, что дает возможность студентам-иностранцам осознать значимость критической оценки суждений в процессе совместной с одногруппниками работы над выполнением квеста; нацелен на получение конечного продукта деятельности, критически оцененного преподавателем.

Библиографический список

1. *Москалевич Г. Н.* Понятие и сущность образовательной информационно-коммуникационной технологии веб-квест // Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса современного университета. Минск, 2013. С. 387–293.

2. *Нечитайлова Е. В.* Веб-квесты как методика обучения на основе интернет-ресурсов // Проблемы современного образования: интернет-журнал, 2021. № 2. С. 146–155. URL: <http://www.pmedu.ru> (дата обращения: 21.12.21).

3. *Салихова Э. А.* Лингвокогнитивные особенности билингвальной коммуникативной личности // Русский язык и культура в международном образовательном пространстве: материалы I Международной научно-практической конференции. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2021. С. 170–176.

ББК 74.268.19=411.2,9
УДК 372.881.161.1

О. В. Сапожникова, канд. пед. наук, доцент

Россия, Иваново, Ивановский государственный университет

Е. С. Антипина, канд. филол. наук

Россия, Иркутск, Байкальский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ К ИЗУЧЕНИЮ РКИ В РАМКАХ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА

В данной статье освещается проблема формирования мотивации иностранных студентов к изучению русского языка в вузе. Актуализируется роль интегративного подхода в современном образовательном пространстве, а также тех методов, методик, средств и приемов, при помощи которых он может успешно реализовываться на занятиях по РКИ. На примере многолетнего опыта работы с иностранными студентами-филологами Ивановского государственного университета демонстрируется его перспективность, приводятся примеры заданий, способствующих формированию положительной мотивации на разных этапах изучения русского языка, обосновывается их эффективность.

Ключевые слова: образовательный процесс, культууроориентированное образование, интегративный подход, РКИ, мотивация, межкультурная коммуникация.

O. V. Sapozhnikova, PhD in Education, Associate Professor
Russia, Ivanovo, Ivanovo State University
E. S. Antipina, PhD in Philology, Associate Professor
Russia, Irkutsk, Baikal State University

FORMING THE FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS' POSITIVE MOTIVATION TO LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WITHIN THE FRAMEWORK OF AN INTEGRATIVE APPROACH

The article is devoted to the problem of forming the foreign students-philologists' positive motivation to learning Russian language in higher education institutions. The role of the integrative approach in the modern educational space is actualized, as well as those methods, techniques, tools and techniques with which it can be successfully implemented at Russian as a foreign language classes. As example the many-years experience of the Ivanovo State University in teaching foreign students is used. In the article, there are opportunities of the integrative approach, examples of tasks that contribute to the forming positive motivation at different stages of learning Russian language. And their effectiveness is proved.

Keywords: educational process, culture-oriented education, integrative approach, Russian as a foreign language, motivation, interlanguage and intercultural communication.

Проблема мотивации в современной системе высшего образования обусловлена процессами глобализации и интернационализации в разных сферах общественной жизни. Неслучайно сегодня все больше внимания уделяется вопросам межъязыковой и межкультурной коммуникации, в связи с этим престиж иностранного языка как учебной дисциплины постоянно растет. И. К. Войтович указывает на то, что иностранный язык из учебного предмета «превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности» [2, с. 7]. Действительно, знание иностранных языков сегодня – необходимое условие для успешного карьерного роста обучающихся. Студенты из разных стран стремятся овладеть неродным языком и приобщиться к «чужой» культуре, чтобы стать конкурентоспособными на рынке труда у

себя на родине. В последнее время все больший интерес у иностранцев вызывает русский язык, что обусловлено, прежде всего, активными действиями российского правительства в области популяризации нашей культуры на государственном и международном уровне.

Изначально для продуктивного изучения иностранными студентами русского языка актуальными являются мотив «выживания», мотив общения и мотив, предопределенный будущей профессиональной деятельностью.

Однако, как показывает практика, несмотря на сильную мотивацию к овладению русским языком нередко происходит «угасание» познавательного интереса к нему. В первую очередь это связано с проблемами, возникающими в процессе адаптации студентов к новым условиям, языковой среде. Безусловно, русский язык – один из самых сложных. При столкновении с трудностями в ходе освоения его уровней (фонетического, лексического, грамматического и других) у обучающихся снижается или пропадает учебная активность, а следовательно, и мотивация, которую методисты по праву называют движущей силой в образовательном процессе.

В методике преподавания русского языка как иностранного управление мотивацией – одна из ключевых проблем. По мнению ученых, особое внимание необходимо уделять ее формированию на начальном этапе обучения, поскольку утраченный интерес восстанавливать всегда сложнее. Наиболее остро данный вопрос встает, когда речь идет о подготовке специалистов в области филологии. В этом случае важно не только сохранить интерес к языку, но и научить «транслировать» его в будущей профессиональной деятельности.

В последнее время стираются грани между разными науками, на первый план выходит междисциплинарность и особую популярность приобретает интегративный подход. Еще В. И. Вернадский писал: «Мы все больше специализируемся не по наукам, а по проблемам. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубляться в изучаемое явление, а с другой – расширять охват его со всех точек зрения» [1, с. 54].

Междисциплинарные связи не остаются без внимания и в системе обучения РКИ, так как они активизируют учебно-познавательную деятельность студентов.

Существуют разные виды интеграций: концептуальная, междисциплинарная и внутридисциплинарная. Последняя подразумевает интеграцию форм, методов и средств обучения, в результате чего происходит возникновение познавательного интереса у студентов к изучению русского языка. В рамках внутридисциплинарной интеграции могут применяться различные стратегии: коммуникативные (социальные) стратегии, стратегии обучения в интерактивной среде, стратегии аудирования, стратегии говорения, стратегии чтения, стратегии письма и письменной речи. В. Ф. Тенищева замечает: «Интеграция обеспечивает движение педагогической системы к ее большей целостности и, как результат, приводит к повышению уровня образовательного процесса, что выражается в формировании необходимых компетенций/компетентностей обучающихся» [3, с. 69].

Интегративное обучение студентов-филологов предполагает два пути культуроориентированного образования: изучение культуры через язык и языка через культуру.

В практике применения интегративного подхода необходимо учитывать формирование коммуникативной компетентности на уровне, обеспечивающем возможность осуществлять учебно-познавательную деятельность на иностранном языке, а также специфику языковой личности студента, который находится в неродной лингвокультурной среде и овладевает русским языком не как набором формальных языковых конструкций, а как «живым» средством коммуникации.

Данный подход в системе обучения русскому языку способствует не только осознанному усвоению студентами специфики «чужой» для них языковой системы, но и успешному развитию навыков общения с носителями языка, познанию их картины мира. Он предполагает обязательное привлечение на занятиях актуальной фактической информации, обладающей страноведческим и культурологическим потенциалом. Неслучайно преподаватели РКИ так тщательно подходят к отбору дидактических материалов для занятий, уделяя особое внимание тексту. На каждом этапе обучения используются определенные

виды текстов, обусловленные степенью языковой сложности и культурологической насыщенности в соответствии с уровнем владения языком студентов.

Считаем необходимым отметить, что эффективны лишь те тексты, которые ориентируются на реальность и позволяют обучающимся включиться в окружающий мир и социум. Для того чтобы усиливать мотивацию, каждый текст следует преподнести студентам как своеобразный документ эпохи, отражающий российскую действительность. Только в таком случае изучение русского языка станет продуктивным.

В Ивановском государственном университете имеется достаточный опыт применения интегративного подхода, при котором на разных этапах обучения русскому языку студентам предлагаются традиционные и инновационные формы работы с текстом. Все они содержат страноведческие, культуроведческие сведения и обладают такими характеристиками, как содержательность, увлекательность, образность, эмоциональная насыщенность.

На основном этапе обучения приобщению к русской культуре способствует обращение к текстам русских народных сказок, знакомящих иностранных студентов с укладом жизни русского народа, особенностями взаимоотношений между людьми, мотивами их поведения и иными национально-специфическими чертами.

Другой формой работы, благоприятно влияющей на формирование мотивации к освоению русского языка, являются игровые задания (ролевые игры), которые направлены на корректировку аудитивных навыков, навыков воспроизведения монологических высказываний и построения собственных, а также на выражение своего отношения к полученной информации.

Еще одна форма деятельности, которая эффективно стимулирует мотивацию, – система работы в сети интернет, нацеленная на развитие коммуникативных навыков и творческих способностей.

В ходе работы в интернете предлагаются задания на аудирование и говорение, например: Посмотрите видеоролик и расскажите, что нового вы узнали о России и русских людях.

На данном этапе в учебный процесс необходимо вовлекать произведения искусства, отражающие русскую культуру, в частности живопись. Одним из заданий может быть следующее: Выберите понравившуюся Вам картину и напишите сочинение на тему: «Россия глазами художника».

