

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

**Материалы
XVIII Студенческой научно-практической
конференции**

Москва, РУДН, 16 апреля 2021 г.

**Москва
Российский университет дружбы народов
2021**

УДК 372.881.161.1(063)
ББК 81.411.2-99
А43

У т в е р ж д е н о
*РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов*

Редакционная коллегия:
главный редактор – *В.М. Шаклеин;*
С.А. Хавронина, О.С. Завьялова

**А43 Актуальные проблемы русского языка и методики
его преподавания : материалы XVIII Студенческой научно-
практической конференции. Москва, РУДН, 16 апреля
2021 г. – Москва : РУДН, 2021. – 190 с. : ил.**

В сборник включены тексты докладов, которые были представ-
лены на XVIII Студенческой научно-практической конференции «Акту-
альные проблемы русского языка и методики его преподавания», состо-
явшейся 16 апреля 2021 г. в Российском университете дружбы народов.

УДК 372.881.161.1(063)
ББК 81.411.2-99

ISBN 978-5-209-10752-1

© Коллектив авторов, 2021
© Российский университет
дружбы народов, 2021

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Г.Н. Галкин

(Российский университет дружбы народов)

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аудирование – это понимание на слух информации, ее темы, основной идеи, позволяющий делить услышанное на главное и второстепенное [Соловова 2006; 63]. В методике обучения иностранному языку формирование аудитивных навыков представляет собой одну из основных задач. Впервые термин «аудирование» был введен З.А. Кочкиной [Кочкина 1964; 61-63].

Понимание звучащей речи – это одна из ключевых способностей при освоении иностранного языка, по мнению, Е.Н. Солововой [Соловова 2006; 64]. Задания по аудированию обогащают лексические, грамматические, фонетические знания обучаемых.

Сегодня в методике преподавания навык рассматривается как автоматизированный речевой акт, в процессе которого индивидум узнает звуки, звуковые комплексы, а также интонационные конструкции [Азимов, Щукин 2009; 25]. Аудитивные навыки как навыки, позволяющие воспринимать и различать речевое звучание условно можно разделить на две части: лексические и грамматические.

Аудитивное умение следует определить как способность воспринимать на слух текст на иностранном языке.

Е.И. Пассов часто характеризует способность аудировать как технику обработки звуковой информации в различных обстоятельствах, основанную на умении слушать. Эта способность, в свою очередь, базируется на определенных

навыках. Восприятие слов и словосочетаний становится возможным благодаря лексическим навыкам. Уровень морфологии и синтаксиса требует, чтобы респондент владел грамматикой языка.

Подсознательное, слуховое восприятие звуков, звуко-сочетаний, интонации и других подобных элементов тоже является важной частью процесса аудирования. Эти навыки Е.И. Пассов условно называет «перцептивными» [Пассов 1989; 163].

В своей работе исследователь подчеркивает, что самым важным по своей сути при восприятии остается сочетание этих трех факторов. Если они четко складываются в сознании учащегося, то происходит распознавание текста, а также усвоение информации [Пассов 1989; 164].

В процессе аудирования важную роль, играет умение правильно распознать определенные грамматические конструкции. В потоке речи на формирование аудитивных навыков направлены предтекстовые упражнения.

Во время коммуникации человек воспринимает звуковую сторону речи благодаря сопоставлению звучания со значением, производит передачу респонденту сообщения, трансформируя его в необходимый звуковой ряд. Знание системы языка, высокий уровень слухопроизводительных способностей, темп и интонация звучащей речи выполняют одну из важнейших функций при аудировании. При этом интонация может носить смысловоразличительный характер.

Аудитивные и произносительные способности связаны со слухопроизводительными навыками. С точки зрения звучания под слуховыми способностями рассматривается процесс распознавания отдельных фонем, морфем, слов, смысловых синтагм [Азимов, Щукин 2009; 25]. Умение правильно артикулировать звуки, сочетая их в слова, словосочетания и предложения характеризует произносительные навыки. Другими словами, нужно овладевать фонетическими навыками,

чтобы узнавать знакомые слова на слух, распознавать речь, информацию.

Наконец, следует обратить внимание на другой важный момент: аудитивные навыки при изучении иностранного языка и родного различаются. И в данном контексте нужно говорить о психологических факторах: во-первых, ребенок, овладевающий языком по мере взросления, учится всему с нуля, его сознание, как чистый лист, оно легко наполняется информацией, элементарно усваивается языковой материал. Во-вторых, он находится в естественной среде, где все происходящее вписывается в одну конкретную языковую систему. Напротив, при изучении иностранного языка чужеродные понятия, языковые единицы и структуры высаживаются на чужеродную почву. Ключом к успеху становится синтез: сочетание правильного понимания речи при аудировании и знания, как конкретные языковые единицы преобразуются в речь.

Формирование аудитивных умений и навыков играет важную роль и функцию при изучении иностранного языка, качество их сфорсированности влияет на качество овладения иностранным языком в целом.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий. – М., 2009.
2. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1991.
3. *Кочкина З.А.* Аудирование: Что такое аудирование? // Иностранный язык в школе. – 1964. – № 5.
3. *Любимова Н.А.* Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция. – М., 2011.
4. *Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1989.
5. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам Базовый курс лекций: Учеб. пособие. – М., 2006.

МЕТАФОРЫ РОДСТВА В РУССКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Родство является важным понятием в любых лингво-культурных традициях, метафора родства сосредоточена на концепции семьи, «сфера семьи представляет собой важнейшую часть социального опыта человека, не менее важного, чем опыт физического взаимодействия с реальностью» [Баранов 2014; 342]. Семья сначала состоит из мужа и жены на основе брачных отношений, которые формируют отношения между мужем и женой, а затем отношения между родителями и детьми, а также отношения между братьями и сестрами.

Дж. Лакофф был первым ученым, изучившим политическую метафору родства. В своей статье «Метафора и Война: Система метафор для оправдания войны в Заливе» он впервые проанализировал метафоры родства с когнитивной точки зрения. Он отметил, что для арабов отношения между Ираком и Кувейтом – это отношения между старшим братом и младшим братом, а США стали чужестранцем, который пытается вмешиваться во внутренние дела чужих семей [Lakoff 1991].

Метафора родства – одна из распространенных метафорических моделей в русском политическом дискурсе. Метафора родства часто используется в периоде национального политического кризиса и играет важную роль в смягчении кризисов и разрешении конфликтов [Леонова 2014; 337-342].

В этой статье рассматривается один из популярных фреймов в русском политическом дискурсе – фрейм «кровное родство», который включает нижеследующие слоты:

Слот 1. «Семья в целом». В российском политическом дискурсе часто используется концептуальная метафора, согласно которой государства – это семья, и рассматривается

страна как единая большая семья. Все народы, регионы и социальные классы страны являются членами этой большой семьи. Когда члены семьи сталкиваются с трудностями, «каждый член может испытать кровные отношения между собой и почувствовать духовную зависимость между членами семьи» [Хелигури-Нияз 2014; 83]. Эта метафорическая модель тесно связана с религией и культурой, потому что, в русской литературе концепция семьи сформировалась под влиянием православия, обладает сильным чувством национальной идентичности и подчеркивает общее кровное происхождение славянских народов.

Слот 2. «Родители и дети». Отношения между отцом и сыном занимают важное место в русской культуре, классическим свидетельством этого служит метафора в советском политическом дискурсе, например, народ – сыновья и дочери, руководитель страны – отец. Традиция подчеркивать важность отношений отца и сына в политической сфере восходит к временам Российской империи, когда царя называли «отцом народа». Метафорическая номинация в обращении российских руководителей претерпела эволюцию, это заключается в следующем образе: *царь-батюшка* → *отец народов Ленин* → *отец народов Сталин* → *отец перестройки Горбачев* → *дедушка Ельцин*. *Отец нации* в современном российском политическом дискурсе относится к президенту России В.В. Путину.

Слот 3. «Братья и сестры». Россия считает славянские народы, особенно восточнославянские, братьями. С точки зрения религии, русских православных христиан называют братьями и сестрами. Они считают, что такое душевное родство намного ближе, чем кровное родство; с точки зрения истории, Россия, Украина и Беларусь принадлежат к восточнославянской нации, в то время, восточнославянская нация, югославская нация и западнославянская нация принадлежат к славянской нации. Метафора *братья* часто используется в

русском политическом дискурсе для обозначения дружеских отношений между странами.

Термин «родство» – это хорошо знакомое понятие, поэтому метафора родства в политическом дискурсе вызывает эмоциональный отклик у аудитории или читателей. Метафора родства чаще всего используется для построения гармоничных и мирных межгосударственных отношений, которые имеют положительную социальную оценку, и становится психологической основой для установления тесных отношений. В то же время использование этой метафоры стало важным отличительным признаком концепции «свой» / «чужой».

Литература

1. Баранов А.Н. Дескрипторная теория метафоры. – М., 2014.
2. Леонова А.Ю. Российско-украинские отношения в метафорических моделях медиа-дискурса // Актуальні проблеми прикладної лінгвістики. – 2014. – Вип. 1.
3. Хелигури Нияз. Исследование семантических фигур современных российской политической речи и речи СМИ. – Чэнду, 2014.
4. Lakoff G. Metaphor and War: The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf // Peace Research, 1991.

Луань Луань

(Российский университет дружбы народов)

РАССМОТРЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ ПОНЯТИЯ «МЕДВЕДЬ» В ДИСКУРСЕ РУССКИХ ДЕТЕЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ

Настоящая работа посвящена изучению символического значения понятия «медведь» в дискурсе русских детей. В статье анализируются результаты детских высказываний с

лексемой «медведь», записанные на сайте «Говорят дети» (www.det.org.ru), и языковой материал, представленный в национальных корпусах русского и китайского языков, с целью выяснения влияния национально-культурных факторов на когнитивную деятельность детей, уточнения несовпадений восприятия понятия «медведь» в русской и китайской лингвокультурных сферах. Работа имеет практическое значение в устранении недопонимания в ходе межкультурной коммуникации.

В разных лингвокультурных традициях изображения разнообразных животных могут трактоваться неодинаково. Например, некоторым животным присущи определенные черты и характеристики в сознании людей разных национальностей, что позволяет говорить об их некоем стереотипном восприятии. Об этом заявляет В.В. Красных в своей работе, где она описывает стереотип как «являющийся коллективным достоянием, обусловленный культурой результат эмоционально-образного восприятия определённого класса однотипных феноменов, например, люди, животные, артефакты» [Красных 2016; 322].

В русской лингвокультуре медведь считается сильным зверем, доказательство чему было найдено в журнале «Мурзилка»: *«Бурый медведь быстрый, ловкий и очень сильный зверь. Он догонит лося, если нужно – взберётся на дерево»* [Национальный корпус русского языка: Геннадий Снегирев. Медведь // «Мурзилка», 2003]. В детской речи также отражается подобное восприятие. Например, мальчик спрашивает: *«Мамочка, а кто сильнее, медведь или волк?»*.

С одной стороны, в сознании русских медведь характеризуется как опасный, свирепый зверь, который может напасть и съесть. Например, это отражается в сказке: *«А медведь нашёл их, взял да и съел»* [Национальный корпус русского языка: Юрий Коваль. Сиротская зима (1980-1993)] и в детском дискурсе: *«медведь теремок развалил», «бабуля злая, как медведь», «надо бояться медведя и волка», «мед-*

ведь ест человека» и т.д. С другой стороны, русским также присуще придавать образу медведя и немало положительного символического значения. Так в популярном мультфильме «Маша и медведь», где девочка Маша и медведь являются близкими друзьями, перед нами предстает образ большого, сильного, доброго зверя. Подобные представления, безусловно, оказывают влияние на общую картину мира детей.

Итак, младшие в определенной степени рассматривают медведя как милого и доброго друга, что подтверждается в их речи: *«Хорошо бы, если бы все люди стали медведями. Медведи мягкие, хорошие»*; *«Медведь, конечно, сердитый, но ведь ему тоже хочется хорошей жизни»*. Даже существуют случаи, когда ребенок хочет стать медведем, или хочет, чтобы дома жил медведь. Стоит упомянуть, что некоторый символический смысл о медведе, скрытый в русской лингвокультурной традиции, не отражается в детской речи, тем более, в мировоззрении детей. Например, в идиоматических выражениях *«медведь на ухо наступил»* и *«оказать медвежью услугу»* образ медведя наделяется чертой неуклюжести. В отличие от мировоззрения взрослых, в 120 рассмотренных записях детской речи, с встречающимся словом «медведь» на сайте «Говорят дети», не найдено такого восприятия.

Хотя «действия животных, их сущностные характеристики, онтологические свойства входят в образ фразеологизма, становятся основой его образования» [Ковшова 2016; 147], восприятие особенностей различных животных отличается в русской и китайской культуросферах. В связи с этим, животные характеризуются разными чертами в сознании двух народов, что в свою очередь, отражается в лингвокультурной традиции.

Изображение 熊 (медведь) в китайской лингвокультуре в основном используется в качестве негативного. Итак, описание медведя в большинстве случаев связывается с прилагательными с негативным значением, такими как 笨 (неуклюжий, глупый), 懒 (ленивый): *«成了一头只会跌倒不会爬起的笨熊»* [4

2002], «当然“*懒熊*”这类员工肯定不受企业欢迎» [5]. В китайской лингвокультурной традиции 熊 часто используется и как прилагательное, например: 熊市 («медвежий» рынок) обозначает рынок, характеризующийся тенденцией падения цен, 熊孩子 («медвежий» ребенок) обозначает шалуна, (形容人)很熊 (при описании человека – «очень медвежий») в значении «не смелый», «не успешный».

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что русские дети, подвергающиеся большему воздействию мультфильмов и сказок, чем литературных текстов, формируют свое отношение к определенному животному (медведю) в рамках национальной лингвокультуры, но при этом не принимают весь объем представлений, что отражается в их языковой картине мира и мировоззрении, присущим раннему возрасту. Существуют несовпадения при восприятии представления «медведь» в русской и китайской культурах. Несмотря на схожесть частей речи и ситуаций употребления, 熊 (медведь / медвежий) в китайском языке используется и трактуется преимущественно в негативном значении.

Литература

1. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: коды культуры. – М., 2016.
2. Красных В.В. Словарь и грамматика лингвокультуры: Основы психолингвокультурологии. – М., 2016.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/new/index.html>. – Дата обращения: 14.03.2021.
4. 北京语言大学语料库中心(BCC 语料库) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bcc.blcu.edu.cn/zh/cid/2> (Корпус современного китайского языка ВСС). – Дата обращения: 14.03.2021.
5. 文汇报 Вэньхуэй бао [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.whb.cn/index.html>. – Дата обращения: 14.03.2021.

КОНЦЕПТ «ЖИЗНЬ» КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ И НАЦИОНАЛЬНОГО СВОЕОБРАЗИЯ (НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)

Язык любой нации является отражением и транслятором определенного культурного содержания. Одним из наиболее ярких проявлений национально-культурной специфики языка являются фразеологизмы.

Согласно В.Н. Телия, «фразеологизмы, образная составляющая которых берет свое начало в глубине веков, отражают особую связь с культурой конкретного народа, поскольку внешняя форма фразеологических единиц – это зеркало национальной культуры, причем образ фразеологизма осознается и интерпретируется носителями данного языка в соответствии с их культурной компетенцией» [Телия 1996; 251].

Современный этап в развитии фразеологии характеризуется пристальным вниманием не только к вопросам семантики фразеологических единиц, но и концептологии. По определению Ю.С. Степанова, «концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не “творец” культурных ценностей – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [Степанов 1997; 43].

Образы, положенные в основу значений концептов, выражаемых фразеологическими единицами, специфичны. Именно фразеологический образ чаще всего и сохраняет национальную специфику фразеологической единицы, поскольку он опирается, как правило, на реалии, известные только одному народу [Делинад 2011].

В качестве материала для исследования нами были выбраны фразеологические единицы русского и китайского

языков с компонентом «жизнь». Концепт «жизнь» является ключевым в языковом сознании носителей русской культуры и занимает третье место после концептов «человек» и «дом». Китайский иероглиф «жизнь» (生命) насчитывает историю существования более трех тысяч лет и входит в число тех иероглифов, которые возникли одними из самых первых.

В процессе нашего исследования и сравнительного анализа ФЕ в обоих языках мы обнаружили достаточное количество эквивалентных фразеологизмов с концептом «жизнь».

Как китайцы, так и русские верят, что **жизнь не бесконечна, кратковременна**. В мировоззрении обоих народов жизнь – это некий путь, который должен пройти каждый человек. Так, в русских идиомах жизнь часто ассоциируется с нитью, которая тянется и может оборваться в любой момент (*оборвалась нить жизни*), или с горой, склоном, где верх – это начало, а низ – конец (*на склоне жизни*). В китайском языке существует выражение 人生朝露 («Жизнь человека – утренняя роса»), которое также соотносится со значением конечности жизненного пути человека, сравнительно недолгого временного отрезка, в течение которого человек существует на земле. Подобное значение можно обнаружить и в таких русских ФЕ, как *конец жизни, уйти из жизни, приказать долго жить, отдать жизнь*. Им соответствуют китайские эквиваленты: 贪生怕死 («цепляться за жизнь и бояться смерти»); 有生之年 («остаток жизни»).

В обоих языках присутствуют фразеологизмы со значением «жизнь – **сладость, отрада, счастье**». Так, в русском языке употребляется ФЕ *жизнь бьет ключом*, что означает бурную, активную, наполненную событиями жизнь. Аналог в китайском – 风生水起 («жизнь кипит»). Также носители русского языка активно используют в речи следующие выражения: *не жизнь, а малина* (о сладкой, беззаботной жизни); *жизнь как в сказке* (о прекрасной, чудесной, счастливой жизни); *райская жизнь, жить как у Христа за пазухой*. В

последних двух примерах отражены религиозные представления русских людей, их вера в Христа-спасителя, с которым всегда спокойно и надежно. Среди китайских фразеологизмов, соотносимых со значением «сладкая жизнь», можно отметить такие, как 生意盎然 («полный жизни»); 有生力量 («живая сила»); 饱暖思淫欲 («сытая жизнь рождает сладострастие»); 求生不得 («хочется жить, но не выживать»).

Существуют в обоих языках и фразеологические единицы с противоположным значением, а именно: **«ЖИЗНЬ – горе, мучение»**. В русском языке употребляется фразеологизм *собачья жизнь*, означающий очень низкое качество жизни, не достойное человека. Ему соответствует эквивалент в китайском – 猪一样的生活 («жизнь как у свиньи»). Также к данной семантической группе следует отнести русские ФЕ *жизнь не сахар, спартанская жизнь, не жизнь, а каторга*, а также китайские 生不逢时 («жизненные невзгоды»), 生离死别 («жить в вечной разлуке»).

И в китайском, и в русском языках употребляются идиомы со значением **«влияние на жизнь другого человека»**. Например, русские: *дать жизнь, подарить жизнь, вдохнуть жизнь, вернуть к жизни*. И китайские: 起死回生 («возвращать к жизни»), 生死与共, («жить и умереть вместе»), 生荣死哀 («при жизни – славить, после смерти – оплакивать»). В китайском языке употребляется выражение 养生丧死 («кормить живых родителей и хоронить их»), в котором отражена идея смены поколений, необходимости заботы детей о своих родителях. Также в русском языке есть такие выражения, как *отнять жизнь, вычеркнуть из жизни, разбить жизнь*. В китайском им соответствует ФЕ 苟且偷生 («украсть жизнь»). Очевидно, что в данной группе присутствуют фразеологизмы, которые передают два противоположных значения: положительное, позитивное влияние на жизнь других людей, а также способность, а порой и желание навредить, причинить другому человеку неприятности, зло. В некоторых из них (*дать*

жизнь, отнять жизнь, украсть жизнь) жизнь предстает как материальный объект, вещь.

Таким образом, несмотря на различия в менталитете и традиционной духовной культуре обоих народов, в китайском и русском языках можно обнаружить эквивалентные фразеологические единицы с концептом «жизнь»: *жизнь – счастье; жизнь – горе; кратковременность жизни; положительное и отрицательное влияние на жизнь другого человека*. Это связано, на наш взгляд, с эпохой глобализации, сближением и диалогом культур, когда особую актуальность для межкультурной коммуникации приобретают знания как об общем, так и о специфическом в данной языковой картине мира, о «своем» и «чужом». В современном мире ни одна национальная культура не может существовать полноценно без взаимодействия с другими культурами. Диалог культур способствует их взаимообогащению.

Литература

1. Делинад М.Г. Культурно-семантическая маркированность славянской и иранской фраземики // Гуманитарные исследования. – 2011. – № 3.
2. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997.
3. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996.

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТЫ

В настоящее время сотрудничество китайских и российских организаций, укрепление политических и экономических связей между двумя государствами порождают интерес к изучению языка. Ежегодно увеличивается число китайских студентов, выбирающих российские вузы для послешкольного образования. Поэтому актуальным является исследование проблем социализации китайцев в российских вузах.

Речеповеденческие ошибки следует предотвращать еще до момента их возникновения, с этой целью важно заранее знать и уметь прогнозировать, с какими трудностями могут столкнуться иностранные студенты в России. Безусловно, граждане любой страны, приезжая за границу, испытывают разные стадии культурного шока. Однако значимой составляющей успешного процесса аккультурации является выявление национально обусловленных препятствий.

Нам представляется эффективным начинать процесс адаптации китайских студентов в российском вузе и социализации в новой культурно-языковой среде именно с тех аспектов, которые вызывают наибольшее неприятие и являются собой наибольший разрыв в сопоставлении двух лингвокультур. С этой целью нами было проведено анкетирование китайских студентов. Проведенный эксперимент позволил выделить 4 основные группы межкультурных барьеров китайских учащихся в России: языковые, культурные, социально-бытовые и учебные.

Среди языковых трудностей китайцы преимущественно выделили грамматические. На родине иностранному

языку китайских учащихся обучают грамматико-переводным методом. Грамматике придается главенствующее значение и, соответственно, отводится наибольшая часть урока. В российских университетах приоритет отдается коммуникативному и сознательно-практическому методам. Работая в китайской аудитории, преподавателю важно учитывать этнопсихологические особенности студентов и, следовательно, выбирать информативный способ организации обучения. «Информативное обучение на занятиях по русскому языку преимущественное внимание уделяет усвоению системы языка и выполнению упражнений, главным образом языкового характера» [Щукин 2019; 116]. Применение интенсивных методов, устные формы работы могут вызвать стресс.

Из различий образовательных систем вытекают и учебные трудности. Здесь информанты отметили непривычное расписание занятий, сложности в общении с преподавателями и работниками деканата.

Помимо вышеперечисленного нельзя недооценивать социально-бытовые трудности. Вызывая стресс и непринятие, социально-бытовые препятствия влекут за собой негативные эмоции, которые студенты могут экстраполировать и на язык.

Культурные сложности – различие традиций и обычаев, также оказывают влияние на то, с каким успехом пройдет постижение национальной картины мира.

Нивелировать последние аспекты можно исключив оценку «хорошо-плохо» на какие-то нормы поведения, присущие только русской культуре. Здесь преподавателю русского языка необходимо дать понять, что социально-бытовые и культурные особенности поведения людей другой национальности также естественны и не менее странны, чем нормы поведения в их родной стране.

Китай – это преимущественно мононациональная страна, а «студенты, выросшие в монолингвистическом и монокультурном окружении, всегда бывают лишены представле-

ния о принципиальной возможности вести себя каким-то другим способом по сравнению с привычным для них» [Верещагин, Костомаров 1990; 160]. Поэтому китайцы сложнее воспринимают инонациональные нормы общения и поведения. Преподавателю важно учитывать этот факт и уделять время на уроке на усвоение лингвострановедческого аспекта и разъяснение правил повседневного поведения в России.

Литература

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – М., 1990.
2. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие. – 6-е изд., стер. – М., 2019.

3.3. Саидов

(Российский университет дружбы народов)

ЭТАПЫ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

(на примере рассказа С. Мосовой «Четыре пышки»)

«Текст – это результат говорения и письма, продукт речевой деятельности; основная единица коммуникации, которой человек пользуется в процессе речевого общения» [Азимов, Щукин 2018; 339].

Традиционно выделяют три этапа работы с художественным текстом: предтекстовый, притекстовый и после-текстовый [Дерябина, Микова, Рыжова 2016; 117-122], [Кулибина 2015; 136,145,167], [Щукин 2015; 479].

В Таджикистане русский язык имеет особый статус, в соответствии с законом выполняет функцию языка межнационального общения, макропосредника в условиях развития сотрудничества между странами. Русский язык изучается во всех школах Таджикистана со второго класса в объеме 27 часов в неделю.

Рассмотрим этапы работы с художественным текстом при изучении русского языка в седьмом классе на примере рассказа С. Мосовой «Четыре пышки». По нашему мнению, данный рассказ представляет интерес для преподавания русского языка как со стороны лексики и грамматики, так и в целях развития речевой деятельности учащихся.

Предтекстовый этап

Традиционно перед началом чтения преподаватель подготавливает аудиторию к пониманию текста, мотивируя на его прочтение. «Цель предтекстового этапа – вызвать у учащихся стойкое желание получить максимум информации о предлагаемом художественном тексте. Благодаря этому прочтение книги превращается из навязанной обязанности в самостоятельно принятое решение» [Кулибина 2015; 136].

«Когда речь идет о писателях нашего времени, целесообразно обращаться к их собственным интервью, причем желательно в аудио- или видеоформате» [Кулибина 2015; 138]. Целесообразно дополнительно простимулировать учеников, попросив их поделиться своими знаниями со всеми. Можно донести до учеников некую информацию о книге, об истории ее создания, о месте.

При работе с данным текстом можно предложить следующие виды заданий:

Задание 1. Известно ли вам имя Светланы Мосовой? Расскажите, что вы знаете о ней.

Задание 1. Познакомьтесь с автобиографией современного русского писателя Светланы Мосовой.

Задание 2. Какие произведения С. Мосовой вы знаете? Читали ли вы что-нибудь из ее произведений?

Задание 3. Рассказ называется «Четыре пышки». Предположите, о чем может быть этот рассказ?

Притекстовый этап

Данный этап представляет собой «моделирование в учебных условиях тех процессов, которые происходят в сознании читателя при чтении книги или, в терминологии психологии, в процессе непосредственного восприятия текста» [Кулибина 2015; 145].

Перед началом работы над текстом, преподаватель может прочитать текст, при этом ученики внимательно должны наблюдать за произношением, стараться читать без ошибок. Целесообразным будет использование звукозаписей текстов в прочтении профессиональных исполнителей или самих авторов.

Притекстовые упражнения направлены на снятия трудностей при чтении текста. Наиболее сложная ситуация возникает в тех случаях, когда речь идет о работе в иностранной аудитории. Это обусловлено как нехваткой языковых знаний, так и культурными различиями.

При работе с данным текстом можно предложить следующие виды заданий:

Прочитайте отрывок. Ответьте на вопросы:

1. Прослушайте рассказ С. Мосовой «Четыре пышки». Следите по тексту.

2. Какой кажется вам женщина, которая хотела купить пышку незнакомому мужчине:

- ✓ доверчивой
- ✓ доброй
- ✓ нежной
- ✓ глупой
- ✓ понимающей

3. Найдите в тексте слова, которыми автор называет своих героев.

Завершая работу над каждым фрагментом текста, целесообразно давать возможность ученикам его еще и прослушать в аудиоформате.

Послетекстовый этап

Послетекстовая работа позволяет лучше понять учащимися текст, расширить фон, служащий для понимания текста. «Весьма полезно и эффективно на данном этапе выглядит работа с переводом текста на родной язык...» [Кулибина 2015; 169].

При работе с текстом «Четыре пышки» на данном этапе школьникам можно предложить следующие вопросы:

1. *Почему рассказ называется «Четыре пышки»?*
2. *Почему мужчина решил купить одну пышку вместо двух?*
3. *Опишите поведение буфетчицы, когда мужчина денег дал на одну пышку.*
4. *Какое впечатление у вас сложилось о буфетнице?*
5. *Какое впечатление у вас сложилось о женщине, которая хотела купить мужчине одну пышку?*

Таким образом, изучение рассказов современных писателей и этапы работы над ними являются неотъемлемой частью при обучении русскому языку иноязычных учащихся с целью развития видов речевой деятельности.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М., 2018.
2. *Дерябина С.А., Микова С.С., Рыжова Н.В.* Специфика работы с художественным текстом в иностранной аудитории // Сборник статей XVI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации. – М., 2016.

3. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. – СПб., 2015.

4. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. 2-е изд., стереотип. – М., 2015.

А. Хаддад

(Российский университет дружбы народов)

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ И ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ

До недавнего времени вопрос выбора формы обучения был полностью субъективным: студенты сами принимали решение, какая форма им больше подходит. На данный момент дистанционный формат обучения (далее – ДФО) стал вынужденной мерой: на протяжении года университеты и школы перевели почти всех учащихся на ДФО. Полное онлайн обучение проводилось и раньше при обучении иностранным языкам: специальные платформы для самостоятельного изучения, занятия по видеосвязи с преподавателем. Однако такая практика была в большей степени характерна для частных языковых школ или индивидуальных преподавателей, в университетах цифровые платформы использовались лишь частично.

На сегодняшний день университеты столкнулись с необходимостью в сжатые сроки организовать и реализовать качественные онлайн образовательные мероприятия для всех обучающихся. Несмотря на постепенное возвращение в обычный режим, некоторые группы студентов в силу разных обстоятельств (в основном иностранные студенты) продолжают учиться онлайн. Так, становится необходимым более тщательно рассмотреть каковы перспективы ДФО, его плю-

сы и минусы при обучении в том числе и русскому языку как иностранному.

ДФО не требует от студентов и преподавателей присутствия в одном помещении, что предотвращает контакт людей в сложной эпидемиологической обстановке. ДФО делает возможным охват более широкой аудитории, экономит время, повышает посещаемость, дает доступ к видеозаписям занятий. Такой формат может быть более гибким и удобным. Однако организовать занятие таким образом требует больших усилий и не только от самих студентов, но и от преподавателей (подготовка материала, учебных пособий, умение пользоваться ПК, не уступая «цифровому поколению») [Дерябина, Дьякова 2019; 142-149]. Необходим постоянный доступ к интернету (для иностранных студентов из некоторых стран это оказалось проблематичным) и соответствующее оборудование, которое не всегда может быть обеспечено.

Изучение иностранных языков требует организованности и мотивации, а в рамках ДФО эти факторы становятся более значимыми, так как процесс обучения основывается на самостоятельной работе студента, непосредственное взаимодействие с преподавателем сводится к минимуму. Внимание учащегося направлено на изучаемый материал [Бондарева, Белоглазова 2015; 102-104].

Во время очных занятий студентам часто предлагают интерактивные задания, которые подталкивают их к взаимодействию, что помогает устранить языковой барьер, развивает и говорение, и аудирование, тогда как при ДФО большая часть занятия проходит в пассивном слушании.

Одной из главных проблем для студентов, выехавших из России, является отсутствие языковой среды. Практическое использование языка сводится к университетским онлайн занятиям в случаях, когда у студента нет достаточной мотивации для самостоятельного изучения языка. В таких ситуациях немаловажную роль имеют задания с аудиоматериалами [Виноградова, Клобукова 2018; 195-209].

При обучении языку на начальных этапах негативные стороны ДФО лишь усиливаются, а трудозатраты учащегося становятся значительно больше. Возникает необходимость создания соответствующей виртуальной языковой среды, которая позволяла бы учитывать практическую ориентированность обучения – занятия направлены на формирование навыков и умений для практического владения языком. Требуется личностный подход к каждому студенту (индивидуализация обучения), а соответственно и определенный профессионализм преподавателя [Ускова, Ипполитова 2017; 42-50]. При этом должны быть разработаны способы контроля и объективного оценивания результатов обучения студентов: на данный момент при ДФО представляется целесообразным в большей мере учитывать работу студента на протяжении всего семестра, чем результаты финальных испытаний.

ДФО имеет много плюсов, которые дают ему большой потенциал при грамотном использовании различных педагогических технологий в виртуальной среде. Однако такой формат еще не способен полностью заменить традиционные (очные) занятия, взаимодействия студентов в аудитории, присутствие личности преподавателя.

Литература

1. *Берарди С.* Дистанционное и онлайн-обучение русскому языку в разных лингвокультурных средах // Русистика. – 2021. – Т. 19. – № 1. DOI: <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-7-20>
2. *Бондарева О.В., Белоглазова Л.Б.* Подходы в дистанционном обучении русскому языку как иностранному // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2015. – № 2.
3. *Виноградова Е.Н., Клобукова Л.П.* В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн // Полилингвистичность и транскультурные практики. – 2018. – Т. 15. – № 2. DOI: <https://doi.org/10.22363/2312-8011-2018-15-2-195-209>.

4. *Дерябина С.А., Дьякова Т.А.* Профессиограмма преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного пространства // Высшее образование в России. – 2019. – № 4.

5. *Жильцов В.А., Маев И.А.* Проект коммуникативного образовательного ресурса по русскому языку как иностранному с использованием технологии v-learning // Русистика. – 2021. – Т. 19. – № 1. DOI: <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-34-50>.

6. *Никунласси А.О., Логинова А.Д., Уфимцев Г.В., Протасова Е.Ю.* Проектирование образовательных интернет-курсов по русскому языку в Финляндии // Русистика. – 2021. – Т. 19. – № 1. DOI: <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-66-84>.

7. *Ускова О.А., Инполитова Л.В.* Дистанционная форма обучения русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2017. – Вып. 5 (782).

М. Христу

(Российский университет дружбы народов)

СРЕДСТВА АВТОРИЗАЦИИ И ИХ ОРГАНИЗАЦИЯ В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ПО РКИ

При обучении русскому языку как иностранному основной целью выступает формирование у учащихся коммуникативной компетенции, то есть способности общаться на иностранном языке.

Коммуникативная компетенция реализуется в видах деятельности учащихся, направленных на восприятие и / или порождение текстов. Овладение коммуникативной компетенцией подразумевает в том умение учащихся использовать языковые средства на иностранном языке.

Одной из задач, способствующих формированию коммуникативной компетенции, является обучение иностранных учащихся созданию письменных вторичных текстов (реферат, аннотация). Умение создавать вторичные тексты способствует развитию умения написания собственных научных работ: курсовой и выпускной квалификационной работы, научных статей и т.п.