Повышают мотивацию прослушивание песен и просмотр мультфильмов. Такие формы работы позволяют обучающимся совершенствовать навыки говорения, обогащать лексический запас. Кроме того, они обеспечивают неформальную обстановку на занятии, максимальное раскрепощение студентов, снимая их «зажатость» и напряжение, мешающее преодолевать языковой барьер.

На основном этапе обучения студентам предлагаются тексты, которые принадлежат к разным функциональным стилям. Так, например, нужно определить, в рамках какого функционального стиля написан данный текст, трансформировать его (если это возможно) в текст другого стиля или написать вторичный текст (реферат).

Поскольку современная молодежь имеет клиповое мышление, способность воспринимать большое количество информации малыми «порциями», то продуктивны следующие творческие задания: трансформация медиатекста, создание мультимедийной презентации, мультимедийных историй (порождение текстов с использованием фотографий, аудио- и видеоматериалов). Они помогают иностранным студентам усваивать новую информацию, понимать механизмы функционирования языковых явлений, позволяют им ориентироваться в постоянно меняющемся информационном потоке и что важнее – применять знания на практике, непосредственно в речевом общении.

На формирование мотивации к изучению русского языка благотворно влияют и такие формы работы, как написание эссе, подготовка докладов, сообщений, ораторских выступлений на заданную тему.

Необходимо привлекать языковой материал русских пословиц и поговорок, являющихся прекрасным способом приобщения студентов к познавательному опыту русского народа, его мудрости. Благодаря знакомству с ними студенты получают представ-

ление о прототипических ситуациях и первичном смысле, которые легли в их основу, что, в свою очередь, дает им возможность проникнуть в быт и обыденную жизнь русского народа.

На продвинутом этапе обучения немаловажным стимулирующим фактором становится проектная работа, способствующая развитию умений самостоятельно находить и обрабатывать информацию, критически мыслить, активно включаться в речевую деятельность. Целесообразен показ аутентичных фильмов – источника живой, повседневной речи, эффективно прослушивание аутентичных песен, помогающих снизить психологическую нагрузку, активизировать языковую деятельность. Уместно применение игровых упражнений, организующих целенаправленную речевую практику, регулярную тренировку навыков и умений монологической и диалогической речи, различных типов взаимодействия при коммуникации.

Существует мнение, что «продуктивное обучение второму иностранному языку возможно только при учете психолингвистических закономерностей освоения второго иностранного языка» [4, с. 15], поэтому обучающимся следует опираться на уже полученный языковой опыт, который может позволить установить межпредметные связи и стать своего рода регулятором их познавательной активности. В таком случае они усваивают фрагменты системы неродного языка через свой собственный и другие известные им иностранные языки. Студентам при работе с текстом предлагается найти и назвать сходства и различия между грамматическими явлениями разных языков (соотнести начало и конец предложения, перевести предложения с одного языка на другой, аргументируя результат, сопоставить предложения, прокомментировать особенности частей речи, употребленных в контексте и т. п.). По мнению ученых, подобные контрастные упражнения способствуют быстрому усвоению грамматического материала, при этом они актуальны для развития речевой деятельности.

На продвинутом этапе обучения магистранты-филологи осваивают дисциплины, стимулирующие познавательный интерес: «Междисциплинарные исследования языка и культуры», «Языковые картины мира и проблемы их изучения и описания», «Культура России в контексте обучения РКИ», «Лингво-

страноведение в практике преподавания РКИ», «Русская словесность в социокультурном контексте», «Песня и кино в аспекте РКИ» и другие.

Немаловажную роль на занятиях с иностранными студентами играет комфортный климат, который достигается посредством внедрения технологий сотрудничества, нацеленных на повышение мотивации обучающихся. При этом степень «погружения» обучающихся в мир неродного языка зависит от личностных и профессиональных качеств преподавателя таких, как авторитет, организаторские способности, культура поведения, хорошее знание своего предмета, умение увлечь им.

Таким образом, как показывает многолетняя практика работы, благодаря применению интегративного подхода, требующего комплексного использования различных технологий, форм, методов, средств обучения, происходит не только интенсификация учебного процесса и учебной деятельности, но и формирование положительной мотивации иностранных студентов-филологов к изучению русского языка.

Библиографический список

1. *Вернадский В. И.* Научная мысль как планетное явление // Размышления натуралиста / сост. М. С. Бастракова, В. С. Неаполитанская, Н. В. Филиппова. М.: Наука, 1975–1977. Т. 2. 191 с.
2. *Войтович И. К.* Иностранные языки в контексте непрерывного образования: монография / под ред. Т. И. Зелениной. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. 212 с.
3. *Тенищева В. Ф.* Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008.
4. *Щепилова А. В.* Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров // Иностранные языки в школе. 2000. № 6. С. 15–21.

ББК 74.484
УДК 378.016

М. А. Сокол, канд. пед. наук, доцент

К. А. Лукьянова, канд. пед. наук, доцент

Россия, Нижний Новгород, Нижегородский государственный
технический университет им. Р. Е. Алексеева

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В АФРИКАНСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье анализируется опыт преподавания русского языка иностранным студентам из стран Африки, обучающимся на подготовительных отделениях российских вузов. Выделяются наиболее важные факторы, которые необходимо учитывать при их обучении.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, предвузовская подготовка, студенты из стран Африки, факторы, влияющие на обучение.

M. A. Sokol, Cand. Sc Pedagogy, Associate Professor

K. A. Lukyanove, Cand. Sc Pedagogy, Associate Professor

Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Technical University

FEATURES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO THE AFRICAN AUDIENCE

The article analyzes the experience of teaching the Russian language to foreign students from African countries studying at the preparatory departments of Russian universities. The most important factors that must be taken into account in their training are highlighted.

Key words: Russian as a foreign language, pre-university training, students from African countries, factors influencing learning.

Преподавание русского языка как иностранного обучаемым разных национальностей имеет свои особенности, знание которых может сделать учебный процесс более успешным. Мы

рассмотрим специфику преподавания РКИ на этапе предвузовской подготовки в аудитории, которую принято называть африканской. Это темнокожие студенты из стран Африки, которые учатся в российских вузах и находятся в языковой среде.

Опыт показывает, что эти студенты овладевают русским языком легче и быстрее, чем студенты из арабских стран и стран Юго-Восточной Азии, которые составляют большую часть иностранных студентов в российских вузах. Конкуренцию им в этом плане составляют только европейцы и те, кто приезжает из стран Магриба, то есть Алжира, Марокко и Туниса.

Этому способствует несколько факторов, главный из которых – язык, которым они оперируют как родным. Как известно, в большинстве африканских стран один из европейских языков является государственным. То есть африканцы используют в качестве основного в своём повседневном общении какой-то европейский язык. В этом их сходство со студентами из Марокко. Алжира и Туниса, которые зачастую владеют французским лучше, чем арабским, и этим объясняется то, что у них примерно одинаковые успехи в овладении русским языком. Структура европейских языков похожа на структуру русского, поэтому обучение происходит быстрее и успешнее.

Второй фактор – это то, что система образования в некоторых африканских странах похожа на российскую. Это касается тех стран, которые имели дружественные связи с Советским Союзом и многое от него позаимствовали: Ангола, Гвинея, Мозамбик, Конго и многие другие.

Третий фактор – уважение к преподавателю. В целом культура многих стран современной Африки предполагает уважение к старшим, в том числе к преподавателям, поэтому африканские студенты в целом склонны слушаться преподавателя, выполнять все задания, которые им задают, регулярно делать домашнее задание, не пропускать занятия. Такое отношение к учебе тоже влияет на результат.

Четвёртый фактор – это эмоциональность африканцев и даже их природная разговорчивость. Это всегда помогает быстрее и легче овладеть языком, быстрее начать говорить и в конечном итоге получить очень хороший результат. Этот фактор прекрасно работает в соединении с тем, что языком, который

обучаемые воспринимают как родной, является один из европейских языков: с одной стороны, учащиеся довольно неплохо осваивают структуру языка и овладевают его логикой, а с другой стороны – их эмоциональность помогает им прекрасно развить разговорные навыки.

Еще один фактор – это позитивное отношение к процессу обучения и к реалиям нашей культуры: к песням, к фильмам, к памятникам, к Пушкину. Африканские учащиеся открыты самым разнообразным формам работы, они готовы смотреть фильмы и петь песни, разыгрывать диалоги и ставить сценки и в то же время, возможно, без большого удовольствия, но с таким же усердием, выполнять упражнения по грамматике.

Говоря об африканцах, нельзя обойти тему так называемой политкорректности. Как известно, преподаватели РКИ не используют в речи слова «негр», «чёрный» и «чернокожий», только африканец, анголец, гвинеец, камерунец и т. п. При описании своей внешности сами африканцы тоже стараются не использовать слово «черный» и выбирают определение «темнокожий». В связи с этим при работе с ними лучше избегать использовать прилагательное «тёмный» для характеристики негативных явлений, противопоставляя «тёмное» и «светлое».

С другой стороны, искреннее позитивное отношение к студентам и к их культуре, внимание к их трудностям и проблемам помогут преподавателю избежать недоразумений даже в тех случаях, если он столкнется с какой-то неоднозначной ситуацией, и выстроить со студентами добрые и доверительные отношения.