Вторичный текст представляет собой текст, образованный на основе первичного с помощью определённых механизмов и передающий основную информацию оригинала. Содержание вторичного текста характеризуется наличием авторизованных конструкций (описаны ниже). Средства авторизации, организующие различного типа авторизованные конструкции, обладают коммуникативной ценностью, поэтому, необходимо активизировать их употребление для создания письменных вторичных текстов.

Перед преподавателем РКИ стоит вопрос: как наиболее эффективно организовать языковые средства авторизации, на какой подход опираться при их описании. Необходимо добиваться доступности, системности и последовательности при презентации учебного материала.

Для описания авторизованных конструкций и средств авторизации в учебных целях необходимо обратиться к концепции Г.А. Золотовой. Согласно теории Г.А. Золотовой, структурно авторизованная конструкция представляет собой «соединение в предложении указания на акт речи (мысли, мнения, знания, оценки и ее субъекта, «автора») с диктумным содержанием этого акта» [Золотова и соавт. 2004; 76]. Например, *Зигмунд Фрейд считает, что все проблемы идут из детства.*

Г.А. Золотова выделила три типа взаимодействия моделей в авторизованных конструкциях:

1. Авторизующая модель не преобразует авторизуемую модель, например: *В. Гумбольдт говорил, что язык – это часть «духовной культуры».*

2. Авторизующая модель преобразует авторизируемую модель, например: *Ученые считают гипотезу правильной.*

3. Авторизируемая модель преобразует авторизующую модель, например: *Специалистами эта книга считается интересной.*

В целях соблюдения принципа коммуникативной значимости в рамках учебного курса по РКИ необходимо представить все возможные способы реализации авторизации, позволяющие выразить чужое или свое мнение, а также отношение говорящего к высказыванию. Отметим, что выражение чужого или собственного мнения реализуется средствами авторизации разного уровня: авторизующими глаголами, сложноподчиненными предложениями, вводными словами и конструкциями, субъектно-авторизующими синтаксемами. Приведем примеры:

Министр юстиции считает законопроект неконституционным (авторизующий глагол);

*А.А. Леонтьев вслед за Л.В. Щербой отмечает, что содержание грамматики в лингвистике (грамматический уровень системы языка) не совпадает с содержанием грамматики в методике преподавания языка (когда мы говорим об обучении грамматике)** (сложноподчиненное предложение);

*Лингводидактическое содержание понятия “культура” включает, по А.А. Леонтьеву, информацию о социальной среде, о культурном стереотипе данного общества<...>коннотации (например, имена)** (вводная конструкция).

Необходимо изучать средства авторизации в направлении от функций к средствам (к форме), от значения к средствам его выражения. Речь идет о функциональном подходе, «в основе которого лежит опора на речевой процесс и учет речевых закономерностей в конкретных рамках проявления речевой деятельности» [Рожкова 1978; 17].

* Лысакова И.П. Развитие современной методики обучения РКИ: актуальное и традиционное // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – № 4.

Кроме того, организации средств авторизации в учебной литературе способствует опора на принцип системности, который подразумевает, что языковые средства должны изучаться в единстве. Осмысление преподавателем принципа системности позволяет найти эффективные способы организации изучаемого материала, и научно обосновать последовательность его введения при обучении иностранному языку. При организации изучаемого материала необходимо учитывать конструктивные возможности средств авторизации. Представление изучаемого материала должно идти от простого к сложному. В учебной литературе первыми должны вводиться средства авторизации, которые не требуют структурных изменений авторизуемой модели, т.е. это структура сложно-подчиненного предложения (*Ученые считают, что эта гипотеза правильна*), вводные слова и конструкции (*По мнению ученых, эта гипотеза правильна*), субъективно-авторизующие синтаксемы (*Для ученых эта гипотеза правильна*). Здесь при подаче материала необходимо указать, в какой форме употребляется субъект-авторизатор. Затем следуют авторизованные конструкции второго и третьего типа, которые требуют структурных изменения моделей. При объяснении каждой конструкции обязательно надо составить для иностранных студентов четкие правила, необходимые для правильного выбора падежа компонентов при трансформации предложений. Выбор падежа – это большая трудность для учащихся.

Таким образом, опора на принцип системности и функциональный подход, а также учет структурных возможностей средств авторизации способствуют упорядочению подачи изучаемого материала, освоению студентами-иностранцами структурных особенностей авторизованных конструкций и формированию навыков употребления авторизованных конструкций во вторичных текстах (рефератов, аннотаций).

Литература

1. *Золотова Г.А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. Изд. 3-е. – М., 2003.
2. *Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 2004.
3. Европейская система уровней владения иностранным языком. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php. – Дата обращения: 09.02.2021.
4. *Касимова С.В.* Содержание и границы понятия «вторичный текст» // Вестник Московского государственного областного университета. – 2010. – № 2.
5. *Рожкова Г.И.* Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1978.
6. *Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: Учебное пособие. – М., 2008.

Чинь Тхи Зыонг

(Российский университет дружбы народов)

КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ ГРУПП В РУССКОЙ ОБИХОДНО-БЫТОВОЙ ЛЕКСИКЕ

Таксономическая интерпретация обиходно-бытовой лексики (О-БЛ) появилась в языкознании в 1980-е годы XX века и связана с исследованиями таких учёных, как Г.Н. Лукина, Н.В. Судакова, К.П. Смолина, И.А. Малышева. В настоящее время отмечается большой интерес к исследованиям О-БЛ, потому как она дает сведения о материальной и духовной культуре общества как в современном его срезе, так и в историческом развитии, помогает понять формирование нацио-

нальной картины мира в ходе ее культурно-исторического развития. Различным аспектам О-БЛ современного русского языка посвящены работы таких ученых, как Чун Чин Ву, который предложил тематические группы, обозначающие наименования одежды, обуви, напитков и сосудов; Л.А. Власова описала группы лексики кухонной утвари и посуды в орловских говорах; А.И. Павлова рассмотрела группы лексики крестьянского быта в мордовских языка и т.д.

Отметим, что характер исследований О-БЛ в современном языкознании обусловлен мотивацией исследователя, т.е. лексико-тематическая группы О-БЛ выделяются на основе тех задач, которые ставит перед собой исследователь. В этом плане очень интересным представляется подход К.Д. Ушинского, который в середине 19 века разработал и опубликовал серию учебных пособий под названием «Родное слово», с помощью которых он планировал обучать маленьких детей грамоте. По его мнению, классификация на группы и подгруппы явлений действительности, окружающих маленького ребенка, является наиболее адекватным и эффективным подходом в методике обучения грамоте. К.Д. Ушинский первоначально делит всю О-БЛ, окружающую ребенка, на пять подгрупп, выражающих лексические единицы, использованные в школе и дома; наименования домовые животные; наименования предметы конюшни, скотного двора, птичника; наименования инструментов огорода и сада; наименования предметов и явлений, появляющихся на улице и на дороге. Однако это деление, по мнению К.Д. Ушинского, было недостаточным, поэтому на самом первом этапе обучения он предложил разделить всю О-БЛ, окружающую ребенка, на 36 тем, которые легли в основу работы Первой после азбуки книги для чтения и составили 36 ее тем. Приведем некоторые из предложенных К.Д. Ушинским подгрупп О-БЛ: учебные вещи и игрушки; кушанья и напитки; орудия и сбруя; мебель и посуда; платья, мебель и белье; домашние и дикие животные; здания, суда и экипажи; животные четверо-

ногие и птицы; грибы, травы и цветы; деревья плодовые, сады и кусты; растения хлебные и огородные; ягоды и плоды и т.д. Классификацию О-БЛ в своем исследовании представляет И.П. Павлова и А.М. Иванова [Иванова, Павлова 2015; 3]. В лексико-тематической группе О-БЛ можно выделить три подгруппы: названия предметов домашнего обихода; названия орудий труда; средства передвижения. Соответственно, каждая из вышеупомянутых подгрупп делится на более мелкие микрогруппы. В подгруппе «названия предметов домашнего обихода» исследователи выделяют: интерьер внутреннего дома; интерьер внешнего дома; посуда; личные принадлежности. В подгруппе «орудия труда» выделяются: инструменты труда вне дома; инструменты труда внутри дома; рыболовство. Однако и в данном случае исследователи выделяли группы О-БЛ исходя из своих целей: исследования северных говоров Якутии и Архангельской области, поэтому наличие языкового материала по этой тематике обусловило такую классификацию. В результате И.П. Павлова и А.М. Иванова делают вывод о наличии богатых семантических значений у диалектной О-БЛ, что представляет большие возможности обращения к внеязыковой действительности и, соответственно. Можно сказать, что при более глубоком понимании определенного предмета или реалии исследователь может более полно и точно описать семантическое наполнение слова. В.В. Виноградов считает, что О-БЛ должна включать в себя: названия предметов и явления повседневной жизни; названия качеств, присущих этим предметам; названия действий, производимых человеком в домашнем быту. В связи с тем фактом, что история О-БЛ тесно органически связана с историей производства, быта, культуры, науки, техники, с историей общественных мировоззрений [Виноградов 1953; 18]. Однако отметим, что здесь «быт» противопоставляется производству, технике, культуре и так далее. Он выделяется в нечто самостоятельное и это позволяет нам считать, что выделение О-БЛ как самостоятельного раздела

является правомерным. Не соглашаясь с этой классификацией, В.Н. Прохорова в своей работе рассматривает следующие группы О-БЛ: наименования жилища и его частей; наименования украшений и драгоценностей; наименования утвари; наименования хозяйственных построек; наименования некоторых других предметов, употребляемых в быту; наименования посуды; наименования мебели; наименования пищи и напитков; наименования одежды и обуви; наименования родственных отношений; наименования обрядов и обычаев и др. Так, рассматриваемые В.Н. Прохоровой лексические группы, в основном являются предметными [Прохорова 1953]. Н.В. Ерленбаева подходит к классификации О-БЛ на 6 групп [Ерленбаева 2005; 6]: наименования жилищ и хозяйственных построек; наименования кухонной и домашней утвари; наименования орудий труда; наименования сортов кожи и изделий из шерсти; наименования одежды и украшений; наименования сбруи и упряжи. По мнению исследователя, в процессе изучения языка в целом, лексикологии в частности, необходимо разделить исследуемый словарный состав на тематические группы. Потому что таким образом учащиеся не только понимают значение лексических единиц, раскрывающихся в этих группах, но и формируют в своем восприятии культурно-национальную картину мира различных народов, отражающей представления о культурных особенностях русского народа, о природных условиях и повседневной жизни русского народа, об его отношениях с иноязычными народами и т.д. Вышеупомянутые факторы отражаются в наименованиях предметов и явлений, происходящих в повседневной жизни человека. Следовательно, помимо лингвистических особенностей, необходимо также включать в лексические исследования экстралингвистические характеристики, такие как исторические, этнографические и культурологические информации определенного народа.

Таким образом, в современном языкознании пока нет полного анализа таксономической интерпретации О-БЛ, нет

таких работ, которые бы указали точное количество и точный состав тематических групп О-БЛ [Гауч 2009; 193]. Существуют только отдельные работы, посвященные отдельным группам с точки зрения исследователей. Однако все они могут быть объединены на основе систематизации и объединения слов по родовидовому признаку.

Литература

1. *Виноградов В.В.* О некоторых вопросах русской исторической лексикологии. – М., 1953.
2. *Гауч О.Н.* Особенности организации лексических групп предметно-бытовой лексики // Вестник Тюменского государственного университета. – 2009. – № 1.
3. *Ерленбаева Н.В.* Бытовая лексика алтайского языка. Автореф. дисс. ... к.ф.н. – Уфа, 2005.
4. *Иванова А.М., Павлова И.П.* Бытовая лексика в русских говорах севера (на сопоставительном материале старожильческих говоров Якутии и говоров Архангельской области России) // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2015. – № 12.
5. *Прохорова В.Н.* Бытовая лексика в языке московских памятников второй половины XVII века. Дисс. ... к. ф. н. – М., 1953.
6. *Ушинский К.Д.* Родное слово для детей младшего возраста: Год первый: Первая после азбуки кн. для чтения. – 3-е изд. – СПб., 1911.
7. *Ушинский К.Д.* Родное слово: Год второй. Вторая после азбуки книга для чтения: Для детей мл. возраста. – СПб., 1864.

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАБОТЫ НАД ПРИСТАВОЧНЫМИ ГЛАГОЛАМИ ДВИЖЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Работа над приставочными глаголами движения в иностранной аудитории начинается во вводном лексико-грамматическом курсе русского языка и продолжается на протяжении всего периода обучения.

Лингводидактическая программа определяет минимум приставочных глаголов движения уже для базового уровня владения языком. Так, согласно требованиям к первому уровню владения русским языком, иностранный студент должен уметь распознавать и активно применять в своей речи глаголы *идти-ходить, ехать-ездить* с префиксами *в-, вы-, у-, по-, при-, пере-, про-, о-(об-), за-, под-, до-, от-* [2; 12].

Изучение иностранцами глаголов движения имеет **практическую коммуникативную направленность**, то есть учащийся должен овладеть глагольными единицами, чтобы использовать их в устной и письменной речи. Владение приставочными глаголами движения должно быть на уровне **навыка**, под которым понимается операция с языковой единицей, достигшая уровня автоматизма [Азимов, Щукин 2009].

Навыки формируются, развиваются и совершенствуются в процессе специально организованной, целенаправленной тренировки. Процесс формирования навыков проходит стадию **введения** новой лексико-грамматической единицы, осознания её значения и стадию **закрепления** в речи. Для введения нового языкового материала используются различные приемы, такие как демонстрация речевого образца – предложения, содержащего новую языковую единицу, комментарий, сопоставление с соответствующим явлением

родного языка, а также средства схемно-графической и предметно-изобразительной наглядности.

Навык формируется в процессе тренировки, главной формой которой является **упражнение**. В современной методике преподавания русского языка как иностранного существуют различные классификации упражнений, сгруппированных на разных основаниях. Так, по характеру выполняемых действий и операций различают упражнения **имитативные, дифференцирующие, трансформационные, репродуктивные** и др. По форме выполнения выделяют **устные и письменные** упражнения. На занятиях в аудитории упражнения выполняются преимущественно устно, коллективно, под руководством и при участии преподавателя, а в домашних условиях – индивидуально, на основе учебника, преимущественно в письменной форме [Хавронина Балыхина 2008; 88].

В практике преподавания русского языка как иностранного сложилась определенная **система работы** над приставочными глаголами движения, которая предполагает использование упражнений разных типов. Упражнения в учебниках и учебных пособиях располагаются в определенной последовательности, при которой наблюдается нарастание языковых и операционных трудностей.

В начале тренировки используются **имитативные упражнения**, в которых учащиеся повторяют за преподавателем или диктором предложения с приставочными глаголами движения, например: – *Иван пришел к другу?* – *Да, Иван пришел к другу.* – *Он часто приходит к другу?* – *Да, он часто приходит к другу.* Такие упражнения имеют целью создать в памяти учащегося слуховой и зрительный образ новой изучаемой единицы.

В **дифференцирующих** упражнениях закрепляются противопоставленные по какому-либо признаку языковые явления, например, в данном случае глаголы движения с антонимичными приставками: *Студенты пришли в музей.* – *Студенты ушли из музея.* *Мужчина вошёл в лифт.* – *Муж-*

чина вышел из лифта. В **трансформационных упражнениях** отрабатывается навык синонимической замены – способности выражать одну и ту же мысль по-разному, например: *Он будет в 12 часов. – Он придет в 12 часов. Брат будет в Москве в сентябре. – Брат приедет в Москву в сентябре.*

В качестве материала для упражнений, в том числе и для работы над приставочными глаголами движения, используются, во-первых, **однотипные изолированные предложения**, связанные друг с другом только изучаемым материалом, нацеленные на отработку одного языкового явления, в частности, одной глагольной формы. Так, в учебном пособии С.А. Хаврониной и А.И. Широченской [Хавронина, Широченская 2019] сначала даются упражнения, состоящие из однотипных предложений, на наблюдение (*Утром мы позавтракали и пошли на работу. Я кончил писать письмо и пошел на почту. У меня заболели зубы, и я пошел к врачу*), на выбор (*пойти / поехать: Я захотел есть и ... в столовую. Мы решили ... отдыхать на море*), на сравнение (*ходили / пошли: Они ходили в кино. Они пошли в кино*).

Во-вторых, материалом для упражнений могут выступать **микродialogи**, демонстрирующие функционирование изученных приставочных глаголов в микроречевых произведениях, имеющих предречевой и непосредственно речевой характер: – *Вы видели Анну?* – *Да, я видел её, но час назад она ушла;* – *Ваша сестра в Москве?* – *Нет, она уехала в Лондон.*

В-третьих, в качестве материала для упражнений используются **тексты**, составленные авторами пособий. Это может быть серия текстов, имеющих единую цель – показать функционирование приставочных глаголов в речи и проверить степень усвоения данного материала. Например, текст «*Летом я отдыхал в деревне. Однажды я решил пойти в гости к своему другу, который жил в соседней деревне. В тот день я встал рано утром, позавтракал и вышел из дома...*» нацелен на наблюдение за употреблением изученных приставочных глаголов движения в контексте. В следующем

задании в виде текста аналогичного содержания задача усложняется – надо употребить нужные приставочные глаголы *«Летом я отдыхал в деревне. Однажды я решил ... в гости к своему другу, который жил в соседней деревне. В тот день я встал рано утром, позавтракал и ... из дома»*.