Еще одна интересная особенность – это обращение к преподавателю. Африканские студенты часто (но не всегда) используют вместо «преподаватель» вместо имени обращение «преподаватель». И если в российских реалиях такое обращение к преподавателю может быть им расценено как проявление неуважения, то для африканских студентов, наоборот, неуважительным считается обращение к преподавателю по имени. На подготовительном факультете, на начальном этапе обучения иностранным студентам сложно освоить принятое в российской традиции обращение по имени и отчеству. Но стоит объяснить,

что им будет необходимо делать именно так, когда они начнут изучать основной курс.

По той же причине при разговоре с преподавателем они обращаются к нему как бы в третьем лице. Например, вместо вопроса «Вы проверили наше домашнее задание?» может прозвучать «Преподаватель проверила наше домашнее задание?». В разговоре с преподавателями основных предметов это вызывает непонимание, так что этот момент тоже нужно учитывать и прорабатывать прежде, чем студенты начнут изучать основной курс.

Следует также коснуться вопроса религии. Население многих африканских стран исповедует христианство, хотя есть немало стран, в которых большая часть верующих – мусульмане. Африканские студенты достаточно серьезно относятся к теме религии и часто упоминают о Боге. Например, на вопрос «Что вам нужно, чтобы стать счастливым, они отвечали «Бог»; на вопрос «Как лучше искать работу?» одним из ответов было «Нужно молиться Богу» и т. д.

Если говорить о методических особенностях работы в африканской аудитории, то следует отметить, что, во-первых, африканцы выдерживают достаточно высокий темп работы и довольно высокий уровень сложности.

Во-вторых, можно легко проводить параллели с тем европейским языком, который они используют в качестве основного, потому что многие грамматические явления похожи; особенно хорошо это работает с романскими языками. Показателен в этом смысле родительный падеж в функции определения, так как это грамматическое явление вызывает проблемы у большинства иностранцев. Во французском и португальском в этой ситуации существительному предшествует предлог *de*, это достаточно легко запомнить. Также структура формы пассивного залога, по крайней мере, от глаголов совершенного вида, похожа на структуру пассивных форм в английском, португальском и французском. Методика преподавания РКИ носителям европейских языков разработана неплохо, и это облегчает преподавание русского языка африканцам [1].

В-третьих, нужно знать об особенностях произношения африканцев. Оно зависит и от специфики того европейского

языка, на котором они говорят, и от страны, из которой они приехали. Англоговорящие в целом говорят более понятно. У франкоговорящих акцент более выражен, многим с трудом даётся овладение звуком «р». У сенегальцев есть также сложности с усвоением шипящих и свистящих звуков. У португалоговорящих возникают проблемы со звуком «р» и со звуком «х», который они произносят близко к «р». Также они могут путать «с» и «ш» в интернациональных словах (например, «атмосфера») Это связано с особенностями фонетической системы португальского языка. Другие исследователи также подтверждают, что именно шипящие, свистящие и звук «х» являются наиболее трудными для африканских учащихся [2, с. 103].

В-четвёртых, африканцы легко учат наизусть большие объёмы текста. Они быстро понимают даже незнакомые тексты благодаря тому, что легко усваивают структуру предложения. У них хорошо получается заучивать и разыгрывать диалоги, также они очень любят песни. Африканские студенты очень артистичные и музыкальные.

Наконец, в африканской аудитории очень хорошо работают такие помощники, как интернациональные слова. Они намного менее полезны с арабами и почти бесполезны с китайцами.

Конечно, не каждый африканский студент будет демонстрировать высокие результаты. Среди них могут встречаться и ленивые, и не очень способные, и не очень эмоциональные. Но в целом перечисленные характеристики в той или иной степени свойственны основной массе учащихся из Африки.

Подводя итог, можно сказать, что в целом африканские студенты – это аудитория, которая показывает очень хорошие результаты. Они способны легко овладеть и грамматической структурой русского языка, и разговорными навыками. Эти две важные составляющие плюс позитив, дружелюбие и эмоциональность являются теми факторами, которые позволят им достичь успехов в изучении русского языка.

Библиографический список

1. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопостави-

тельного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология». М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 384 с.

2. *Сатретдинова А. Х.* Специфика обучения русскому произношению иностранных студентов из стран Африки // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2020. № 4. С. 98–106. DOI: 10.18384/2310-7219-2020-4-98-106

ББК 81.411.2-99
УДК 81.243

А. В. Сухова, канд. филол. наук, доцент
Россия, Иваново, Ивановский государственный университет

«УДРУЧАЮЩЕЕ ПОСТОЯНСТВО» РУССКОЙ ВЕЧНОСТИ

Работа с инофонами, которые изучают русский язык, будучи «погруженными в языковую среду», сопряжена с тем, что в аудитории на этапе, когда иностранец уже может фиксировать не укладывающиеся в необходимый для коммуникации и хорошо освоенный лексический минимум языковые единицы, прозвучит вопрос: «Почему так странно говорят русские?» Именно благодаря таким пытливым ученикам у преподавателя появляется возможность начать столь необходимый (в силу востребованности) экскурс в особую сферу, имя которой «языковая картина мира».

Ключевые слова: вечность, время, концепт, языковая картина мира.

A. V. Sukhova, Cand. Sc Phlogi, Associate Professor
Russia, Ivanovo, Ivanovo State University

THE "DEPRESSING CONSTANCY" OF THE RUSSIAN ETERNITY

Working with the foreigner, who studies the Russian language, being "immersed in the language environment", is associated with the fact that in the audience at the stage when a foreigner can already fix the language units that do not fit into the necessary for communication and well-mastered lexical minimum, the question arises: "Why do Russians speak so strangely?" As a result of the fact that inquisitive students that the teacher has the opportunity to begin a much-needed (due to the demand) excursion into a special sphere, the name of which is "the linguistic picture of the world".

Keywords: eternity, time, concept, language picture of the world.

Пристальное внимание инофона к преисполненной исключенными из правил системе русского языка весьма часто оборачивается констатацией не только наличия странных сочетаний языковых единиц, но и актуализации «запретов», которые требуют особых комментариев. Порой носитель русского языка (в том числе и преподаватель РКИ) вынужден ограничиваться репликой «Так принято!» или признанием «Я об этом никогда не задумывался!» Оба варианта оставляют инофона в замешательстве и лишь укрепляют в уверенности, что «великий и могучий» язык так же не постижим, как и сама русская душа.

Способы преодоления некоторых затруднений, возникающих в процессе освоения русского языка, были обреты благодаря лингвокультурологии, «сфера интересов» которой позволила выявить и обозначить разные уровни языковой картины мира, ключевые концепты культуры, специфичность которых и определяет сложность постижения языка и понимания смысла его единиц, обладающих «экзистенциальной значимостью как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом» [6, с. 51], а также языковые, концептуальные и культурные универсалии, призванные обеспечить в том числе и эффективное вхождение в иную систему видения мира, формируемую и отражаемую языком.

Однако нельзя не заметить, что выявленные исследователями (и «обещающие» упростить процесс взаимопонимания) единицы порой наделяются специфичными коннотациями, лишаящими инофона надежды верно понять смысл услышанного или прочитанного высказывания.

Одним из ярких примеров является заинтересовавшая инофонов (искреннее недоумение было выражено ими на одном из занятий) конструкция «Вечно ты...»: услышанная в контексте, предполагающем порицание «удручающего постоянства» опозданий студента на занятия («Вечно ты опаздываешь!»), переведенная иностранным студентом (без учета описанного контекста), конструкция была употреблена им с целью сделать комплимент однокурснице: «Вечно ты нарядная!» Особые затруднения вызвала и незаконченная фраза, встреченная в процессе работы студента над текстом, который не был точно воспроизведен, но, можно предположить, что его подобием мог бы

служить, например, фрагмент из рассказа В. Г. Короленко «Ночь»: «...и тотчас же, обратясь к няньке, прибавляла: – *И вечно ты... старая*»).

Понимание ограничений в сочетаемости и затруднения с восстановлением интенции говорящего могут и должны быть сняты в ходе исследования (на разных уровнях) заинтересовавших инофонов конструкции. Так, работая с Активным словарем современного русского языка (под ред. Ю. Д. Апресяна) нельзя не отметить, что наряду с «возвышенными коннотациями», авторы отмечают наличие у прилагательного «вечный» (синонимами к которому выступают «постоянный, неизменный, разг. всегдашний») особого разговорного с пометой (неодобр.) значения: «Такой, который постоянно повторяется и, по мнению говорящего, является обычным для кого-л. или чего-л.» [1, с. 93]. Причем в предложенных как иллюстрации контекстах обнаруживаем сочетаемость прилагательного в указанном значении с явлениями, не вызывающими симпатии у говорящих о них: вечными оказываются нравственные страдания, снег, мрак, до и сама жизнь «как вечный транзит».

Сопоставление зафиксированных в издании 2014 года языковых закономерностей с содержанием статей из словарей Д. Н. Ушакова (1935 г.) [10] и Т. Ф. Ефремовой (1999 г.) [8] позволили бы выявить, что значение слова «вечный» и его производных («вечно», «вечность») в прямом для словаря XXI века («Такой, который, не имея ни начала, ни конца, существует всегда» [1, с. 92]) и переносном для словарей века XX значении (см. табл. 2) не содержит указания на «предельность» (связь с началом и концом, жизнью как сроком, отведенным человеку во времени), отмеченную и зафиксированную авторами толковых словарей века XX в прямом значении (см. табл. 1) слова:

Таблица 1

Словарь	Вечный	Вечно	Вечность
Толковый словарь русского языка [10]	1. Бесконечный по времени, без начала и конца (книжн.). Не перестающий существовать (книжн.). <i>Вечная слава</i> . 2. Очень продолжительный, бессрочный. <i>ЗаклЮчить в. Мир. Вечное владение</i> . 3. Пожизненный. <i>Вечная каторга</i>	1. Всегда, чрезвычайно продолжительно. <i>Ничто не существует в.</i>	(книжн.). Время, не имеющее ни начала, ни конца
Словарь русского языка [8]	1. Бесконечный во времени, не имеющий ни начала, ни конца. <i>Вечная материя</i> . В метафизике: независимый от времени, неизменный. <i>Чтобы двинуть материализм вперед, надо бросить пошлую игру со словом: вечная истина, надо уметь диалектически поставить и решить вопрос о соотношении абсолютной и относительной истины.</i> Ленин, Материализм и эмпириокритицизм		1. Течение времени, не имеющее начала и конца. – <i>Трудно нам представить вечность</i> , – сказал Диммлер. – <i>Отчего же трудно представить вечность?</i> – сказала Наташа. – <i>Нынче будет, завтра будет, всегда будет, и вчера было и третьего дня было.</i> <u>Л. Толстой</u> , <u>Война и мир</u> . чего. Бессрочность. <i>В ряду признаков, отграничивающих право собственности от других вещных прав, иногда указывается вечность или бессрочность права собственности.</i> Венедиктов, Государственная социалистическая собственность. В антинаучной религиозно-идеалистической философии: вневременность, независимость от времени, неизменность во времени

Таблица 2

Словарь	Вечный	Вечно	Вечность
Толковый словарь русского языка [10]	4. Часто повторяющийся, всегдашний (разг.). <i>Надоели мне вечные недоразумения из-за денег</i>	2. Постоянно, беспрестанно (разг.). <i>Он в. всем делает замечания</i>	переносное значение отсутствует в словаре Ушакова
Словарь русского языка [8]	3. Проявляющийся или имеющий место всегда; постоянный, непрерывный. <i>[Волохов] прислан сюда под присмотр полиции. С ней он в вечной вражде. И. Гончаров. Обрыв. Равнодушия, успокоения, удовлетворенности у писателя не должно быть – лишь вечная тревога. А.Н. Толстой, Больше творческого дерзания. – Но ужасно, – вмешалась в разговор Лена, – что человек каждый день рискует жизнью. Ведь близким так тяжело вечное беспокойство о нем. Саянов, Небо и земля</i>	2. Разг. Во всякое, любое время; постоянно. <i>[Фамусов:] Петрушка, вечно ты с обновкой, С разодранным локтем. Грибоедов. Горе от ума. Дикая коза – пугливое животное, вечно преследуемое четвероногими хищниками и человеком. Арсеньев. Дерсу Узала</i>	2. Разг. Томительно долгое время. <i>Ермолай не возвращался более часу. Этот час нам показался вечностью. Тургенев, Льгов</i>

Не менее примечательным оказалось бы и обращение к Словарю-тезаурусу синонимов русского языка [9, с.200]. Синонимические ряды, содержащие анализируемые однокоренные лексемы, помещены авторами издания в идеографическую группу «время», которая в свою очередь включена в семантическую сферу «восприятие окружающего мира» и содержит в себе подгруппу «Оценка факта, события, явления относительно времени». Синонимические ряды к слову «Вечность» (и однокоренным с ним словам) соотнесены с разделами «15.9.6.2. Все-

гда / никогда» и «15.9.6.3. Долго / коротко». Причем нельзя не отметить, что синонимы, с одной стороны, указывают на то, что прекрасно определено в словаре русской ментальности: «Вечность – это не некоторое, пусть даже очень длительное, время, а состояние, в котором временные изменения отсутствуют; поэтому нет ни прошлого, ни настоящего, ни будущего» [3, с. 95]. Если время, по определению Т. В. Булыгиной, – «это наша концептуализация происходящих в мире изменений», которые, в соответствии с исследованиями А. Д. Кошелева, «получают упорядоченность и однонаправленность» [5, с. 200] или, как отмечают авторы Активного словаря современного русского языка, «явление действительности, благодаря которому возможно изменение положений, состояний, свойств и форм существования различных объектов» [1, с. 308], то вечность – это концептуализация постоянства и неизменяемости явлений.

Доказательством может служить столь увлекшее Константина Батюшкова («Впрочем, и в страшной болезни своей, в самые жуткие часы безумия, Батюшков остается поэтом. Вот запись из дневника Дитриха (1/13 августа 1828): «Он решительно не мог переваривать вопроса о времени. «Что такое часы? – обыкновенно спрашивал он и при этом прибавлял: – Вечность!» [4, с. 331]) определение, которое дал вечности Жак Бриден: «–О! знаете ли вы, что такое вечность? – спрашивал Бриден своих слушателей. – Это маятник, который, качаясь в могильном безмолвии, неустанно твердит лишь два слова: «Всегда, никогда! Никогда, всегда! И при каждом таком ужасном качании какой-то отверженный кричит: «Который час?» И голос другого несчастного ему отвечает: «Вечность». Именно этот «любопытный» (по мнению О. Э. Мандельштама) ответ стимулирует посвятить время наблюдению над спецификой употребления примеров, содержащих конструкции «Всегда ты... / Никогда ты не...».

Отмеченная исследователями «целесообразность применения результатов психолингвистических исследований в лингводидактике» и эффективность обращения к ассоциативным словарям должны быть учтены и в практике преподавания РКИ, так как «учёт данных ассоциативного поля позволяет /.../ не только ознакомить учащихся с лексико-грамматическими свойствами той или иной лексемы, но и показать на её примере элементы на-

циональнокультурной обусловленности языкового сознания, а также когнитивные компоненты концептуального поля» [7].

Так, например, стремление «увекочечить» негативные качества человека, подчеркнуть их постоянство с помощью апелляции к вечности (или как весьма точно определяет Вежбицкая Анна «речевая этика» [2], которая опирается на разноуровневые единицы языка: от слова до фразы, приема речи) может быть непонятным инофону, для которого табуирована сама мысль о выражении несогласия с оппонентом или о критике его «систематически проявляющихся» несовершенств. В этой связи нельзя не вспомнить размышления А. Вежбицкой и об отражении в языке русских специфичных культурных скриптов. Они представляют собой «наивную аксиологию», которая, будучи запечатленной в одном языке, может отличаться от аксиологии, запечатленной в других языках. И отмеченная исследовательницей семантических универсалий специфическая и категорически ценяемая русскими приверженность правде-матушке, которую необходимо представить миру в любом случае: даже если она является горькой для адресата («Хлеб-соль кушай, а правду слушай»), во многом объясняет, почему звучит в адрес инофона не очень понятная ему разговорная формула, благодаря которой проступает угрюмое постоянство вечности: категорически возведенная в статус закономерности и потому нарочито осуждаемая черта предваряется устойчивой конструкцией «Вечно ты...», выражающей осуждение человека.

Причем, для русской языковой картины мира значимым оказывается «стремление» не только отметить, но и утвердить постоянство проявления человеком негативного свойства. Полагаю, что причину столь частотного и многообразно представленного (Вечно ты = Всё ты = Всегда ты) желания упрекать, укорять, «выговаривать недовольство» имеет смысл искать в том, что отклонение от нормы «требует» порицания, а следование ей, с точки зрения носителя русского языка, не нуждается в поощрении.

Хотя нельзя не отметить, что наличествуют и менее категоричные способы порицания. Условно синонимичными рассматриваемым конструкциям выступают обороты «Вот всегда ты...», «Постоянно ты...», «Никогда ты не...», в которых кате-

горичность осуждения постоянства проявления «недостатка / порока» несколько снижается. Не менее примечательно и наличие конструкций с частицей «-то». Например, «Все- то ты...», «Никогда-то ты... не ...» позволяет утверждать, что употребивший ее коммуникант (часто мы можем говорить о возрастной его принадлежности) сетует, пеняет, досадует. Такого рода высказывания носители языка соотносят с возрастными и гендерными особенностями адресанта («Так часто бабушки говорят») и отмечают возможность использования «все-то» и в предложениях, констатирующих наличие позитивных обстоятельств или качеств («И все-то он знает», «все-то у него в ладу»), тогда как в конструкциях со словом «вечно» замена негативного (и потому осуждаемого) факта антонимом затруднительна или вовсе невозможна.