Однотипность упражнений обеспечивает формирование устойчивых навыков владения освоенным материалом как в письменной, так и в устной форме. Анализ упражнений для работы над приставочными глаголами движения в разных учебных пособиях по русскому языку для иностранцев показывает, что обучение приставочным глаголам движения русского языка происходит путем перехода от простейших форм упражнений к более сложным, от овладения отдельными элементами высказывания к целому высказыванию в составе связной речи – от предложения к тексту.

При обучении приставочным глаголам движения, особенно на стадии введения нового материала, применяют **наглядные средства** разных типов. Они могут указывать на направление движения и способ передвижения, характер движения, уточнять значение глагольных приставок. При подборе наглядного материала необходимо учитывать то, что «зрительные образы, предлагаемые обучающимся, должны быть предельно простыми, доступными и однозначными в толковании, без осложнения их дополнительными и несущественными деталями [Мисири 1981; 15].

Применение средств **схемно-графической наглядности**, таких как *таблицы, схемы, стрелки, рамки, кружки, подчеркивание, разные шрифты*, помогает обобщённо представить направленность движения к объекту. Использование **предметно-изобразительной наглядности**: *рисунков, фотографий, картинок* – способствует пониманию значения конкретного глагола движения с определенной приставкой.

Система упражнений для работы над данной темой реализована как в учебниках русского языка для иностранцев общего типа, так и в специальных учебных пособиях.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.
2. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень (A1). Базовый уровень (A2). Первый сертификационный уровень (B1): Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050300 Филологическое образование. 2-е изд, перераб. и доп. – М., 2017.
3. *Мисири Г.С.* Использование наглядности на начальном этапе обучения русскому языку. – М., 1981.
4. *Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: Учебное пособие. – М., 2008.
5. *Хавронина С.А., Широценская А.И.* Русский язык в упражнениях. Учебное пособие для говорящих на английском языке. – М., 2019.

Н.В. Юхименко

(Российский университет дружбы народов)

К ВОПРОСУ О ВЫДЕЛЕНИИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСЛАВЯНСКОГО

В общей методике преподавания русского языка традиционно выделяют три основных направления – русский как родной, русский как неродной и русский как иностранный. В последние десятилетия усилилось понимание того, что методика преподавания русского языка для иностранцев славянской и неславянской языковой среды имеет коренные различия. В связи с этим в 2009 году сербским славистом

Б. Станковичем был предложен термин «русский язык как инославянский» (РКИН), и обоснована необходимость выделения из общей методики преподавания русского языка соответствующего направления. Автор указывает на особенности славянского межъязыкового и межкультурного взаимодействия: несхожесть языкового барьера в славянском и русско-неславянском языковых контактах, общность исторического и культурного наследия, которое «имеет свои характерные черты у каждого из славянских народов» [Станкович 2009; 10]. Создание особой методики с учетом этих факторов и на основе сопоставительных исследований русского и других славянских языков может обеспечить большую эффективность обучения, в частности, на начальном этапе. Стоит также отметить, что в том же 2009 году по предложению Б. Станковича был учрежден ежегодник под названием «Русский язык как инославянский», который и на сегодняшний день является основным собранием исследований по методике преподавания РКИН. Особенно активно данная тема разрабатывается по отношению к чешской и болгарской аудиториям как русскими, так и зарубежными учеными [Васильева, Конечны 2015], [Маркова 2015].

В контексте обращения к этой теме необходимо также упомянуть принцип учета родного языка учащихся, который получил методическое обоснование в публикациях В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой и предполагал изучение языковых фактов через призму родного языка - этот принцип активно используется в современной методике преподавания РКИ. Национально-ориентированный подход, изложенный в работах В.Н. Вагнер, учебники, созданные совместно с носителями языка (например, «Учебник русского языка для говорящих по-китайски» Т.М. Балыхиной, И.Ф. Евстигнеевой и др.), учебные пособия, учитывающие особенности родного языка («Русский язык в упражнениях» С.А. Хаврониной и А.И. Широченской) [Краснокутская 2020; 347-348] – ориентированность на родной язык учащихся является достаточно

распространенным принципом в методике преподавания РКИ, что говорит об эффективности основанных на нем методов.

Трудности преподавания русского языка в славянской аудитории, требующие особого методического подхода, возникают, как известно, в первую очередь из-за сходства преподаваемого и родного языков. Несмотря на кажущуюся легкость освоения близкородственного русского языка славянскими учащимися, многие исследователи отмечают значительные трудности в преодолении межъязыковой интерференции при коммуникации – часто носители типологически далеких от русского языков испытывают меньше проблем с произношением и словоупотреблением [Пугачев 2011; 115]. Схожесть языковых систем позволяет славянским учащимся легче воспринимать язык, но затрудняет приобретение продуктивных навыков. Отмечается также «усиление интерференции на всех языковых уровнях (лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом)» и замедление прогресса в обучении на уровне А2 [Маркова 2015; 62]. Такие явления указывают на существенные различия в освоении русского языка славянскими и другими иностранными студентами, что делает актуальной проблему выделения методики преподавания русского языка как инославянского из общей методики.

Некоторые исследователи отмечают, что необходимо уделять больше внимания различиям (в частности, лексическим) однозвучных слов в славянских языках [Фёдорова 2011; 186]. Об этой особенности преподавания русского языка славянам еще в начале XX века писал сербский лингвист Р. Кошутич. Он считал, что носитель близкородственного русскому языка, увидев в тексте большое количество похожих слов, не станет утруждать себя поиском его точного значения в словаре [Просвирина, Гордеева 2020; 59]. Следовательно, для предотвращения межъязыковой интерференции необходимо большое внимание уделять анализу слов с похожей звуковой и графической оболочкой, в особенности,

подчеркивать различия между двумя лексическими системами родственных языков. В настоящее время существует мнение об эффективности методики Р. Кошутича на продвинутых этапах изучения русского языка, но отмечается, что на начальных уровнях акцент на языковых различиях «может вызвать чувство сверхсложности русского языка и, соответственно, страх его изучения» [Божович 2020; 169]. С психологической точки зрения на начальном этапе обучения целесообразнее обращать внимание на сходство родного и изучаемого языков, опираясь на общность лексических славянских корней. Похожая форма слова с отличающимся или даже противоположным лексическим значением может вызвать удивление, неприятие или даже смех [Радкова 2017; 128], что не способствует повышению мотивации к дальнейшему изучению языка.

Особенности преподавания русского языка в славянской аудитории указывают на необходимость выделения методики преподавания РКИН из общей методики преподавания русского языка. Сходство языков и культур, наследие праславянского языка определили специфику русского-славянского межъязыкового контакта, и особый методический подход может повысить эффективность учебного процесса.

Литература

1. *Божович Д.* Потенциал церковнославянской лексики при обучении сербов русскому языку // Наука и школа. – 2020. – № 5.
2. *Васильева Е., Конечны Я.* Чешско-русская омонимия как лингводидактическая проблема // XLinguae Journal. – 2015. – № 8 (1).
3. *Краснокутская Н.В.* Реализация принципа учета родного языка в учебниках русского языка для иностранцев // Русистика. – 2020. – Т. 18. – №3. DOI: <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-342-358>.
4. *Лесневская Д.* Особенности преподавания русского языка как иностранного в болгарской аудитории // Русский язык и культура в зеркале перевода. – 2018. – № 1.

5. *Маркова Е.М.* Лексиконы современных славянских языков: сходства и различия // Филология и культура. – 2015. – № 4 (42).

6. *Маркова Е.М.* Русский язык как инославянский: лингвистические и лингводидактические основания выделения и описания // Русский язык как инославянский. – 2015. – № 7.

7. *Просвирина О.А., Гордеева М.Ю.* Сопоставительный метод Радована Кошутича и его практическое применение в книге «Русские примеры» // Вестник Московского государственного областного университета. – 2020. №2.

8. *Пугачёв И.А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам. – М., 2011.

9. *Радкова А.* Изучение русского языка в славяноязычных странах Евросоюза // Acta Universitatis Lodzianis: Folia Linguistica Rossica. 2017. № 14.

10. *Станкович Б.* О целесообразности формирования методологии изучения и методики преподавания русского языка как инославянского // Русский язык как инославянский. – 2009. – № 1.

11. *Фёдорова К.В.* Проблемы межславянской интерференции при переводе и обучении русскому языку в инославянской среде // Русский язык как инославянский. – 2011. – № 3.

И.А. Алехин

*(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)*

ВИДЫ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ОЛИМПИАДАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Иностранные студенты, обучаясь по программам отечественных вузов, могут терять мотивацию вследствие однообразия учебного процесса и строгого следования учебному плану. Разнообразить процесс изучения языка и придать мотивации студентам помогает участие в олимпиадах, а одним из самых интересных типов заданий являются творческие задания.

До сих пор в образовательной среде отсутствует единое определение понятия предметной олимпиады. Сайт «Олимпиада.ру» даёт определение предметной олимпиады как соревнования обучающихся учреждений среднего или высшего образования, в ходе которых участники должны продемонстрировать знания, умения и навыки в области одной (предметные) или нескольких (мультидисциплинарные) изучаемых ими дисциплин. В нашей стране существуют олимпиады разных уровней: от муниципальных и региональных до всероссийских и международных [Зверева 2007].

Нормативно-правовые акты средних образовательных учреждений г. Москвы определяют олимпиаду как итог взаимодействия преподавательского коллектива с одарёнными учащимися в рамках учебных занятий и внеурочной деятельности для развития творческого отношения к изучаемому предмету и совершенствования навыка по самостоятельному поиску и обработке информации [3].

Оргкомитет XVII Международной олимпиады по русскому языку для иностранных граждан не даёт определение олимпиады, однако указывает основные цели и задачи, такие как: укрепление статуса русского языка как средства международного общения; поддержание интереса иностранцев к изучению русского языка; сохранение русского языка и культуры среди экспатов-носителей языка и культуры, проживающих за рубежом [4].

В сфере РКИ актуально определение, данное Э.Г Азимовым и А.Н. Щукиным в Современном словаре методических терминов и понятий: «Олимпиады – это соревнования учащихся по различным дисциплинам, способствующие определению наиболее подготовленных и выявлению наиболее талантливых учеников; позволяют учащимся проверить и критически оценить свои знания и способности. Для их проведения создаются предметные комиссии, которые разрабатывают задания, методические рекомендации и определяют победителей, награждаемых дипломами, которые могут дать абитуриентам преимущество при поступлении в некоторые вузы [Азимов, Щукин 2019; 204]». Также здесь отмечается, что для студентов, изучающих русский язык как иностранный, регулярно проводятся международные олимпиады школьников и студентов.

Что такое творческое задание? Словарь отличает непосредственно учебное задание от творческого тем, что второе содержит определенную неизвестность и несколько подходов для его решения; оно лежит в основе любого интерактивного метода [Азимов, Щукин 2019; 338].

В зависимости от сложности проблемных ситуаций, предъявляемых студентам, вариантам реализации, и временным ограничениям в результате анализа материалов по теме нами были выделены следующие типы творческих заданий: частично творческие, продуктивные и непосредственно творческие задания [Зверева 2007; 163-164].

Частично творческие задания заключаются в выполнении свободного, но одноэтапного действия с текстом / дискурсом, например, самостоятельного поиска и обработки информации. Этот тип заданий возможен для олимпиад с участием изучающих язык уже на раннем этапе.

Продуктивные задания требуют от участника дифференциации проблемы в определённой ситуации либо / и поиска решения выбранной педагогом проблемы с помощью наводящих подсказок. Примером задания данного вида может служить подготовка и участие в дебатах, тема и регламент которых определены преподавателем. Эти виды заданий возможны для олимпиад с участием изучающих язык на промежуточном и продвинутом этапах.

Наконец, непосредственно творческие задания ставят перед студентом задачу самостоятельно сформулировать алгоритм решения проблемы и найти способ её решения, например, написание сочинения или исследовательского проекта по изученной теме. Этот тип заданий также возможен для олимпиад с участием изучающих язык на продвинутом этапе.

В любом случае, творческие задания подразумевают многообразие вариантов решений. Разработка систем критериев объективного оценивания выполнения каждого типа творческих заданий в эпоху ИКТ – актуальная методологическая задача.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М., 2019.
2. Зверева Е. Творческие задания // Высшее образование в России. – 2007. – № 9.
3. Положение о предметных олимпиадах государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы школа №91. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

https://schc91.mskobr.ru/files/polozhenie_o_provedenii_shkol_noj_olimpiady.pdf. – Дата обращения: 15.03.2021.

4. Положение о проведении XVII Международной олимпиады по русскому языку для иностранных граждан. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://olympiada.pushkininstitute.ru/XVII/polojenie.pdf>. – Дата обращения: 15.03.2021.

5. Сайт «Олимпиада.ру». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://olimpiada.ru/article/687>. – Дата обращения: 15.03.2021.

П.А. Алехина, Е.В. Пожидаева
*(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)*

ЦИКЛ УПРАЖНЕНИЙ ПО ПОДГОТОВКЕ К ДИСКУССИИ НА УРОКАХ РКИ, УРОВЕНЬ В1-В2

В условиях преобладающего коммуникативного подхода и требований, выдвигаемых к студентам, изучающим русский язык, преподаватели русского языка как иностранного всё больше используют интерактивные технологии на уроках. Одной из таких технологий является дискуссия.

Формат дискуссии требует предварительной подготовки как от студентов, так и от преподавателя. В данной статье мы опишем комплекс занятий, разработанный для подготовки студентов уровня В1-В2 к направленной [Азимов, Шукин 2009; 155] научной дискуссии. Этот комплекс является оригинальной разработкой и дополнением к базовой программе студентов 4 курса института русского языка им. А.С. Пушкина, направления «Отечественная филология». Количество студентов в группе – 15 человек, каждый блок занимал примерно 30 мин.

Выражения для дискуссии были подобраны нами на основе двух источников [Боярка, Доменко, Маркина 2008],

[Баско 2010]. Основными критериями при отборе были частотность и естественность выражений, а также степень необходимости их при участии в дискуссии. Мы условно разделили задания на 5 блоков, распределив клише и информацию по уровню сложности.

В ходе **блока 1** происходит знакомство с группой и представление фраз для выражения собственного мнения: (1) *Я думаю, что*; (2) *Я считаю, что*; (3) *Мне кажется, что*; (4) *Моя точка зрения такова*; (5) *С моей точки зрения*; (6) *По моему мнению*; (7) *Моё мнение заключается в следующем*. Выражения обрабатывались на одном задании, которое помогало знакомству. Каждый говорил три факта о себе, два правдивых и один придуманный. Задача остальных была назвать ложный факт, используя одно из выражений.

Блок 2 посвящён отработке выражений (не)согласия. В качестве тезиса был выдвинут следующий: «Нужно сохранять “мёртвые” языки». К этому тезису предлагался список уже сформулированных аргументов. Задачей студентов было определить: аргумент поддерживает тезис или опровергает, а также высказать своё мнение, т.е. согласиться или не согласиться с обсуждаемым аргументом, используя следующие выражения: Полное согласие: (1) *Я согласен (согласна) с вами / с этим*; (2) *У меня такое же мнение*; (3) *Вы правы, я тоже так думаю*; (4) *Я поддерживаю вашу / эту точку зрения*. Частичное согласие: (1) *С этим нельзя не согласиться, но*; (2) *Согласен, но при условии, что*; (3) *Моя позиция по этому вопросу совпадает с вашей / с этой частично*; (4) *В основном я согласен с вами / с этим, однако*. Несогласие: (1) *У меня другое мнение (по этому вопросу)*; (2) *Я не разделяю вашу / эту точку зрения*; (3) *У меня есть возражение*; (4) *Я абсолютно / категорически не согласен (согласна) с этой точкой зрения/с вами*. Дома студенты должны были найти цитату по обсуждаемой теме.

Блок 3 знакомит студентов с классификацией аргументов [Филиппова, Филиппов 2010; 96-97]: реальные фак-

ты, статистика, официальные документы, примеры из жизни, примеры из литературы, цитаты специалистов, общественное мнение. Каждый вид аргумента отрабатывался на отдельном вопросе. Первым была проверка домашнего задания. Студенты приводили цитаты об «умирающих» языках, используя следующие клише: (1) *Как пишет / говорит (профессор) Иванов, «...»*; (2) *По словам (профессора) Иванова, «...»*; (3) *Приведу цитату из статьи «Название». «...»*; (4) *Позвольте процитировать (профессора) Иванова*. Для дальнейшей работы с классификацией студентам предлагалось ответить на вопросы, подкрепляя свой ответ разными видами аргументов. Следующие выражения помогали студентам приводить аргументы: (1) *Я могу / хочу привести один пример*; (2) *Приведу следующие аргументы в защиту своей позиции*; (3) *Хочу напомнить факт, подтверждающий мою мысль*. Отвечая на вопросы, студенты выражали своё мнение, аргументировали его, соглашались или не соглашались друг с другом. Домашним заданием было прочтение адаптированного текста статьи А. Гениса «Кому нужны гуманитарии?» и нахождение в тексте аргументов к тезису «Гуманитарное образование обязательно для всех».