Межкультурное общение предполагает способность если не осваивать, то понимать ментальные особенности собеседника, обретаемую посредством изучения языка, который всецело отражает и формирует специфику национального мировосприятия и мировоззрения. А потому инофон нуждается в представлении ему такого языкового материала, который позволяет изучать язык «одновременно в рациональном и эмоциональном аспектах, в его эмоционально и стилистически нейтральных и маркированных формах» [11, с. 25].

Библиографический список

1. Активный словарь русского языка / В. Ю. Апресян, Ю. Д. Апресян, Е. Э. Бабаева, О. Ю. Богуславская, И. В. Галактионова, М. Я. Гловинская, Б. Л. Иомдин, Т. В. Крылова, И. Б. Левонтина, А. А. Лопухина, А. В. Птенцова, А. В. Санников, Е. В. Урысон; отв. ред. Ю. Д. Апресян. М.: Языки славянской культуры, 2014. Т. 2.
2. *Вежбицкая Анна*. Семантические универсалии и базисные концепты. М.: Языки славянских культур, 2011.
3. *Колесов В. В., Колесова Д. В., Харитонов А. А.* Словарь русской ментальности: в 2 т. Т. 1. А – О. С.-Петербург: Затоуст, 2014.
4. *Кошелев В. А. Константин Батюшков*. Странствия и страсти. М.: Современник, 1987.
5. *Кошелев А. Д.* Когнитивный анализ общечеловеческих концептов. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2015.

6. *Маслова В. А.* Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001.

7. *Ружицкий И. В.* Ассоциативный словарь в преподавании русского языка как иностранного. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/2340/16.pdf> (дата обращения: 10.01.2022 г.).

8. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

9. Словарь-тезаурус синонимов русского языка / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. М.: Издательство «Словари XXI века», 2017.

10. Толковый словарь русского языка: в 4 т. М.: Гос ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ, 1935. Т. 1. А Кюрины. Стб. 266.

11. *Шаховский В. И.* Обоснование лингвистической теории эмоций // Вопросы психолингвистики. 1 (39). URL: [VPL-1-2019-all-1-9.pdf](http://iling-ran.ru) (iling-ran.ru) (дата обращения: 10.01.2022 г.).

ББК 74.58:81.07
УДК 378: 81'38

Г. В. Токарева, канд. филол. наук, доцент

Россия, Иваново, Ивановский государственный энергетический университет имени В. И. Ленина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье представлен опыт преподавания культуры речи с учетом специальности обучающихся в Ивановском государственном энергетическом университете. Даны примеры практико-ориентированных заданий по теме «Профессиональный жаргон» и методические рекомендации к их выполнению.

Ключевые слова: практико-ориентированные методики обучения русскому языку, культура речи, профессиональный жаргон.

G. V. Tokareva, Cand. of Philology, Associate Professor

Russia, Ivanovo, Ivanovo State Power Engineering University
named after V. I. Lenin

PROFESSIONAL ORIENTATION OF TEACHING SPEECH CULTURE AT ENGINEERING UNIVERSITY

The article presents the experience of teaching speech culture taking into account the field of study of students at Ivanovo State Power Engineering University. Examples of practice-oriented tasks on the topic «Professional jargon» and methodological recommendations for their implementation are given.

Keywords: practice-oriented methods of teaching the Russian language, speech culture, professional jargon.

В настоящее время в Ивановском государственном энергетическом университете (далее – ИГЭУ) преподается дисциплина «Основы деловой коммуникации». Она заменила в учеб-

ных планах вуза такой предмет, как «Русский язык и культура речи». Согласно «Карте компетенций» основы деловой коммуникации должны формировать универсальную компетенцию УК-4 «Способен к осуществлению деловой коммуникации в устной и письменной форме на государственном языке Российской Федерации». На данный момент в ИГЭУ разработаны рабочие программы дисциплины, фонд оценочных средств, опубликованы два учебных пособия – курс лекций и практикум [1]. В пособиях уделяется большое внимание профессиональной направленности изучаемого материала в целях усиления мотивации к изучению разных аспектов культуры речи, развития профессионально-речевой компетенции будущих инженеров.

Рабочая программа дисциплины состоит из четырех модулей. Вопросы культуры речи затрагиваются при изучении каждого из них, но преимущественно рассматриваются в модуле «Культура речи делового человека».

В практикуме по курсу задания, направленные на изучение культуры речи, имеют два уровня сложности: уровень А – базовый, уровень Б – продвинутый. Задания первого уровня являются обязательными, задания второго уровня выполняются по выбору студента. Они представляют собой творческую работу, которая выполняется в рамках НИРС под контролем преподавателя и в дальнейшем представляется студентом в качестве научно-исследовательской работы на ежегодной вузовской научно-практической конференции «Социум. Наука. Образование».

При изучении дисциплины «Основы деловой коммуникации» в модуле «Культура речи делового человека» уделяется большое внимание нормативным аспектам литературного языка, вопросу об уместности использования нелитературных форм, в частности профессионального жаргона, в деловом общении. Приведем примеры подобных заданий.

Задание 1.

Уровень А

Приведите примеры использования жаргонизмов в выбранной вами сфере профессиональной подготовки (в электроэнергетике, теплоэнергетике, электромеханике, атомной энергетике и др.). Для подготовки ответа используйте информацию из

Интернета или из личного опыта общения со специалистами, работающими в данной сфере.

Уровень Б

Изучите вопрос об использовании жаргона в вашей будущей профессиональной сфере. Выясните отношение специалистов к его использованию в практике реального профессионального общения. Подготовьте научную статью и тезисы по теме для публикации, презентацию выступления на научной конференции в формате Paint Point.

Рассмотрим особенности взаимодействия преподавателя и студента при выполнении задания уровня Б на примере инженерно-физического факультета (специальность 14.05.02 Атомные станции: проектирование, эксплуатация и инжиниринг).

В начале разработки темы преподаватель и студент согласовывали этапы работы. Итог этой совместной работы оформлялся в виде таблицы, правый столбик которой последовательно заполнялся по мере достижения результата на каждом этапе совместной деятельности преподавателя и студента.

Этапы работы	Результат
1. Формулировка темы	Конкретизация формулировки: «Использование жаргона в сфере атомной энергетики»
2. Выделение ключевых понятий темы и уточнение их значения	Ключевые понятия: деловое общение, жаргон, профессиональный жаргон, жаргонизм
3. Изучение литературы по теме «Использование жаргона в деловом общении»	Правильное оформление библиографического списка с учетом специфики источника (книжный источник, электронный ресурс)

Этапы работы	Результат
4. Выявление новизны избранной темы, степени изученности темы «Использование жаргона в сфере атомной энергетики».	Степень изученности темы: тема не изучена
5. Формулировка цели работы	Выявить специфику и функции жаргонизмов, использующихся в сфере атомной энергетики.
6. Установление контактов в социальных сетях с выпускниками университета, работающими в настоящее время на российских атомных станциях и в профильных научно-исследовательских институтах	Нововоронежская АЭС и Научно-исследовательский и конструкторский институт энерготехники имени Н. А. Доллежалея
7. Разработка текста анкеты для опроса специалистов	Текст анкеты
8. Сбор материала по теме с использованием метода анкетирования	30 примеров
9. Анализ полученных материалов	Критерии классификации, подходы к описанию примеров, ранжирование полученного материала по частоте употребления
10. Формулировка выводов по теме	Соответствие выводов цели работы
11. Написание статьи / тезисов в соответствии с требованиями	Соответствие статьи и тезисов требованиям к их содержанию и оформлению: изучение образцов
12. Подготовка мультимедийной презентации и презентационной речи	Соответствие мультимедийной презентации и презентационной речи требованиям к их содержанию и подаче информации: изучение образцов
13. Разработка таблицы, отражающей соответствие слайдов и сопровождающей их речи	Таблица
14. Репетиция выступления. Проверка тайминга	Репетиция в режиме онлайн. Корректировка текста слайдов и презентационной речи с учетом регламента
15. Выступление на конференции	Участие в секционном конкурсе научных докладов

В анкете, содержащей обращение к респондентам и параметры запрашиваемой информации, требовалось привести примеры жаргонизмов, объяснить их значение, предположить при-

чину появления этих слов, обосновать уместность/ неуместность их использования в профессиональном общении.

Анализ 30 примеров показал, что за небольшим исключением жаргонизмы можно объединить в четыре группы.

1. Название сотрудника по месту работы. Например: *дозики* – дозиметристы (в основном оперативный персонал), работники отдела радиационной безопасности.

2. Название оборудования АЭС. Приведем примеры: а) *морковка* – телефон для связи с начальником смены блока, ведущим инженером управления турбиной или начальником смены цеха; б) *лопата* – пульт управления задвижкой; в) *чемодан* – виброгаситель на подшипнике; г) *гном* – погружной насос, который обычно используется для откачки трапных вод, если штатные насосы не работают.

3. Название ситуации на АЭС. Например: *отвал энергоблока* – отключение энергоблока от сети; быстрое отключение турбины с последующей, аварийной остановкой.