В **блоке 4** отрабатывается группа соединительных слов, позволяющих приводить несколько мыслей последовательно: (1) *Во-первых, во-вторых, в-третьих*; (2) *Первое, второе, третье. И наконец*; (3) *Прежде всего / Сначала. Затем*. Группа обсуждала прочитанную дома статью и делилась аргументами, которые были найдены (как «за», так и «против»). Наконец **блок 5** учит студентов приводить контраргументы, используя уже знакомые клише «несогласие» и «ссылка на цитату».

Итак, за 150 минут учебного времени были достигнуты следующие дидактические задачи: студенты научились находить аргументы в тексте, определять их позицию («за» или «против») и тип аргумента; познакомились с речевыми клише и научились использовать их в дискуссии; получили

опыт приведения примеров, аргументов и контраргументов. Описанная методика может быть модифицирована в зависимости от количества учебных часов в группе, специальности студентов и других факторов.

Конечно, нельзя сразу после описанных действий проводить непосредственно дискуссию. Необходим подготовительный урок, но этот этап может составить тему отдельной статьи.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.

2. *Анипкина Л.Н.* Дискуссия как интерактивная форма обучения РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания – 2014 – № 4.

3. *Баско Н.В.* Обсуждаем глобальные проблемы, повторяем русскую грамматику – М., 2010.

4. *Боярка Е.И., Доменко Н.В., Маркина Н.А.* Учимся работать с научной литературой – М., 2008.

5. *Генис А.* Филолог-расстрига. Кому нужны гуманитарии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://novayagazeta.ru/articles/2020/04/02/84658-filolog-rasstriga-rurika-aleksandra-genisa>. – Дата обращения: 09.02.2021.

6. *Филиппова Л.С., Филиппов В.А.* Русский язык и культура речи. – Тюмень, 2010.

КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДЕОГРАММЫ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РКИ

Известно, что владение иностранным языком способствует повышению уровня гуманитарного образования учащегося, формированию его личности, его социальной адаптации к условиям современного полиязычного и поликультурного мира. Меняется окружающий нас мир – меняются и средства обучения.

Под средствами обучения принято понимать «комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком» [Азимов, Щукин 2018; 327].

Средства обучения языку составляют средства обучения для преподавателя, средства обучения для учащихся, аудиовизуальные средства обучения и технические средства обучения [Щукин 2019; 326]. К группе аудиовизуальных средств обучения относятся видеограммы.

Известно, что термин «видеограмма» был предложен М.В. Ляховицким. Видеограммы – вид аудиовизуального средства обучения (наряду с фонограммами и видеофонограммами), «рассчитанный на зрительное восприятие текста либо различных изображений (картинки, таблицы, схемы и др.)» [Азимов, Щукин 2018; 41].

В методической литературе можно встретить следующую классификацию видеограмм [Щукин 2019; 351].

Такой признак зрительного образа, как конкретность / абстрактность позволяет подразделить видеограммы на натуральные, художественно-изобразительные, графические.

К натуральным видеограммы относятся предметы, изображение действий.

К художественно-изобразительным видеограммам – учебные рисунки, репродукции, слайды, фотографии, карты.

К графическим видеограммам – таблицы, схемы, графики.

Видеограммы могут издаваться в виде самостоятельного учебного пособия (например, картинные словари, настенные тематические картинки и схемы) или входить в учебный комплекс.

Видеограммы используются на всех этапах обучения РКИ: их роль значима прежде всего при семантизации языкового материала, а также при ознакомлении учащихся с историей и культурой русского народа.

Видеограммы применяются при обучении фонетике, лексике, грамматике, развитию речи.

На уроках фонетики видеограммы используются, например, при постановке и коррекции звуков: учащимся предлагаются так называемые зрительные образы положения артикулирующих органов в ротовой полости.

При обучении лексике видеограммы используются при семантизации значения русского слова без перевода на родной язык: учащимся демонстрируются предметы, действия. На уроках можно использовать картинные словари, в которых лексика группируется по темам.

На уроках грамматики видеограммы применяются при семантизации языкового материала. Учащимся предлагаются для изучения рисунки, схемы, таблицы в учебниках (в грамматических приложениях к учебнику), а также настенные грамматические материалы. Преподаватель также может визуализировать изучаемый грамматический материал на доске (виртуальной доске, если обучение проходит дистанционно).

На уроках по развитию речи видеограммы используются наиболее активно. Они позволяют создать, во-первых,

ситуацию общения, во-вторых, быть базой построения собственных высказываний.

Использование видеограммы на уроках РКИ способствует лучшему усвоению изучаемого языкового материала, обогащению языкового запаса и страноведческих знаний, расширению кругозора учащихся. Уроки становятся также более интересными и живыми.

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М., 2018.

2. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. – 6-е изд., стер. – М., 2019.

К.С. Безрукова

(Российский университет дружбы народов)

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОНЦЕПТА «РОССИЯ» В ЗАРУБЕЖНОМ УЧЕБНИКЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В течение жизни при взаимодействии с окружающим миром у каждого человека создаются ментальные репрезентации, которые, в свою очередь, формируются в концепты, образующие языковую картину мира каждого народа. «В российской науке концепты понимаются как мыслительные образы, стоящие за языковыми знаками» [Стрельчук 2018; 745].

Для осуществления коммуникации на иностранном языке недостаточно усвоить правила и обладать языковыми знаниями. Для этого необходимо понимание картины мира

изучаемого языка, которая формируется на основе различных концептов.

В настоящее время существует множество учебников по русскому языку как иностранному, издающихся как в России, так и за рубежом. Нами был произведен анализ нескольких зарубежных учебников по русскому языку как иностранному на предмет представления в них концепта «Россия» как государства. Результатами анализа стали выявленные положительные и отрицательные стороны каждого проанализированного нами учебника. В данной статье мы отметим достоинства и недостатки одной из книг учебного комплекса по русскому языку как иностранному «Радуга поновому», созданного коллективом чешских авторов под руководством Станислава Елинка и активно использующегося для преподавания в школах и гимназиях Чешской Республики [Jelínek S. 2008].

Так, главным достоинством данной книги является представление страноведческой информации в широком объеме. Например, в начале пятого параграфа «Две столицы России» содержатся фотографии достопримечательностей Москвы и Санкт-Петербурга с историческими комментариями. Кроме того, сведения о достопримечательностях Санкт-Петербурга сопровождаются строками из поэмы А.С. Пушкина «Медный всадник». Также в конце учебника в разделе «Русские поэты о своей родине» содержатся фрагменты из художественных произведений (Ф. Тютчев «Умом Россию не понять...», Н. Некрасов «Кому на Руси жить хорошо» и др.), в которых Россия представляется своенравной, всемогущей, обширной страной.

Однако минусом настоящего учебного комплекса является тот факт, что информация о российских городах и достопримечательностях ограничивается сведениями только о Москве и Санкт-Петербурге.

Таким образом, региональный компонент в настоящем учебнике представлен не в полной мере, книга не содержит

языковой материал, отражающий специфику того или иного региона и города России, что не позволяет иностранным учащимся овладеть представлением о языке и культуре России в полном объеме.

Необходимо отметить, что использование в процессе обучения страноведческой информации, выходящей за пределы сведений о туристических городах и достопримечательностях, известных во всем мире, во-первых, способствует повышению познавательной деятельности, и, во-вторых, содействует активизации коммуникативных возможностей обучающихся.

На занятиях по русскому языку как иностранному следует использовать тексты, при помощи которых учащихся смогут познакомиться с многообразием регионов России, «с более глубинными аспектами и ключевыми концептами российской культуры, формирующими идентичность современного россиянина» [Шульман 2020; 128].

Литература

1. Стрельчук Е.Н., Лонская А.Ю. Формирование и трансформация концепта «Россия» в картине мира современных американских студентов // Вопросы теории и практики журналистики. – 2018. – Т. 7. – № 4.

2. Шульман Н.А. Роль материалов по руссиеведению на уроках РКИ // Преподавание русского языка как иностранного и на русском языке: проблемы, успешные практики и перспективы. – Нижний Новгород, 2020.

3. Jelínek S. a kol. Радуга по-новому 2. Plzeň: Fraus, 2008.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ АНТОНИМИЯ В СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ РУССКОГО И ВЬЕТНАМСКОГО ЯЗЫКОВ

Словообразовательная антонимия представляет собой один из видов формально-семантических взаимоотношений между компонентами сложений или между сложениями. Данные явления связаны одновременно со словообразовательной структурой сложных слов и их словообразовательной семантикой.

В сфере словообразовании сложных слов антонимичными являются сложения, которые состоят либо из антонимичных начальных компонентов (НК) и общего для них опорного компонента (ОК), либо из антонимичных ОК и общего НК.

Словообразовательная антонимия обнаружена в образовании сложных существительных как русского, так и вьетнамского языков.

1. Словообразовательная антонимия в образовании сложных существительных русского языка.

Наиболее распространенными антонимичными НК антонимичных сложных существительных русского языка являются:

макро- и **микро-**: макроанализ – микроанализ, макробиология – микробиология, макровидение – микровидение, макровирус – микровирус, макроклимат – микроклимат, макромаркетинг – микромаркетинг, макрорельеф – микро-рельеф и др.;

моно- и **поли-**: монолог – полилог, моногамия – полигамия, монокристалл – поликристалл, монокультура – поликультура, монолит – полилит, мономер – полимер и др.;

одно- и **много-**: однолюб – многолюб, одноголосие – многоголосие, однообразие – многообразие и др.;

едино- и **много-**: единбожие – многобожие, единобрачие – многобрачие, единовластие – многовластие, единоначалие – многоначалие и др.;

младо- и **старо-**: младограмматик – старограмматик, младогегельянец – старогегельянец и др.;

мало- и **много-**: маловодие – многоводие, малоземелье – многоземелье, малоснежье – многоснежье и др.;

ново- и **старо-**: нововер – старовер, новобрядчество – старообрядчество, новопоселенец – старопоселенец и др.

Следует отметить, что не все сложения, содержащие общий ОК и антонимичные НК, являются антонимичными, например: *макропроцессор* ‘программа’ – *микропроцессор* ‘процессор’, *макрокоманда* ‘программный алгоритм действий’ – *микрокоманда* ‘набор одной, двух или более микроопераций’, *маловерие* ‘недостаточно твердая убежденность в учении о божестве’ – *многоверие* ‘наличие двух или более вер, религий’.

Антонимичные сложения с антонимичными ОК содержат в основном следующие антонимичные ОК:

-мания и **-фобия**: *англомания* – *англофобия*, *библиомания* – *библиофобия*, *клептомания* – *клептофобия*, *наркомания* – *наркофобия*, *токсикомания* – *токсикофобия*, *эротомания* – *эртофобия*; сюда же относятся: *гидрофилия* – *водобоязнь*;

-фил/-ман и **-фоб**: *германофил* (устар.) / *германоман* – *германофоб* (устар.), *кальцефил(ы)* – *кальцефоб(ы)* и др.

2. Словообразовательная антонимия в образовании сложных существительных вьетнамского языка.

Большинство антонимичных пар сложных существительных вьетнамского языка составляют слова с антонимичными НК – прилагательными, реже – существительными и глаголами: *đũa sả* ‘большие палочки для варки’ – *đũa con* ‘маленькие палочки для еды’, *đò dọc* ‘лодка вдоль реки’ – *đò ngang* ‘лодка через реку’, *ruột già* ‘толстая кишка’ – *ruột non*

‘тонкая кишка’, *miền xuôi* ‘равнина’ – *miền ngược* ‘горнолесной регион’, *âm lịch* ‘лунный календарь’, – *đương lịch* ‘солнечный календарь’, *bí kịch* ‘трагедия’, – *hài kịch* ‘комедия’, *Cựu ước* ‘Ветхий завет’ – *Tân ước* ‘Новый завет’, *đại não* ‘большой мозг’ – *tiểu não* ‘мозжечок’, *thượng tầng* ‘надстройка’ – *hạ tầng* ‘инфраструктура’, *động mạch* ‘артерия’ – *tĩnh mạch* ‘вена’, *nội thành* ‘(внутри) город(а)’ – *ngoại thành* ‘окраина, пригород’, *thiện cảm* ‘симпатия’ – *ác cảm* ‘антипатия’, *đơn chất* ‘(простое, несоединенное) вещество’ – *hợp chất* ‘(химическое) соединение’. Некоторые антонимические пары сложений содержат контекстуальные антонимические НК: *ngheĩa đen* ‘прямое значение’ – *ngheĩa bóng* ‘образное значение’, *nguyên âm* ‘гласный звук’ – *phụ âm* ‘согласный звук’, *bản chính* ‘оригинал’ – *bản sao* ‘фотокопия’, *rễ cái* ‘стержневой корень’ – *rễ phụ* ‘вторичные корни’.

Таким образом, во вьетнамском языке антонимическими сложениями являются те сложения, которые содержат антонимические НК. В русском языке, наряду с антонимическими сложениями такого типа, существуют также сложения, содержащие антонимичные ОК (*библиомания* – *библиофобия*, *термофил* – *термофоб*).

Литература

1. Большая российская энциклопедия. В 35 т. / Под ред. Ю.С. Осипова. – М., 2004-2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/>. – Дата обращения: 09.02.2021.
2. Русская грамматика: в 2 т. Том 1. / АН СССР, Институт русского языка; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1982.
3. Словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. – М., 1981 – 1984.
4. Словарь современного литературного русского языка. В 17-ти т. / Под ред. В.И. Чернышева. – М. – Л., 1948-1965.
5. Từ điển tiếng Việt / Viện Ngôn ngữ. Hà Nội: NXB Khoa học Xã hội, 1997.

ПРОБЛЕМЫ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ-ИТАЛЬЯНЦЕВ

Трудности, с которыми сталкиваются студенты из Италии при изучении русского языка, могут быть любого рода, разной степени сложности и проявляться у каждого по-своему. Конечно же, имеются типичные трудности при изучении русского языка как иностранного, связанные с особенностями его фонетической, грамматической и лексической систем.

Первые проблемы возникают при изучении алфавита, так как итальянский алфавит состоит из латинских букв, в то время как русский язык использует алфавит на основе кириллицы. Поэтому студентам необходимо запоминать, «как произносится каждая буква, а также и каждый звук» [Вольнова, Меланченко 2016; 2].

Еще одна трудность – ударение. В итальянском языке ударение является фиксированным. В русском языке ударение может занимать любую позицию. Если учащийся не знает, на какой слог падает ударение, он не сможет правильно произнести слово, ориентируясь только на морфологию.

Несмотря на то что итальянский язык происходит от разговорного латинского языка, который имел свою сложную падежную систему, в итальянском не существует системы падежей. Носители итальянского, начинающие изучать русский, часто используют слова в неверных падежных формах, составляя предложения, теряющие свой смысл.

Нужно подчеркнуть, что большое значение имеет знание грамматических правил. Однако этого недостаточно, чтобы владеть русским языком. Другие важные аспекты это:

– Умение правильно переводить с итальянского на русский и наоборот. Следует избегать дословного перевода, поскольку структуры итальянского и русского не совпадают.

– Изучение лексики русского языка.

– Знание культуры, традиций, обычаев. Именно знание культуры превращает человека в настоящего носителя языка. Переводя тексты, содержащие всевозможные отсылки к культуре, можно понимать все в языковом плане, но упустить смысл, который несет в себе текст. Только изучая культуру, знакомясь с обычаями, можно понять разные тонкости речи. Чтобы превосходно изучить русский язык, нужно прочувствовать русский дух.

Итак, учитывая эти особенности, преподаватели могут помочь студентам быстрее и эффективнее овладеть основами русского языка и преодолеть барьеры, которые отделяют студентов от свободной речи.

Литература

Вольнова Д.Н., Меланченко Е.А. Организация процесса обучения русскому языку как иностранному: актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного, роль преподавателя и учащегося в процессе обучения // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 8.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК ЕДИНИЦ ЯЗЫКА И РЕЧИ

В современной методике преподавания иностранных языков распространен коммуникативно-ориентированный подход. Основной целью преподавания русского языка как иностранного является формирование у обучающихся коммуникативных и культурных компетенций. Обучение русскому языку вне культуры и вне России требует от преподавателя особого внимания к некоторым аспектам. Одним из таких аспектов является русская фразеология:

а) во фразеологизмах отражается национальный характер и особенности мировоззрения носителей русского языка, которые отличаются от картины мира других народов;

б) фразеологизм невозможно перевести на другой язык, так как его значение, как правило, не вытекает из значений составляющих его компонентов.

Проблема усугубляется тем, что в современной фразеологии известно более двадцати определенных устойчивых определений, но ни одно из них не имеет статуса конечного и официального: «В языкознании признается, что определение содержания понятия фразеологической единицы – это проблема номер один во фразеологии» [Телия 1996; 155].

В.В. Виноградов выделил четыре типа фразеологизмов:

1. фразеологические сращения (идиомы);
2. фразеологические единства;
3. фразеологические сочетания (коллокации);
4. фразеологические выражения [Виноградов 1977].