4. Название команды для сотрудников. Например: *дави КРОТа* – команда по нажатию на кнопку КРОТ (кнопка ручного отключения турбины), которая отключает турбогенератор от сети и закрывает стопорно-регулирующий клапан на паропроводе, идущем от парогенератора.

Осуществив классификацию жаргонизмов и распределив их по группам, студенты определили частотность употребления слов каждой группы в процентном отношении. Были получены следующие результаты:

1. Название сотрудника по месту работы – 42.86 %.

2. Название оборудования на АЭС, – 28.57 %.

3. Название ситуации на АЭС – 19.05 %.

4. Название команды для сотрудников – 9.52 %.

Проведенный опрос показал, что отношение специалистов к жаргонизмам варьируется в зависимости от степени их практичности. Жаргонизмы, обозначающие название сотрудника по месту работы, по мнению респондентов, положительно влияют на рабочий процесс, внося в него больше конкретики, ускоряя процесс взаимодействия. Например, сказать «ГЦНщик» проще и быстрее, чем «оператор главных циркуляционных насосов на станциях с реактором большой мощности канальным». Более

того, по мнению специалистов, чаще всего такие жаргонизмы имеют расширительный смысл: обозначают не только место работы, но и степень подготовленности сотрудника. Когда человека называют «турбинистом», это означает, что он имеет большие знания и опыт в сфере устройства турбинного цеха.

Как показал анализ результатов опроса, жаргонизмы со значением «название оборудования на АЭС», по мнению специалистов, обладают большой образностью, экспрессивностью и краткостью. В этом случае они используются как шуточные неофициальные названия, благодаря которым происходит трансформация большого по объему термина в краткий. Примером, подтверждающим это наблюдение, может быть речевая ситуация, когда специалист дает команду «Позвони по морковке», имея в виду телефон для связи с начальником смены блока, ведущим инженером управления турбиной или начальником смены цеха. При создании подобных жаргонизмов, как правило, используется такой прием словообразования, как метафоризация: телефон для связи с начальником смены блока, ведущим инженером управления турбиной или начальником смены цеха (*морковка*) имеет оранжевый цвет и продолговатую форму, пульт управления задвижкой (*лопата*) имеет длинную ножку и по форме напоминает лопату, виброгаситель на подшипнике (*чемодан*) по форме похож на чемодан, погружной насос (*гном*), получил шуточное название за небольшие размеры. По мнению респондентов, в этом случае жаргонизмы используются с целью разрядить серьезность рабочей обстановки, улучшить взаимодействие сотрудников за счет сокращения терминов, больших по объему.

В целом, по мнению специалистов, использование жаргона в сфере атомной энергетики уместно. Исключение составляет речевая ситуация, когда жаргон употребляется при взаимодействии опытных работников с молодыми специалистами. Им трудно ориентироваться в новом для себя языке, принятом только в узкой профессиональной сфере, что может отрицательно влиять на рабочую обстановку. Необходимо определенное время для того, чтобы эта часть национального языка была ими в совершенстве освоена [2].

На наш взгляд, подобные профессионально и практико-ориентированные задания повышают мотивацию к изучению русского языка у будущих инженеров, формируют понимание того, что язык – это динамичная система, которая не может существовать в отрыве от общества и в которой уместность как важнейшее коммуникативное речевое имеет большое значение.

Кроме того, выполнение заданий в сотворчестве с командой выпускников вуза развивает коммуникативные компетенции, умение работать в команде, повышают мотивацию к обучению по избранной специальности, способствует формированию профессиональных контактов.

Библиографический список

1. Токарева Г. В. Основы деловой коммуникации: учеб. пособие / ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет имени В. И. Ленина». Иваново, 2021. 144 с.; Токарева Г. В. Практикум по курсу «Основы деловой коммуникации»: учеб. пособие / ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет имени В. И. Ленина». Иваново, 2021. 96 с.

2. Масев А. Р. Использование жаргона в сфере атомной энергетики / Масев А. Р., Токарев С. А., Токарева Г. В. // Материалы VI Региональной молодежной научно-практической конференции [Электронный ресурс] // Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Ивановский государственный энергетический университет имени В. И. Ленина». Иваново, 2021. С. 155–158. URL: http://ispu.ru/files/SBORNIK_SNO-2021.pdf.

ББК 81.411.:74.480.26
УДК 811.161.1:37.02

В. А. Фалина, канд. филол. наук, доцент

Россия, Иваново, Ивановский государственный энергетический университет имени В. И. Ленина

РОЛЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается практический опыт использования лингвострановедческого материала на практических занятиях по русскому языку как иностранному в техническом вузе. Автор доказывает актуальность использования в учебном процессе страноведческих текстов, которые способствуют формированию у обучающихся общекультурной компетенции и позволяют интенсифицировать практический характер обучения иностранных студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвострановедение, практико-ориентированное обучение, общекультурная компетенция.

V. A. Falina, PhD in Philology, Associate Professor

Russia, Ivanovo, Ivanovo State Power University named after V. I. Lenin

ROLE OF LINGUOCULTURAL COMPONENT IN PRACTICE-ORIENTED EDUCATION OF FOREIGN STUDENTS

The article discusses the practical experience of using linguistic and cultural material in classes of Russian as a foreign language course at a technical university. The author proves the relevance of introduction of cross-cultural texts into educational process. It provides the development of general cultural competence of students and enhance the practical nature of foreign students education.

Keywords: Russian as a foreign language, linguistic and cultural studies, practice-oriented education, general cultural competence.

В статье рассматривается практический опыт использования лингвострановедческого материала на практических занятиях по русскому языку как иностранному в техническом вузе. Автор доказывает актуальность использования в учебном процессе страноведческих текстов, которые способствуют формированию у обучающихся общекультурной компетенции и позволяют интенсифицировать практический характер обучения иностранных студентов.

Как известно, современная высшая школа при реализации основных образовательных программ всех уровней подготовки опирается на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС).

Особенностью ФГОС сегодня является усиление прикладного, практического характера обучения. В основе практико-ориентированного подхода лежит идея формирования такого процесса обучения, при котором обучающиеся приобретают не только новые знания, но и реальный опыт применения полученного. По мнению специалистов, практико-ориентированное обучение – это процесс освоения обучаемыми образовательной программы с целью формирования у них навыков практической деятельности за счёт выполнения ими практических задач.

Сегодня весь процесс обучения направлен на формирование у будущего специалиста профессиональных и общекультурных (в современном понимании – универсальных) компетенций, которые позволят выпускнику в полной мере реализовать в профессии свой творческий потенциал. Профессиональная компетенция – это потенциальная активность, готовность и стремление личности к продуктивной профессиональной деятельности с полным осознанием ответственности за её результаты. Инструментальную основу профессиональной компетенции составляют профессиональные знания, умения, навыки (квалификация) – степень и вид профессиональной подготовки выпускника для выполнения определенной работы. Общекультурная компетенция – это знание особенностей национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственной основы жизни человека, культурологических основ семейных и общественных явлений, представление о научной картине мира, знание основ-

ных научных достижений, способность ориентироваться в пространстве культуры.

Одной из ключевых общекультурных компетенций при изучении лингвистических дисциплин (в том числе при изучении русского языка как иностранного) является способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. В настоящей работе мы рассмотрим некоторые аспекты формирования общекультурной компетенции у иностранных обучающихся на опыте преподавания дисциплины «Иностранный язык (русский)» в Ивановском государственном энергетическом университете имени В. И. Ленина.

В практике преподавания русского языка студентам-иностранцам, как правило, тенденции поликультурного осмысления русского языка раньше находили свое отражение в различных спецкурсах и факультативах страноведческого и лингвострановедческого характера. Сегодня количество выделенных часов на изучение русского языка как иностранного в российском вузе существенно снизилось, поэтому перед преподавателями-русистами встала задача поиска новых путей, возможностей для включения лингвострановедческого материала в общий объем часов, отведенных на данную дисциплину.

В целях формирования у иностранного обучающегося общекультурной компетенции мы ставили перед собой следующие задачи:

- дать необходимый для культурно-речевой адаптации иностранца в России минимум знаний в русской фонетике, лексике, грамматике;
- сформировать у них объективное представление об основных аспектах истории, географии, политической системы, общественной жизни России, высшем образовании и национальных традициях россиян;
- расширить словарный запас обучающихся через страноведческую информацию;
- помочь иностранному студенту принять особенности русского менталитета, адекватно воспринимать особенности русского речевого этикета;
- сформировать позитивное отношение к России.

При реализации этих задач мы использовали учебное пособие «Я в России» [1], которое ранее было базовым в практике преподавания нами факультативного курса «Лингвострановедение». Данное пособие содержит круг тем социокультурного характера, в рамках которых иностранец, владеющий русским языком на базовом уровне, способен осуществлять речевое общение в устной и письменной форме. Пособие состоит из десяти тем, отражающих определенные социокультурные реалии жизни в России: «Символика и государственное устройство в России», «Государственный язык Российской Федерации», «Природные условия в России», «Главные достопримечательности Москвы», «Высшее образование в России», «Любимые праздники россиян» и др.