Особую сложность представляют фразеологические сращения, так как их значение не выводится из значений их компонентов. Зачастую иностранным обучающимся предлагается заучивать такие фразеологизмы наизусть, что, на наш

взгляд, не является эффективным способом изучения фразеологизмов, так как не дает понимания, когда и в какой ситуации уместно и целесообразно употреблять фразеологизм в речи. Ошибки в использовании фразеологизмов приводят к коммуникативной неудаче, ставят иностранцев в затруднительное положение, тем самым увеличивая языковой барьер.

Преодолеть сложности, возникающие у иностранных студентов при изучении русских фразеологизмов, помогают электронные интерактивные учебники и учебные пособия, например, мультимодальный электронный учебник «Я говорю по-русски как русский: русские фразеологизмы в речи» для иностранцев, которые изучают русский язык как иностранный, с уровнем владения языком не ниже II сертификата (B2). В учебнике предлагается в игровой форме запомнить значения наиболее распространенных русских фразеологизмов и отработать их употребление в различных коммуникативных ситуациях. В случае затруднений с определением значения фразеологизмов студенты могут воспользоваться специальным электронным словарем, входящим в издание. Для систематизации учебной информации она разбита на модули, каждый из которых завершается викториной для самопроверки. Мультимодальный учебник «Я говорю по-русски как русский: русские фразеологизмы в речи» успешно прошел апробацию в Российском университете дружбы народов на занятиях по русскому языку как иностранному со студентами филологического и нефилологического профилей.

На более продвинутом этапе обучения русскому языку можно включать в материалы занятий разбор трансформированных фразеологизмов, так как в современной русскоязычной коммуникации фразеологизмы часто подвергаются различным преобразованиям, что значительно осложняет процесс распознавания исходного фразеологизма и декодирования «креативной» фразеологической единицы (ФЕ) и всех заложенных в ней смыслов.

Например, во фразе «Дело сложное: защищать подозреваемого или, наоборот, навесить на него всех слонов» (пример из [Амосова 1963; 17]) наблюдаем трансформацию фразеологизма «повесить всех собак» со значением «обвинить во всем». Нужно отметить, что замена компонента относится к наиболее частотным типам трансформации ФЕ. Общее значение ФЕ при этом остается неизменным, но она приобретает дополнительную экспрессивность, образность второй степени вследствие изменения внутренней формы.

Мы предлагаем следующий порядок работы с трансформированными фразеологизмами:

1) найти в тексте трансформированный фразеологизм (в данном заголовке «навесить на него всех слонов»);

2) восстановить исходный фразеологизм («повесить всех собак»);

3) найти «новый» компонент (зд. «слонов» вместо «собак»);

4) объяснить, с какой коммуникативной и прагматической целью автор совершил подобную трансформацию: зд. глагол «навесить» с приставкой *на-* выражает большее проявление процессуального признака, интенсивность и является более экспрессивным, чем глагол «повесить»; замена компонента «всех собак» на компонент «всех слонов» обусловлена тем, что слон по размерам больше чем собака, а значит, и проблем и несчастий на человека падает больше.

Подобный разбор трансформированных фразеологизмов по предложенному алгоритму способствует их лучшему узнаванию иностранными обучающимися и позволяет им читать аутентичные тексты, в том числе тексты средств массовой информации, где прием трансформации фразеологизмов является одним из самых востребованных.

Литература

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. – Л., 1963.

2. *Виноградов В.В.* Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977.

3. *Михеева Е.С.* Стилистический прием полисемантики в текстах СМИ (на материале русскоязычных газетных заголовков и рекламных слоганов). Автореферат дис. ... к. ф. н. – М., 2013.

4. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996.

5. *E. Mikheeva, I. Kalinina, A. Fedorenkov* Multimodal Textbook “I Speak Russian as a Russian: Russian Idioms in Use”: Structural and Content Components // Proceedings of INTED2019 Conference «11th annual International Conference on Education and New Learning Technologies» Palma de Mallorca (Spain), 2019. Pp.: 3098-3104.

Е.Ю. Галайда

(Российский университет дружбы народов)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ТЕЛЕНОВОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ОСВЕЩЕНИЯ ЮЖНООСЕТИНСКОГО КОНФЛИКТА)

Главными особенностями телевизионных новостей являются симультанность (передача информации о событии в момент его происхождения) и синкретичность (в данном случае - передача сообщения путем смешения аудио, видео и текста). Это позволяют аудитории воспринимать информацию «здесь и сейчас», что оказывает на нее большее влияние [Добросклонская 2008; 63]. При этом одна из главных функций массовой коммуникации (информативная) и языка (функция сообщения) реализуется именно в новостных текстах. С помощью них аудитория узнает о том, где произошло событие (место), когда (время), кто его совершил

(субъект), и как оно повлияет на общество [Добросклонская 2008; 60].

На семантическом уровне лексика теленовостей характеризуется макро- и микроструктурой, то есть новостные тексты организуются на основе перечня тем, которые освещаются в СМИ: например, политика и экономика. Важно и то, что элементы семантической макроструктуры обычно разделяются на внутренние события в стране и международные [Добросклонская 2008; с. 60]. Вооруженный конфликт в Южной Осетии – это международное политическое событие, освещение которого в СМИ и является предметом нашего исследования.

В новостных текстах отображена идеология, для трансляции которой используется лексика, направленная на ее необходимую интерпретацию [Добросклонская 2008; 61]. Например, выражение отношения ведущего к Западу: *«Пресловутые двойные стандарты наших западных партнеров»* – Михаил Леонтьев, программа *«Однако»* от 10.08.08 [2, 0.12–0.15].

Выделяют следующие особенности новостных текстов: актуальность и новизна информации, значимость и масштаб события, его последствия для массовой аудитории, пространственная близость, конфликтность или негативный характер информации, а также эмоциональный фактор [Добросклонская 2008; 72]. Рассмотрим их на примере освещения южноосетинского конфликта.

Первая особенность – новость является актуальным сообщением, описывающим события, которые произошли недавно. Для этого используется лексика, указывающая на время, и на то, что информация появилась только что. В таких текстах – около 60% глаголов настоящего времени или таких наречий, как «сейчас», «сегодня» [Добросклонская 2008; 72, 79]. Например: «срочная информация», «в прямом эфире», «стало известно» и т.д.: *«Мы начинаем с главной новости последнего часа»*, *«...буквально несколько минут*

назад) – из репортажа от 08.08.08. о начале военных действий в Южной Осетии [3, 0.00-0.02; 0.10–0.14].

Следующая особенность связана с тем, что для людей важно, как произошедшее значимое событие, например, катастрофа, отразится на их жизни [Добросклонская 2008; 72]. С точки зрения лексики, это также могут быть слова «война», «боевые действия» – явления или события, которые обязательно повлекут за собой последствия, за которыми будет следить аудитория: «Войска двигаются в южном направлении», «...удалось разблокировать Зарскую дорогу» [3, 1.46-1.48; 2.00–2.04].

Еще одна особенность в том, что если освещаемое событие происходит в непосредственной близости от аудитории, то оно может на ней отразиться. Поэтому данное событие вызовет у нее больший интерес [Добросклонская 2008; 73]. Война в Южной Осетии подробно освещалась российскими СМИ, так как этот субъект территориально близок к нашим границам. Для этого необходимо использовать следующую лексику: *соседнее государство, ближайший регион*. Географические объекты, упомянутые в анализируемом репортаже, указывают именно на этот критерий: *Цхинвал, Южная Осетия* [3].

Следующая особенность – новости негативной тональности имеют больший рейтинг [Добросклонская 2008; 73]. В подобного рода новостных текстах могут быть использованы слова отрицательного регистра: *преступление, агрессор, жертвы*: «Действия грузинских властей в Южной Осетии – это, конечно преступление», «Развязанная агрессия привела к многочисленным жертвам» – В.В. Путин, программа «Однако» от 10.08.08 [2, 2.43-2.47; 3.02–3.05].

Последняя особенность (влияние на эмоции аудитории) – один из важных критериев работы СМИ, особенно в рамках пропаганды, в том числе и во время освещения военных конфликтов [Добросклонская 2008; 73]. Здесь могут быть использованы, например, числительные для того, чтобы показать

масштабность катастрофы: 400 раненных, 70 погибших; или *прилагательные*: ужасный, кровопролитный. Например: «Масштабы разрушений в Цхинвале просто катастрофические», «Разрушены целые улицы» [3, 0.43-0.45; 0.49-0.52].

Проанализировав особенности новостных текстов на примере освещения южноосетинского конфликта, мы пришли к выводу, что в теленовостях используется лексика, характеризующая их главную особенность (симультанность) и влияющая на эмоции аудитории. К тому же за счет лексических единиц, которые называют субъект, место и время реализуются главные функции массовой коммуникации и языка – информативная и функция сообщения.

Литература

1. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. – М., 2008.
2. Youtube.com. [Электронный источник]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=owijrFMh8fE>. – Дата обращения 26.12.20.
3. Youtube.com. [Электронный источник]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=KcZBxomuV_0. – Дата обращения 26.12.20.

К.В. Головатова

(Российский университет дружбы народов)

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСЕН НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Современный компетентностный подход к обучению языка был сформирован в конце XX века. Актуальные образовательные программы должны формировать у обучающе-

гося языковую, коммуникативную и культуроведческую компетенции.

Всё чаще обучение языку строится на коммуникативном походе, и специалисты ориентируются на создание педагогических методов, которые направлены не только на развитие знаний о системе языка (грамматика, фонология, лексика и синтаксис), но и навыков общения, которые неразрывно связаны с лингвострановедческими знаниями.

Таким образом, изучение языка должно проходить параллельно с изучением культуры народа.

Одним из методов выступает использование аутентичного песенного материала в обучении. Песни отражают не только лингводидактический уровень знаний, но и культурологический. Будучи художественным текстом, песня может отразить языковую картину мира изучаемого языка. Также выявлено, что использование в работе с учащимися «музыки, рифмы и ритмическая организация текста усиливают их эмоциональное воздействие и запоминаемость» [Болотова 2017; 4].

В последние два десятилетия методистами по преподаванию русского как иностранного (Л.А. Зубарева, Т.А. Потапенко, Е.Н. Стрельчук, Г.Н. Труфанова) было создано множество пособий и методических рекомендаций для уроков, где песни используются в качестве учебного материала.

Однако предпосылки для этого были заложены значительно раньше. Так, в Древней Греции ученики должны были заучивать тексты песен, а XIX веке фармаколог И. Догель доказал, что под воздействием музыки улучшается общее состояние человека [Глаголова 2016; 94-95]. Также известный русский педагог К.Д. Ушинский считал, что совместное пение на уроке помогает организовать учащихся и способствует развитию их чувственного восприятия мира [Ушинский 1871; 475].

Однако, несмотря на большое количество работ и исследований российских и зарубежных специалистов (И.Л. Бим, Г.А. Китайгородская, В.Ф. Аитов, Д. Бирн,

Дж. Уэлман), нельзя сказать, что все трудности данного метода были решены. Песенный материал чаще использовался и используется преподавателями в качестве дополнительного материала. Так, в учебном пособии «Теория и практика создания учебника русского языка» А.Р. Арутюнов рекомендует использовать песни для индивидуализации учащихся.

В основном использование песенного материала педагогами сводится к прослушиванию песен и заучиванию известных слов. «Вводимый на музыкальной основе материал не воспринимается как учебный, он запоминается произвольно, без особых умственных усилий» [Веремьева, Потякина 2017; 16], то есть потенциал данного метода намного выше, чем задачи, которые обычно ставятся перед ним.

В.Ф. Аитов обращает внимание на возможности использования песенного материала для запоминания лексического и грамматического материала, в основе которого лежит на регулярном использовании музыки на уроках [Аитов 1993]. Педагог Н.Ф. Орлова подчёркивает необходимость включения рок-музыки в процесс обучения [Орлова 1991]. Ею был разработан комплекс упражнений с использованием музыкальной наглядности, в основу которого лёг метод быстрого обучения иностранным языкам Г.А. Китайгородской.

Исследование Е.Н. Стрельчук «Песня как одно из средств развития русской речевой культуры иностранных студентов» показало высокую эффективность данного подхода. Материал, имеющий языковую и культурную ценность, способствует уменьшению проблем коммуникативного характера, так как в песнях используются национальные фигуры речи и общеупотребительные выражения («доброе утро», «улыбнись мне» и т.д.), а также происходит развитие навыков устной речи. Однако как уточняет сам автор, песня не может стать единственным и основным «средством обучения».

Методисты отмечают, что важно уделить внимание отбору материала и созданию условий для его усвоения, а

также помнить про индивидуальный подход. Музыка способна привлечь внимание на уроке и поднять мотивацию обучающихся, она позволяет сделать обучение запоминающимся, увлекательным и интересным. Сама же песня выступает подлинной моделью речи носителя изучаемого языка и источником культуроведческой информации о стране: обычаях, географии, истории, менталитете и ценностях.

Литература

1. *Аитов В.Ф.* Использование песенного материала в обучении английскому языку в 5-6 классах средней общеобразовательной школы: Дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 1993.
2. *Арутюнов А.Р.* Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М., 1990.
3. *Болотова Ю.В.* Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного: уровни А2-В1. Дисс. ... к. п. н. – М., 2017.
4. *Веремьева Г.А., Потякина О.Ю.* Функции музыки при обучении английскому языку // Вестник научных конференций. – 2017. – № 3-4.
5. *Глаголова А.В.* Влияние музыки на здоровье человека // Юный ученый. – 2016. – № 6 (9).
6. *Орлова Н.Ф.* Совершенствование устной речи студентов старших курсов с использованием музыкальной наглядности. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук – СПб., 1991.
7. *Стрельчук Е.Н.* Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ. Дисс. ... д. п. н. – М., 2016.
8. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: В 2-х т. Т. 1. – 2-е изд. – СПб., 1871.

ФЕНОМЕН ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2020 год внес большие коррективы в образовательную деятельность (практику) учебных заведений. Появились внешние факторы, которые требовали внесения изменений в классический процесс образования. У студентов резко выросла потребность в получении знаний в прежнем темпе и прежнем объеме, при этом педагоги должны были выстраивать образовательный процесс так, чтобы физическое здоровье учащихся не подвергалось опасности. На помощь пришла одна из самых недооцененных форм обучения – дистанционное образование.

Согласно Д. Киган, «дистанционное образование – это система, общественный институт, призванный обеспечивать возможность – в международном или национальном масштабе – получения ученых степеней, университетских дипломов и сертификатов студентами, которые не могут или отказываются по каким-то причинам посещать учебные центры и обучаться вместе с другими студентами» [Keegan 1998; 25].

Еще одно определение дистанционного образования приводят Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин в «Новом словаре методических терминов и понятий»: «Дистанционное обучение – форма получения образования (наравне с очной, заочной, очно-заочной и экстернатом), при которой в образовательном процессе используются традиционные и специфические методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях» [Азимов, Щукин 2019; 76].

Итак, дистанционное образование главным образом предполагает получения знаний студентами с помощью коммуникационных технологий.

Свое начало отечественное дистанционное образование берет во времена СССР. Тогда существовало заочное образование, которое позволяло студентам не находиться постоянно в учебном заведении, а лишь в определенное время. Заметим, что для нужд заочного образования не разрабатывалось научной системы. В следующие десятилетия советская власть устраняла неграмотность среди населения, и заочное обучение приобретает неслыханный размах. Используя его, можно было получить любую профессию. Этот вид образования был на особом государственном контроле и ни в чем не уступал очному образованию. Этот этап развития заочного образования длился с 20-х годов до 90-х годов XX века.

2-ой этап развития и совершенствования заочного образования можно отнести к 90-х годам и по настоящее время.

Именно на 2-ом этапе развития заочного образования стали использоваться дистанционные образовательные технологии. С этого момента мы можем говорить о появлении дистанционного образования.

Стоит отметить, что такая форма образования предполагает намного больше самостоятельной работы студента, чем очная форма.

Ряд российских вузов стал внедрять дистанционное образование как самостоятельную форму обучения для студентов, при этом важно заметить, что дистанционное образование ни в чем не уступает очному.

Одним из условий ввода дистанционного образования в образовательную практику являлось то, что от преподавателей потребовались определенные компетенции: в короткие сроки им нужно было перевести все учебные материалы в электронный формат и адаптировать их под новую форму обучения (создать дополнительные тесты, задания и т.д.). Надо отметить, что в Государственном институте русского

языка им. А.С. Пушкина образовательные материалы были успешно размещены на интернет-портале «Образование на русском» (<https://pushkininstitute.ru/>) и применены в дистанционной сфере образования. На наш взгляд, адаптация совершенно необходима, чтобы сделать учебный процесс увлекательным и интересным для студентов. Учебные материалы, размещенные на указанном портале, соответствуют запросам современного обучающегося.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – 2-ое изд., стереотип. – М., 2019.
2. Keegan D. The two modes of distance education // Open Learning. – Volume 13, 1998. – Issue 3.

А.И. Губарева

(Российский университет дружбы народов)

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ПОЛИТИКОВ

Возможность реализации в языковом пространстве таких понятий, как «*чувства*» и «*эмоции*» представляет собой практический интерес в качестве объекта изучения лингвистики. Как самостоятельная дисциплина, политическая лингвистика, рассматривает данный феномен и одновременно исследует влияние общественно-политических событий на изменения в языке и наоборот. Необходимо отметить, что *политическая лингвистика* – сравнительно молодая наука, которая возникла на пересечении наук лингвистики и политологии [Ворошилова 2014; 46]. Предмет изучения данной

научной дисциплины – это *политическая коммуникация* или, иначе говоря, речевая деятельность политика. Главная функция такого текста заключается в воздействии на слушателей, чтобы получить желаемый эффект в зависимости от интенции оратора [Алтунян 2006; 30-32].