Материал учебного пособия «Я в России» организован по принципу системности и последовательности (от простого к сложному). Изучение каждой темы строится на основе нескольких страноведческих текстов, которые сопровождаются словарным минимумом и содержат определенное количество практических заданий на отработку основных коммуникативных навыков обучающихся. Учитывая инженерный профиль обучения студентов-бакалавров нашего вуза и малый объем часов, выделяемых на изучение дисциплины «Русский язык как иностранный», мы посчитали целесообразным развивать у них общекультурную компетенцию на основе прагматических текстов, передающих информацию прямо и недвусмысленно. При выборе текста мы учитывали его объем, степень информационной насыщенности, сложность языкового материала.

Рассмотрим на конкретных примерах, как проходит проработка лингвострановедческого материала на занятиях. Так, тема 1 «Символика и государственное устройство в России», как и другие темы пособия, начинается со словарного минимума, который сопровождается заданием: уточните по словарю значение следующих слов и словосочетаний, запомните их. Далее идут тексты и задания к ним. Например, после ознакомительного чтения микротекста «Флаг Российской Федерации» студенты получают следующие задания: 1. Перечислите слова, которые вы узнали в результате работы над этим текстом. 2. Нарисуйте на доске «по памяти» флаг своей страны. Опишите, какие

основные цвета используются на фоне флага, что они обозначают? Какие дополнительные изображения-символы есть на вашем флаге?

В процессе такой работы отрабатываются навыки ознакомительного чтения, осуществляется воспроизведение образца на основе изменения лексического наполнения. Кроме того, происходит поликультурный диалог, когда студенты из разных стран не только узнают новые факты исторических реалий России, но и с удовольствием делятся информацией о своей стране.

На первых занятиях мы также совершенствуем полученные на подготовительном факультете навыки развернутого высказывания с опорой на текст на уровне нескольких предложений. Одно из заданий звучит так: Расскажите другим студентам, что нового для себя вы узнали о России, прочитав текст «Общие сведения о России».

Примером формирования грамматического навыка может служить задание такого рода: Повторите материал темы «Символика и государственное устройство России» и составьте словосочетания с указанными глаголами: решать, назначать, определять, утверждать, подписывать, выпускать, использовать, освободиться. Образец: назначать – назначать выборы.

На продвинутом этапе работы мы активно используем проектный метод обучения. В завершении первой темы студентам предлагается выполнить следующее: Используя все материалы темы, подготовьте презентацию в формате PowerPoint о символике и государственном устройстве вашей страны. Рекомендации:

– Для подготовки презентации используйте Интернет-ресурсы.

– Количество слайдов – не менее 10.

В заключительных слайдах обучающиеся должны представить исходя из содержания презентации мини-словарь, а также составить вопросы к аудитории по теме презентации. После устного выступления иностранные обучающиеся отвечают на вопросы автора проекта, задают ему уточняющие вопросы. Таким образом, в процессе студенческой работы над текстом к описанию добавляется повествование, закрепляются навыки монологической и диалогической речи. Такой обмен

страноведческой информацией, несомненно, очень важен не только в учебном, но и в социально-адаптивном плане, так как в аудитории создается очень благоприятная атмосфера, иностранные студенты учатся правильно и тактично взаимодействовать в учебном процессе.

Следует отметить важность включения в процесс обучения русскому языку лингвокультурного компонента и по другой причине. В настоящее время в связи с пандемией многие иностранные учащиеся перешли на дистанционную форму обучения. Эти студенты находятся вне русской языковой среды и часто имеют весьма размытое представление о России. В этой ситуации перед преподавателем-русистом встает задача поиска новых форм учебной работы в дистанционном формате. Как показал наш опыт преподавания, достаточно продуктивным в этом аспекте является использование заданий на базе лингвострановедческого материала. Студенты дистанционной формы обучения на онлайн-занятиях узнают о русских традициях, о политическом и социальном устройстве в России, об условиях жизни и месте их дальнейшего пребывания – городе Иваново, а также на базе материалов учебного пособия «Я в России» и методических рекомендаций преподавателя создают проекты-презентации о своей стране.

В «Хрестоматии по методике преподавания русского языка как иностранного» Московкин Л. В. и Щукин А. Н., со ссылкой на мнение Верещагина Е. М. и Костомарова В. Г., высказывают важную мысль о том, что лингвострановедение является пятым аспектом преподавания русского языка (наряду с фонетическим, грамматическим, лексическим и стилистическим) [2, С.293]. Многолетний опыт обучения иностранных студентов показывает, что работа с лингвострановедческим материалом при изучении дисциплины «Русский язык как иностранный» не утрачивает своей актуальности. В процессе обучения иностранные студенты получают знания о национальных и социокультурных реалиях России, развивают свои умения и навыки поликультурного общения, получают практический опыт решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Библиографический список

1. *Фалина В. А.* Я в России: учебное пособие. Иваново: ФГБОУ-УВПО «Ивановский государственный энергетический университет имени В. И. Ленина», 2012. 64 с.
2. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Московкин Л. В. и Щукин А. Н. М.: Русский язык. Курсы. 2010. 293 с.

ББК 81.411.2-7-923
УДК 378.147

А. Г. Шатило, студент

И. В. Долинина, канд. филол. наук, доцент

Россия, Иваново, Ивановский государственный
химико-технологический университет

**СТУДЕНЧЕСКИЙ ПРОЕКТ
«ЯЗЫКОВАЯ СИНУСОИДА:
НОРМАТИВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ»
КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК
И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Статья посвящена актуальной проблеме организации студенческой научной работы по лингвистике на основе проектного метода. На конкретном примере проекта, посвящённого «языковой синусоиде» в изменениях норм русского языка, авторы демонстрируют эффективность использования проектного метода для повышения качества обучения русскому языку и культуре речи в техническом вузе.

Ключевые слова: русский язык и культура речи, проектный метод обучения, языковая норма, «языковая синусоида».

A. G. Shatilo, Student

I. V. Dolinina, Cand. Sc Phlogi, Associate Professor

Russia, Ivanovo, Ivanovo State University of Chemistry and Technology

**STUDENT'S PROJECT «LANGUAGE SINUSOID:
NORMATIVE CHANGES IN THE RUSSIAN LANGUAGE»
AS A WAY TO IMPROVEMENT THE EFFICIENCY
IN TEACHING OF DISCIPLINE «RUSSIAN LANGUAGE
AND SPEECH CULTURE»
IN A TECHNICAL UNIVERSITYN**

The article is devoted to the actual problem of organizing student's scientific work in linguistics based on the project method. The authors demonstrate the efficiency of the project method to improve the quality of teaching the Russian language and culture of speech in a technical university on a example of the project «Language sinusoid: normative changes in the Russian language».

Keywords: Russian language and speech culture, project method in teaching, language norm, «language sinusoid».

В условиях модернизации российского высшего образования одной из актуальных задач становится формирование культуры языковой личности будущего специалиста. В Проектах ФГОС 3(++) по техническим направлениям бакалавриата четвертая универсальная компетенция (УК-4) указывает, что выпускник должен быть «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [7, с. 9]. В связи с указанным требованием в вузовском образовании особое значение приобретает «гуманитарный компонент», в который входит дисциплина «Русский язык и культура речи».

В «Рабочей учебной программе» освоение этого курса обусловлено обширной и серьезной целью: «Формирование умений и навыков эффективного использования средств родного языка при устном и письменном общении в жизненно актуальных сферах деятельности <...>, овладение нормами речевого поведения в различных ситуациях общения» [5, с. 1]. Дисциплина «Русский язык и культура речи» формирует у студентов язы-

ковые и социально-личностные компетенции, бережное и внимательное отношение к родному языку.

Развивать интерес студентов к изучению родного языка помогают интерактивные формы, методы и технологии обучения, построенные на «субъект-субъектном взаимодействии преподавателей и обучающихся» [6, с. 61]. Среди них выделяется известный своей учебно- и научно-методической эффективностью метод проектов, определённый Е. С. Полат как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [4, с. 67].

Наиболее привлекательными для учащихся выступают проекты исследовательского типа. Именно таким является научно-исследовательский проект «"Языковая синусоида": нормативные изменения в русском языке», осуществляемый студенткой 1 курса факультета Фундаментальной и прикладной химии А. Г. Шатило.

Целью проекта стала проверка теории К. В. Бабаева, согласно которой язык развивается по пути от простой грамматики, существующей только в виде порядка слов в предложении, к более сложной системе морфологии, состоящей из парадигм склонения, спряжения, многочисленных правил словоизменения во многих частях речи. А затем ситуация повторяется с точностью до наоборот [3].

На этой основе были поставлены задачи проекта: 1) изучить, в какой «точке» «языковой синусоиды» сейчас находится русский язык; 2) определить тенденции в области норм нашего языка; 3) предложить прогноз нормативных изменений. Материалом послужили наблюдения за трансформацией норм русского литературного языка, а также результаты опросов и анкетирования молодых носителей языка – студентов, изучающих дисциплину «Русский язык и культура речи».