Использование фразеологизмов в современном политическом дискурсе явление обыденное. В русском языке они используются для передачи образного представления.

Фразеологизмы являют собой самостоятельные номинативные единицы языка, которых объединяет сочетание слов, выражающих целостное фразеологическое значение. В состав фразеологизмов зачастую входят поговорки, пословицы и крылатые выражения [Баско 2017; 177].

Фразеологические единицы отличаются от обычных лексических единиц, потому что обладают следующими особенностями [Ермолаева 2014; 2]:

1. Фразеологизмы имеют сложный состав, который включает нескольких элементов, объединенных одним значением.

2. Состав фразеологизмов является перманентным. Устойчивость грамматической формы – характеристическая черта фразеологизмов.

3. Непроницаемость структуры: не допускается включение новых слов.

При использовании фразеологизмов в стратегиях воздействия политических текстов выделяется следующая методика [Тибинько 2011;135]:

1. Заинтересовать слушателей (целевая аудитория).
2. Продвигать свои идеи (идеологическая основа).
3. Убедить слушателей в правильности своих действий (воздействие авторитета).
4. Привлечь аудиторию на свою сторону (лояльность).

На сегодняшний день эти тексты являются предметом анализа исследований ведущих лингвистов, поскольку выступления стали частым публичным явлением на политиче-

ской арене, включая повсеместное использование изобразительно-выразительных средств, а также фразеологизмов и фразеологические обороты [Житникова 2014; 621].

В современном мире взгляд на проведение выступлений политиков резко изменился, поэтому фокус был смещен на использование эмоционально-окрашенных слов и выражений в написании политических текстов. Реализация категории эмотивности нередко сочетается с речевыми манипулятивными техниками.

Например, в статье *«Армия России: наступление на вирус»* встречаются следующие синтаксические средства, приведенные ниже.

Как много раз уже сказал, во главу угла мы всегда должны ставить здоровье и жизнь наших граждан, – заметил В.В. Путин.

Фразеологизм *ставить во главу угла*, который используется в речи Владимира Владимировича Путина означает *‘считать, признавать что-либо главным, основным, наиболее важным’*. Следовательно, данный фразеологический оборот передает оттенок важности и насущности обсуждаемого предмета.

В том числе позиция Президента прослеживается в императивных выражениях, где нет сомнений и колебаний. Здесь реализована техника внушения на основе осведомленности и использования вечных понятий (*здоровье и жизнь*). Тем самым, оратор переносит свою уверенность на аудиторию, внушая чувство безопасности.

Что касается центров – а их география от Калининграда до Камчатки, – то они были построены в рекордные сроки: за два месяца. «Возведены в беспрецедентно короткие сроки с хорошим качеством, на совесть», – оценил Владимир Путин. Одновременно сформированы и сильные медицинские коллективы [Российская газета 2020].

В данном предложении используются оценочные выражения для утверждения своей позиции с помощью фразео-

логизма на совесть, который означает 'добросовестно, хорошо'. Такое качественное определение формирует благоприятное расположение публики.

Например, в представленном выступлении Дмитрия Медведева [ТАСС 2021]:

Нельзя на нее [ВОЗ], как у нас в стране говорят, «вешать всех собак» и дезорганизовывать ее работу, иначе у международного сообщества не останется международной площадки, где можно сотрудничать в этой сфере [здравоохранения], – подчеркнул Дмитрий Медведев.

В своей речи известный российский политик прямо указывает на некомпетентность ВОЗ. Для выражения субъективной модальности Д. Медведев употребляет средство – фразеологизм *вешать всех собак*, тем самым привлекая внимание целевой аудитории. Данный фразеологизм означает «безосновательно обвинять кого-либо в большом количестве прегрешений (во всех)». Политический деятель порицает безосновательные обвинения, задействует специальные языковые средства, чтобы передать свою негативную оценку происходящему. Для манипуляции свойственно применение различных методов, включая речевые техники в коммуникации.

Техника речевых манипуляций в статье рассматривалась как средство, используемое для неявного внедрения на ментальном уровне определенных целей, намерений, установок для целевой аудитории в политическом контексте [Чернявская 2006; 23].

Коммуникация в политическом дискурсе преследует единственную цель – оказать влияние на объект воздействия. Дальнейшее изучение данного феномена позволит подробно изучать механизмы использования фразеологизмов, чтобы повышать эффективность и успешность проведения переговоров или ораторских выступлений.

Литература

1. Алтунян А.Г. Анализ политических текстов: Учеб. пособие. – М., 2006.
2. Баско Н.В. Фразеология политического дискурса в аспекте межкультурной коммуникации // Политическая лингвистика. – 2017. – № 5.
2. Ворошилова М.Б. «Политическая лингвистика»: вехи развития // Педагогическое образование в России. – 2014. – №1.
4. Ермолаева Е.В. Языковые и внеязыковые приемы в стратегиях и тактиках нейролингвистического программирования // Universum: филология и искусствоведение. – 2014. – №11 (13).
5. Житникова Т.А. Политическое манипулирование: суть и механизмы защиты // Молодой ученый. – 2014. – № 6 (65).
6. Тибинько Н.Д. Манипуляция в политическом дискурсе // Вестник ЧелГУ. – 2011. – №3.
7. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: Проблемы речевого воздействия: Учеб. пособие. – М., 2006.
8. Армия России: наступление на вирус // Российская газета. Федеральный выпуск № 104(8158). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2020/05/17/mo-rf-v-rekordnye-sroki-postroilo-16-medicinskih-centrov-po-vsej-strane.html>. – Дата обращения: 12.03.2021.
9. Медведев заявил, что вакцинация от коронавируса должна пройти одновременно во всем мире // ТАСС [Официальный сайт]. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/8959693>. – Дата обращения: 12.03.2021.

РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТИ

Современный этап развития коммуникации предполагает использование различных каналов для передачи информации. Эти каналы, или системы, тесно связаны между собой и создают единую форму взаимодействия, что обеспечивает полноценное достижение поставленной цели: информирование реципиента, воздействие на него и т. д. В лингвистической науке принято говорить о 3 видах таких систем, и одновременно с этим о 3 видах текстов: вербальный (языковой), невербальный (экстралингвистический) и смешанный. Термин «мультимодальный», сменивший термины поликодовый и креолизованный в последние годы исследований, применяется для обозначения последнего.

Термины «мультимодальный» и «мультимодальный текст» впервые появились в работе Гюнтера Кресса и Тео ван Леувена [Kress, Leeuwen 2001], где также были закреплены основные положения теории мультимодальности. Авторы говорят о том, что в современном мире уже не представляется возможным передать значение с помощью лишь одной семиотической системы, например, вербальной. Поэтому все более возрастающую роль начинают играть невербальные средства, которые способны создавать новые смыслы или привносить дополнительные, что особенно заметно при воздействующем дискурсе, как например, в рекламном тексте.

В российской науке с явлением мультимодальности связано имя А.А. Кибрика, который руководит масштабным исследованием, в основе которого лежит его идея о «мультимодальной лингвистике» [Кибрик 2010; 135-138]. Он указывает на несостоятельность идеи ученых прошлого века о том, что лингвистика как наука абсолютно самостоятельна и может

существовать в отрыве от других дисциплин. Вместе с другими современными исследователями он убежден, что язык неотделим от мышления, поведения и коммуникации, то есть связь лингвистики с психологией, социологией, философией и т.д. не подлежит сомнению. Исходя из этого, А.А. Кибрик уверен, что невербальные компоненты в составе коммуникации позволяют взглянуть на традиционные вопросы лингвистики с новой точки зрения и дать больше возможностей для расширения значений и смыслов в процессе дискурса.

Основной задачей рекламы как коммуникативной составляющей является воздействие на адресата с целью повышения эффективности продаж и спроса на товар / услугу. Для этого в рекламе используются модусы различной направленности, как собственно лингвистические, языковые, так и экстралингвистические – то, что Э.А. Лазарева называет «невербальным компонентом» [Лазарева 2003; 85-87].

Одним из ведущих походов к изучению рекламы как мультимодального ресурса на данном этапе является дискурсивный подход. Основывая свои исследования на нем, С.Ю. Тюрина предлагает взамен рекламного текста использовать термин «рекламный дискурс» [Тюрина 2009; 75-76], поскольку, по мнению автора, дискурс – процесс динамичный, а рекламные тексты должны исследоваться именно в языковом динамизме. Светлана Юрьевна определяет рекламный текст как комплекс аудиовизуальных средств, которые находятся в тесном взаимодействии, однако доминирующую роль отводит вербальным элементам, поскольку они являются обязательной и неотъемлемой частью рекламного дискурса, учитывая воздействующую роль рекламы как таковой.

М.М. Донская, исследуя телевизионную рекламу, выделяет 14 семиотических систем, на основе которых создается рекламный дискурс: 3 из них вербальные, остальные – невербальные. Разделяя мнение С.Ю. Тюриной, автор считает, что вербальный компонент в том или ином виде является основ-

ным смыслоносителем в мультимедийных жанрах, превалируя над невербальным в количественном плане [Донская 2007].

Таким образом, рекламный текст в качестве мультимодального ресурса является важным и актуальным предметом исследования в современном научном пространстве. Изучение рекламных текстов в качестве источников лингвистических и экстралингвистических компонентов применяется не только в общем языкознании, но и в сфере преподавания русского языка как иностранного, чему и будут посвящены наши дальнейшие исследования.

Литература

1. *Кибрик А.А.* Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования – IV: Сборник научных трудов. – М., 2010.
2. *Лазарева Э.А.* Рекламный дискурс: стратегии и тактики // Лингвистика: Бюллетень Уральского лингвистического общества. – 2003. – Т. 9.
3. *Тюрина С.Ю.* О понятиях рекламный дискурс и рекламный текст // Вестник ИГЭУ. – 2009. – Вып. 1.
4. *Донская М.М.* Английский язык в мультимедийном пространстве телевизионного рекламного текста. Дисс. ... к.ф.н. – М., 2009.
5. *Kress, G., van Leeuwen T.* Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication. – London, 2001.

РАБОТА НАД РИТМИКОЙ РУССКОГО СЛОВА И ИНТОНАЦИЕЙ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ В СОВРЕМЕННЫХ ПОСОБИЯХ ПО РКИ

Предметом анализа статьи стали задания по работе над ритмикой русского слова и интонацией русской речи в учебных пособиях по РКИ русских и китайских авторов, которые рассматривались с точки зрения их вида, интерактивности, возможной формы работы (индивидуальная / групповая), формулировки и последовательности заданий.

Словесное ударение русского языка является свободным, разноместным, выполняет смыслоразличительную функцию. Например, слова *замо́к* и *за́мок* имеют различные лексические значения, слова *ру́ки* и *руки́* различные грамматические значения в зависимости от места ударения.

Интонация выделяет в потоке речи высказывание и его смысловые части, выражает коммуникативную цель высказывания (повествование, волеизъявление, вопрос) и передает субъективное отношение к высказываемому. В методике преподавания РКИ обучение интонационному оформлению русской речи опирается на типы интонационных конструкций (ИК), выделенные Е.А Брызгуновой [Брызгунова 1982].

При формировании слухопроизносительных навыков используются разные виды упражнений: слуховые, имитативные, артикуляционные, аналитические и условно-коммуникативные с фонетической направленностью [Федотова 2016; 42].

Слуховые упражнения, направленные на формирование слуховых навыков, являются базой изучаемого языка. При выполнении таких упражнений студенты слушают материал, привыкая к звуковому образу слов и предложений. Например:

Задание. Слушайте слова. Разделяйте слоги. Обращайте внимание на место ударения.

- 1) как, тут, тот, там, кот, танк, ум;
- 2) па́па, ма́ма, Анна, о́кна, па́пка, му́ка, у́тка;
- 3) мука́, тумáн, Анто́н, катóк, канáт [Факультет русского языка Хэйлунцзянского университета 2009; 4].

Упражнения имитативного вида представляют собой самый распространенный вид фонетических упражнений. Они способствуют формированию слухопроизносительных навыков и улучшают уровень самоконтроля, так как студенты обращают внимание на прослушанные слова и сравнивают их с собственным произношением. Приведем пример:

Задание. Слушайте аудиозапись, имитируйте, определяйте разницу между ИК-1 и ИК-2.

- 1) Это Антон. Это Антон!
- 2) Там мост. Там мост! [Ши Тецянь, Чжан Цзиньлань 2016; 13].

Артикуляционные упражнения формируют у учащихся артикуляционные навыки и навыки техники чтения. Здесь самым важным элементом является не значение, а звуковая форма слова, словосочетания, фразы. Например:

Задание. Прочитайте шуточный рассказ «Несуразные вещи» А. Шибаева, обращая внимание на интонацию вопросительных и восклицательных предложений.

- Здравствуй! — Привёт!
- Что ты несёшь? — Несу́ разные ве́щи.
- Несура́зные?! Почему́ они́ несура́зные-то? [Глазунова 2003; 288]

При чтении таких словосочетаний в быстром темпе фонетические различия между ними стираются, и их значение можно выяснить только с помощью контекста.

Аналитические упражнения предполагают наблюдение и анализ особенностей фонетического оформления русской речи. Учащиеся самостоятельно выясняют связи и правила

изучаемого языка, что развивает их аналитическое мышление, формирует навыки самоконтроля и самокоррекции.

Например, в пособии, созданном Ю.М. Науменко и Е.В. Талыбиной дано правило: ударение всегда на флексии -ý в форме предложного падежа (локальное значение). После этого представлено соответствующее задание:

Задание. Образуйте форму предложного падежа (локальное значение), следите за местом ударения.

(На) берег, (в) бок, (в) год [Науменко, Талыбина 2008; 44].

Условно-коммуникативные упражнения с фонетической направленностью дают возможность осуществлять языковую практику в учебной или условной коммуникации, которая может имитировать естественную:

Задание. Читайте предложения с ИК-2, ИК-4. Скажите, какой эмоциональный оттенок имеет предложения с ИК-4.

Например: Почему ты не приготовил уроки?

1) — Почему ты не приготовил уроки?

— У меня не было времени.

2) — Почему ты не приготовил уроки?! Сколько раз тебе напоминать? Гулять не пойдешь! Садись. Занимайся.

Придумайте речевые ситуации: а) Что с тобой случилось? б) Куда ты ходила? [Одинцова 2017; 228]

В процессе подготовки может одновременно участвовать несколько студентов, для которых данная работа будет интересна и полезна.

Анализ фонетического материала в русских и китайских пособиях показал, что русские авторы, предлагают более разнообразные виды заданий на продвинутом этапе. В китайских пособиях в основном фонетический материал представлен только на элементарном уровне, типы упражнений чаще всего ограничены слуховыми и имитативными, что является существенным недостатком обучения фонетическому аспекту в Китае.

Литература

1. Брызгунова Е.А. Вводный фонетико-разговорный курс русского языка для нефилологов. – М., 1982.
2. Глазунова О.И. Давайте говорить по-русски: Учеб. пособие по русскому языку для иностранцев. – М., 2003.
3. Науменко Ю.М., Талыбина Е.В. Корректировочный курс по практикуму устной и письменной речи для иностранных студентов с учетом инновационных методик. – М., 2008.
4. Одинцова И.В. Звуки. Ритмика. Интонация: Учеб. пособие. – М., 2017.
5. 黑龙江大学俄语系. 俄语 1 [Факультет русского языка Хэйлуньцзянского университета. Русский язык I]. – Пекин, 2009.
6. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. 史铁强, 张金兰. 东方大学俄语学生用书 Практический курс. – СПб., 2016.
7. Ши Тецянь, Чжан Цзиньлань. Русский язык университета Востока. Книга для студента 1. – Пекин, 2016.

Р.И. Исбер

(Российский университет дружбы народов)

ГЕОРТОНИМ КАК РЕКЛАМНОЕ ИМЯ

Несмотря на то, что геортонимы изучены недостаточно, исследователи, занимающиеся этой темой, относят их к рекламным именам. И.В. Крюкова в своём труде «Рекламное имя: от изобретения до прецедентности» исследовала геортонимы под общим термином «рекламное имя»; в её работе «Рекламное имя в массовом языковом сознании носителей русского языка (на материале интернет-конкурсов на лучшее название)» часть исследуемого материала также представлена геортонимами. В работе О.В. Врублевской «Языковая мо-

да в русской ономастике», наряду с другими видами рекламных имён, проанализирована такая разновидность геортонимов, как названия фестивалей.

Основываясь на исследованиях этих учёных, в данной статье определим понятие геортонима как рекламной номинации, а также проанализируем тематические и структурные разновидности геортонимов на материале названий художественных проектов Государственной Третьяковской галереи, размещённых на официальном сайте [www.tretyakovgallery.ru].