На первом этапе реализации проекта был проведён анализ научных источников, посвящённых тенденциям развития современного языка (работы К. В. Бабаева, В. И. Карасика, А. А. Ефанова, Е. И. Горошко, М. Н. Эпштейна). На их основании был сделан вывод, что сейчас русский язык находится на

этапе нормативной трансформации, обусловленной утратой некоторых грамматических категорий и общими языковыми изменениями.

На втором этапе были осуществлены наблюдения за нормативными «сдвигами» языка. Материалом послужили избранные языковые явления из исторической и современной грамматики. Также подключались наблюдения за живой коммуникацией, результаты опросов носителей языка.

Выяснено, что медленнее всего нормы изменяются в области грамматики. Так, в современной системе существительных шесть падежей, но в древнерусском языке их было больше (от 8 до 15 падежей, а также особые падежные формы) (см. об этом: [8]). Претерпела изменения категория русского числа, утратив двойственную форму (*берега, рукава, бока, глаза*).

Автор проекта проследила за тенденцией сокращения вариантов падежных окончаний в русском языке. Так, у существительных постепенно утрачивается «нулевое» окончание мужского рода множественного числа в родительном падеже (*много туркмен + много туркменов*). Уходит из употребления пара окончаний «а/я» у существительных мужского рода в именительном падеже (*доктора, но не шофера*).

У прилагательных сокращается количество окончаний множественного числа, и сегодня мы имеем только четыре пары окончаний для единственного числа женского рода. Окончательно утратились падежные окончания в кратких формах прилагательных (*повстречал краснУ девицУ, сел на добрА коня*). Изменения коснулись синтетической формы степеней сравнения прилагательных. Поскольку образование простой сравнительной степени является сложным языковым процессом (*короткий – короче – кратчайший*), сегодня аналитические конструкции становятся универсальными (*более короткий и самый короткий*).

Существенные нормативные изменения намечаются в склонении сложных и составных количественных числительных. Ещё И. Б. Голуб предупреждала о растущей тенденции утраты у них падежной парадигмы (см. об этом: [1]). Некоторые молодые носители языка высказались за отказ от собирательных числительных (*вижу двоих → двух мужчин*).

На третьем этапе исследования описанные трансформации грамматических норм позволили автору проекта предположить, что русский язык сближается с изолирующими языками, где грамматическое значение слова реализуется через добавление других слов, предлогов, аффиксов. Автор сделала прогноз, что в недалёком будущем нормативные трансформации в области грамматики русского языка будут усиливаться, как бы «отсекая» исключения и устаревшие формы.

Очевидны перемены и в лексическом составе языка. Так, культуролог и философ М. Н. Эпштейн отметил значительное сокращение современного лексикона за последние 200 лет: «В четырехтомном академическом словаре 1847 года 153 слова начинались корнем «люб». В четырехтомном же академическом словаре русского языка (1982, под ред. Евгеньевой) осталось 41 слово из 153. В целом лексико-тематическая группа «любовь» сократилась почти на три четверти» [9].

Побеседовав о таких переменах со студентами, автор проекта пришла к заключению, что изменения лексического состава языка связаны с переменами в коммуникативной практике. Особую роль здесь играют соцсети. Изменения затронули сферы публичного общения, в которых наблюдается последовательный отказ от официального стиля, шире используются разговорные слова вплоть до вульгарной лексики. Это стало считаться «показателем искренности» (см.: [2, с. 32]).

Чтобы выявить роль норм в русском языке и определить, какими их видят молодые носители языка, в рамках проекта был проведён опрос.

На вопрос «Нужны ли нормы вообще? Не стоит ли их сокращать?» 100 % опрошенных сочли, что нормы нужны и их не нужно сокращать. Таким образом, молодое поколение относится к правилам языка со вниманием и готово поддерживать нормативную систему в будущем.

В вопросе о том, какие нормы наиболее строги, на первое место опрошенные поставили лексические нормы (40 % девушек и 67 % юношей), на втором месте пунктуационные нормы (33 % девушек) и грамматические нормы (17 % юношей). Синтаксические нормы занимают третье место по сложности у 27 % девушек. У юношей на третьем месте нормы ударения и

произношения (16 %). Как мы видим, студенты назвали практически все виды норм.

На вопрос «Что лучше для вас – свободное или строгое лексическое сочетание слов?» – большинство опрошенных высказались за строгое следование лексической сочетаемости (73 % девушек и 66 % юношей). На вопрос «Нужно ли столько пунктуационных норм? Что бы вы могли исключить?» 100 % молодых людей ответили, что все пунктуационные нормы нужны. Юноши вообще против каких-то перемен в пунктуации, а 33 % девушек готовы исключить заглавные буквы, 41 % хотели бы исключить тире, 26 % хотят исключить точку с запятой. На наш взгляд, такие предложения связаны с работой на экранной клавиатуре, а также с высокой степенью вариативности «тире» и «точки с запятой» как знаков пунктуации.

Ещё один вопрос был из области орфографических норм: «Ваше отношение к повсеместным сокращениям слов?». 73 % девушек негативно относятся к сокращениям, 87 % юношей тоже не приветствуют сокращения. С точки зрения молодых носителей русского языка, чрезмерное количество сокращений, а также сокращения в определённых языковых ситуациях нарушают нормы.

На фоне трудностей лексических норм мы предложили несколько вопросов, которые касались разных пластов лексики национального языка. Так, актуальным является вопрос о заимствованиях в русском языке: «Нужно ли нам столько иностранных заимствований? В какой сфере вы видите больше всего заимствований?». Девушки оказались более толерантны к заимствованиям (93 %), тогда как среди юношей это 83 %. Девушки назвали научный и разговорный стили как наиболее активные в заимствованиях (93 %). Юноши в дополнение к научному стилю (83 %) выделили ещё сферу культуры (17 %).

Продуктивность проекта связана с вовлечением в обсуждение всей студенческой группы. Сделанные наблюдения позволили учащимся познакомиться с особенностями русского языка более углублённо и самим сделать выводы о закономерностях его развития, в которых заложено направление русской «языковой синусоиды».

Библиографический список

1. *Голуб И. Б.* Непослушная часть речи // Литературная газета. № 42 (6194). 15 октября 2008 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://old.lgz.ru/article/6145/> (дата обращения: 20.09.2021).

2. *Карасик В. И.* Выражение статусных отношений средствами русского языка // Русский язык в современном обществе (Функциональные и статусные характеристики): сб. обзоров. Серия «Теория и история языкознания». Отдел Языкознания / отв. ред.: Е. О. Опарина, Е. А. Казак. М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2005. С. 30–50.

3. *Макустов И. Х.* «Русский язык находится на этапе утраты грамматических категорий». Интервью с лингвистом Кириллом Бабаевым о маятниковых изменениях в грамматике, креолизации языков и современных процессах в русском языке (16.12.2014) // ПостНаука. 2012–2022. Издательский дом «ПостНаука». [Электронный ресурс]. URL: <https://postnauka.ru/talks/37539> (дата обращения: 25.09.2021).

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пос. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.

5. Рабочая учебная программа дисциплины «Русский язык и культура речи». Направление подготовки 04.03.01 Химия. Квалификация (степень) Бакалавр. Форма обучения очная, заочная. Иваново, 2020. 35 с.

6. *Ретивых М. В.* Инновационные технологии обучения в вузе: концептуальные основы, педагогические средства, формы и виды // Вестник БГУ. 2015. № 1. С. 61–65.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 04.03.02 Химия, физика и механика материалов // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/16/4> (дата обращения: 10.01.2022).

8. *Филатова В., Анисимов С.* Главный редактор портала «Грамота.ру» Владимир Пахомов: «Реформировать язык нельзя. Это все равно, что реформировать закон всемирного тяготения» // Вечерняя Москва. 24 июня 2014 года. [Электронный ресурс]. URL: <https://vm.ru/technology/194092-glavnyj-redaktor-portala-gramota-ru-vladimir-pahomov-reformirovat-yazyk-nelzya-eto-vse-ravno-chto>

reformirovat-zakon-vsemirnogo-tyagoteniya (дата обращения:
20.09.2021).

9. *Эшштейн М. Н.* «Любовь» усохла на три четверти: о невозврате кредитов русскому языку // Новая газета. Выпуск № 75. 15 июля 2009 года. [Электронный ресурс]. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2009/07/15/42117-lyubov-usohla-na-tri-chetverti> (дата обращения: 30.09.2021).

Электронное издание

МОРОЗОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

**Международный
научно-практический семинар**

Иваново, 10 декабря 2021

Директор издательства *Л. В. Михеева*
Технический редактор *И. С. Сибирева*
Компьютерная верстка *В. Вест, Т. Б. Земсковой*

Издается в авторской редакции

Подписано в печать 31.05.2022 г.
Формат 60 × 84¹/₁₆. Уч.-изд. л. 7,5.

Издательство «Ивановский государственный университет»

✉ 153025 Иваново, ул. Ермака, 39 ☎ (4932) 93-43-41

E-mail: publisher@ivanovo.ac.ru