Согласно И.В. Крюковой, геортонимы представляют собой собственные имена – «названия торжественных мероприятий: фестивалей, конкурсов, турниров, общественно-политических акций» [Крюкова 2004; 33]. В качестве примеров можно привести названия фестивалей «*Дикая Мята*», «*Я люблю искусство!*»; конкурсов «*Мой первый бизнес*», «*Сияющий свет: Вода*»; турниров «*Кубок конфедераций*», «*Евро-2020*»; общественно-политических акций «*Единый день голосования*», «*Наш лес. Посади свое дерево*».

О.В. Врублевская добавляет другие виды геортонимов, в том числе «названия праздников, памятных дат, торжеств, концертов, фестивалей, конкурсов, выставок, компаний (акций, форумов и т.д.), которые проводятся регулярно» [Врублевская 2006; 17]. Примерами упомянутых исследователем разновидностей могут служить такие названия, как «*Новый год*», «*Рождество Христово*» (праздники); «*День Героев Отечества*», «*Крещение Руси*» (памятные даты); «*Весна идёт, весне – дорогу!*» (концерт); «*Свободный полет*», «*Золотая карта России. Живопись XVIII - XX веков из собрания Чувашского государственного художественного музея*» (выставки).

Рассматривая вышеприведенные наименования, отметим разнообразие структур геортонимов: это может быть отдельное слово, например «*Оттепель*», словосочетание, например «*Суть вещей*», «*Шедевры Византии*», предложе-

ние, например *«Дом в переулке Васнецова»*, *«Библия Пискатора – настольная книга русских иконописцев»*, а также два или три предложения: *«Дмитрий Жилинский. Ближний круг»*, *«Конец прекрасной эпохи. Рисунок первой половины XIX века»*, *«Новая Третьяковка. Начало. Дар Вероники Николаевны Сукоян»*, *«Валерий Кошляков. Романский пленник... или такелажные работы»*.

Главным приёмом организации структуры исследуемых названий является парцелляция, заключающаяся «в расчленении единой синтаксической структуры – предложения – на несколько интонационно-смысловых единиц – фраз – для того, чтобы усилить изобразительность, передать авторское отношение, выделить ту или иную часть сообщения» [Культура русской речи 2003; 509]. Парцелляция обеспечивается точкой, многоточием, восклицательным и / или вопросительным знаком.

В большинстве изученных нами номинаций употребляются точка или многоточие. Например, название *«Город и люди. Москва в графике XX века»* расчленено на две части (тему и ремю) с помощью точки, что позволяет реализовать эмоциональную и информативную функции, привлекая внимание потенциального посетителя арт-проекта к реме, ядру высказывания, так как именно в этой части называется город, которому посвящена выставка, – Москва. Парцелляция в номинации *«Игорь Шелковский. Город дорог»* выполняет те же функции, сообщая информацию о художнике и о тематике его картин.

Таким образом, геортонимы представляют собой разновидность собственных имен – наименования торжественных мероприятий. Среди них выделяются различные типы в соответствии с характером называемых мероприятий (фестивалей, конкурсов, соревнований, общественно-политических акций, праздников, памятных дат, концертов, выставок и других событий). Структура геортонимов также может быть различной: от отдельного слова до небольшого текста, состо-

ящего из нескольких предложений. Геортонимы в форме текста синтаксически организованы способом парцелляции, с помощью которой данная рекламная номинация выполняет свои основные функции: стилистическую, информативную и идентифицирующую.

Литература

1. *Врублевская О.В.* Языковая мода в русской ономастике. – Волгоград, 2017.

2. *Выставки // Третьяковская галерея: сайт.* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: –<https://www.tretyakovgallery.ru/exhibitions>. – Дата обращения: 04.03.2021.

3. *Крюкова И.В.* Рекламное имя: от изобретения до прецедентности. – Волгоград, 2004.

4. *Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.Ю. Сковородникова, Е.Н. Ширяева.* – М., 2003.

Кастури Араччиге А. С. М. К., Е.В. Полякова
(*Российский университет дружбы народов*)

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ВРЕМЕНИ В РУССКОМ И СИНГАЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ

Понятие «языковая картина мира» не имеет одного определения, потому как рассматривается и используется в рамках разных гуманитарных наук. Истоки данного понятия обнаруживаются в работах немецкого филолога, философа Вильгельма фон Гумбольдта. Его интересовал вопрос о соотношении языка и мышления. По мнению ученого, мышление зависит от языка, притом от конкретного языка, который, в свою очередь, хранит в себе результаты познания мира наро-

да. Важной особенностью языковой картины мира, на которую указывает многие исследователи, является то, что она формируется на базе родного (этнического) языка. Все понятия, категории, единицы, существующие в языке народа, презентуются в языковой картине человека. Именно поэтому, как источником знаний о мире выступает этнический язык, языковая картина не может выйти за его рамки. Человек способен воспринимать и познавать мир только в рамках языковой картины мира, которая при помощи вербализации образов-концептов дает конкретные названия процессам, действиям, явлениям окружающего мира.

Ярким средством, формирующим национальную языковую картину мира, и придающей ей национальный колорит, являются фразеологические единицы.

Перевод фразеологизма с одного языка на другой является сложной, но, в то же время творческой задачей. «Перевод фразеологических единиц, особенно образных, представляет значительные трудности. Это объясняется тем, что многие из них являются яркими, эмоционально насыщенными оборотами, принадлежащими к определенному речевому стилю, и часто носящими ярко выраженный национальный характер» [Лавриненко 2012; 78].

В сингальском языке изучение фразеологических единиц началось относительно недавно, однако следует заметить, что в сингальском языке похожие единицы существуют и требуют детального изучения.

Некоторые фразеологизмы в сингальском языке имеют сходство в значении с русскими фразеологическими единицами, однако в сингальском языке фразеология учёными не выделена, не обозначена и не структурирована как отдельная наука. Тем не менее, раздел языка «руди» (фразеология) изучают отдельно.

В настоящее время заметно возрос интерес к изучению понятия времени во фразеологии, которое наиболее ярко

отражает своеобразие жизни того или иного народа, его культуры и менталитет.

В толковом словаре русского языка слово «время» имеет много значений. Понятие «время» в русском языке включает и определённый момент, и отрезок времени, в течение которого происходит действие, и регулярность действия, и определённого периода, сезона в году.

Мы рассмотрели ряд русских фразеологизмов со значением времени и сравнили их с сингальскими фразеологизмами.

Ни свет ни заря. В русском языке этот фразеологизм имеет значение ‘раннее утро, очень рано, до рассвета, до восхода солнца’. В сингальском языке для обозначения раннего утра часто используют фразеологический оборот කුකුළා අනේ අරගෙන (дословно: петух на руках).

На ночь глядя. Когда русские говорят о позднем времени суток, они используют фразеологизм «на ночь глядя», т.е. «поздно вечером, в позднее время». А в сингальском языке для обозначения позднего вечера люди говорят: රෑ දෙගොඩ හරිසේ (дословно: посередине ночи). Если кто-либо очень поздно вечером, ближе к ночи что-либо делает, или куда-либо идет, люди говорят «රෑ දෙගොඩ හරිසේ» (посередине ночи).

Средь бела дня. Если что-то случается в дневное время, русские говорят: средь бела дня. Также в сингальском языке в такой ситуации использует фразеологический оборот මහා හීනි දවල් (дословно: когда солнце горит в полдень).

В мгновение ока. Когда что-то происходит очень быстро, русские говорят: в мгновение ока «моментально, очень быстро»: когда что-то происходит очень быстро, сингальцы говорят «අෆ්සිපිය ගසන සැණින්» (дословно: как мигает глаз).

Черепашьим шагом. Когда кто-то идёт, передвигается очень медленно, русские с неодобрением говорят: черепаший шаг. В сингальском языке медлительность в передвижении, обозначается «ඉඩි ගමනින්» (дословно: черепаший шаг / черепаший движением).

Отложить в долгий ящик. Когда какое-то дело, работу затягивают или откладывают на неопределённый срок, время русские используют выражение откладывать/отложить в долгий ящик. Сингалыцы используют выражение «හමස් පෙට්ටියට දමනවා» (дословно: **отложить в долгий / пустой ящик**).

Фразеологизмы со значением времени ярко отражают отношение русских и сингалцев к разным отрезкам времени, имеют яркую национальную самобытность. В них отражаются факты, явления, события, связанные с культурой, бытом, традициями и обычаями народов.

Литература

1. Баско Н.В. Русские фразеологизмы в ситуациях. Учебное пособие по русской фразеологии и развитию речи. – М., 2011.
2. Лавриненко В.А. О переводе фразеологических единиц на русский язык (на материале французского языка) // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2012. – № 2.
3. අලවන්නගේ ශ්‍රී සිංහල ප්‍රස්ථාව පිරිස් සාහිත්‍ය – К., 2017.
4. දිසානායක ජේ. ඩී. භාෂාවක භාවිතය හා විග්‍රහය – К., 1970.

М. Келава

(Российский университет дружбы народов)

ДИАЛОГ КУЛЬТУР НА УРОКЕ РКИ В ХОРВАТСКОЙ АУДИТОРИИ НА ПРИМЕРЕ ФРАЗЕОЛОГИИ

При изучении иностранного языка мы «разбиваем иллюзию <....>, будто бы существуют неизблемые понятия, которые одинаковы для всех времен и всех народов». Иное, отличное от нашего, постижение мира, который нам дан в нашем непосредственном опыте, отражается в языке [Щерба

1974; 316-317, 69] и, прежде всего, в его лексической системе, во фразеологическом составе языка.

В настоящей статье мы покажем различное отражение опыта народов в языке на примере русских и хорватских фразеологизмов языков с общим компонентом значения 'очень далеко'.

Сопоставим русский фразеологизм *куда Макар телят не гонял* с его аналогом в хорватском языке. Имя Макар, которое употребляется в русской идиоме, «ассоциируется с бедным, несчастным человеком. Возможно, Макар – это нищий, безземельный крестьянин, вынужденный пасти чужих телят на самых заброшенных и запустелых выгонах. Место же, куда даже Макар телят не гонял, – еще дальше» [Справочник по фразеологии]. Данный, исконно русский фразеологизм, имеющий ироническую помету и возникший в разговорной речи, на хорватский язык обычно переводится как *gdje je i Bog rekao laku noć* (буквальный перевод: где даже Бог сказал спокойной ночи). В хорватской идиоме словосочетание *спокойная ночь* указывает на законченность какого-то времени или пространства (ср. *laku noć svirači*), а пожелание спокойной ночи со стороны Бога как высшей силы намного усиливает значение законченности.

Во многих русских фразеологизмах, обозначающих отдаленные места, главным компонентом выступает слово *черт* (*у черта на рогах, у черта на куличках, к черту*), в то время как в хорватском языке это место занимает антоним данного слово – *Bog*. Приведем примеры: *Bogu iza leđa* (*Богу за спиной*), *Bogu iza nogu* (*Богу за ногами*), *gdje je i Bog rekao laku noć* (*где даже Бог сказал спокойной ночи*).

Сопоставительный анализ идиом тесно связан с проблемами перевода, т.е. с поиском эквивалента в языке перевода. Д.О. Добровольский, говоря об межъязыковой эквивалентности, выделяет четыре типа соответствий [Добровольский 2011; 221]:

1. **Полные эквиваленты** – семантически и структурно практически идентичные фразеологические единицы [там же]. Приведем примеры: *к черту – k vragu, на краю света – na kraju svijeta*.

2. **Частичные эквиваленты** – это фразеологизмы сопоставляемых языков, семантика которых (почти) одинакова, некоторые различия обнаруживаются в самой структуре идиом, их лексическом наполнении и образных компонентах» [там же; 222]. Приведем примеры: *к чертовой бабушке – u vražju mater, за тридцать земель – iza sedam gora*.

3. **Фразеологическим аналогам** присуща общность значения при почти полном отсутствии формального сходства [там же]. Приведем примеры: *куда Макар телят не гонял, куда ворон костей не заносил – gdje je i Bog rekaó laku noć*.

4. **Безэквивалентные фразеологизмы** – фразеологические единицы, которым в сопоставляемом языке нет фразеологических соответствий [там же].

Сравнивая группы русских и хорватских фразеологизмов, обозначающих отдаленные места, мы обнаружили пары, соответствующие друг другу в плане значения и выражения, одинаковой синтаксической и лексической структуры. При этом фразеологизмов с общим компонентом значения ‘очень далеко’ в русском языке больше, чем в хорватском, в связи с чем для перевода разных русских фразеологизмов используется один хорватский, одинакового оценочного характера.

Изучение фразеологизмов в практическом курсе РКИ позволяет иностранному учащемуся не только освоить способы обозначения понятий, имеющих в русском языке, но и познакомиться с национальной культурой русских, отраженной в языке [Верещагин, Костомаров 1980; 5].

Литература

1. Большой фразеологический словарь русского языка / Отв. ред. Телия В.Н. – М., 2009.

2. *Верецагин Е.М. Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980.

3. *Добровольский Д.О.* Сопоставительная фразеология: межъязыковая эквивалентность и проблемы перевода идиом // Русский язык в научном освещении. – 2011. – № 2 (22).

4. Справочник по фразеологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slovar.cc/rus/frazeologiya/1467963.html>. – Дата обращения: 30.03.2021.

5. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность: Сборник работ / Ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич. – Л., 1974.

6. Menac A., Fink Arsovski Ž., Venturin R. Hrvatski frazeološki rječnik. – Zagreb. 2003.

Д.Н. Корочкина

(Российский университет дружбы народов)

К ВОПРОСУ О ПОЗИТИВНОМ ХАРАКТЕРЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

По определению Н.А. Любимовой, фонетическая интерференция – это «нарушение (искажение) вторичной языковой системы и ее нормы в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм двух, а иногда и более языков, проявляющегося через интерференцию произносительных навыков, сформированных на базе данных взаимодействующих систем» [Любимова 1985; 18].

Преобладающее большинство отечественных и зарубежных лингвистов (Э. Хауген, В.А. Виноградов, Л.В. Щерба, И.М. Логинова и др.), развивавших тему языковой интерференции в своих работах, как и Н.А. Любимова, придерживаются мнения о негативном характере данного явления, поскольку тоже определяют его как отклонение от нормы из-за

наложения особенностей родного языка на иностранный, что вызывает нарушение и искажение вторичной языковой системы. Например, В.А. Виноградов объясняет отклонение от норм в изучаемом неродном языке именно через процесс интерференции [Виноградов 1990; 198].

Однако если в 50-70-е годы XX века интерференция считается исключительно отрицательным явлением, то в 1986 году зарубежный ученый Х. Кон в работе «The analysis of transfer» вслед за Э. Хаугеном, еще в 60-х годах отмечавшим положительное влияние совмещения языковых систем, позволяющего легче справляться с коммуникативной задачей, признает, что интерференцию можно считать одним из главных факторов, которые влияют на эффективность обучения и определяют межъязыковую компетенцию [Попова 2018; 11-12].

По мнению исследователя М.В. Поповой, условно выделяется три ключевых позиции по отношению к характеру интерференции:

1) нейтральный характер интерференции (подразумевается не искажение вторичной языковой системы, а факт совмещения особенностей контактирующих языков; в настоящее время является самым популярным подходом в зарубежной лингвистике);

2) выраженно негативный характер интерференции (преобладает в отечественной лингвистике);

3) позитивный характер интерференции [Попова 2018].

Определение характера интерференции как позитивного является наиболее редким, что закономерно, так как, применяя данный подход к рассматриваемой фонетической интерференции, правомерно отмечается, что она является особенно яркой и заметной. Переноса артикуляционную структуру родного языка в процесс речепроизводства на иностранном языке, учащиеся неосознанно продуцируют ошибочное произношение вторичной языковой системы, что вызывает фонетические искажения, которые затрудняют

восприятие речи носителями изучаемого языка. При этом Л.В. Щерба, классифицируя искажения по артикуляционному и фонологическому признакам, считает ошибки первого типа допустимыми, так как в отличие от второго они не влияют на понимание реципиентом сути сказанного и таким образом не нарушают коммуникацию.

Тем не менее положительный характер интерференции обуславливается именно транспозицией навыков из родного языка в изучаемый (Е.Н. Ершова, М.К.Назарова, Ю.А. Жлуктенко). Схожесть черт родного и иностранного языков позволяет студенту опираться на модель родного языка, упрощая процесс освоения вторичной языковой системы. Так, М.В. Гапиенко в статье «Межъязыковая интерференция при обучении иностранному языку и способы ее преодоления» (2019) отмечает, что фонетическая интерференция имеет положительное влияние тогда, «когда звуковые реализации фонем контактирующих языков имеют артикуляторно-акустические сходства» [Гапиенко 2019].

Помимо этого, несмотря на укрепившуюся отрицательную коннотацию фонетической интерференции, выступающей источником произносительного акцента, именно благодаря данному явлению становится возможным отследить уровень студента и оценить степень формирования его речевых навыков. Иначе говоря, наличие сильного или слабого фонетического акцента как результата звуковой интерференции говорит об определенном уровне владения изучаемым языком, что играет важную роль при оценке умений иностранного обучающегося в аспекте преподавания РКИ.

Таким образом, наличие и положительных, и отрицательных черт в рамках рассмотрения фонетической интерференции, во-первых, подтверждает распространенный в зарубежной лингвистике нейтральный подход, а во-вторых, подчеркивает потребность в актуализации термина «трансференция» в отечественной лингвистике, уже используемого в отдельных научных работах (С.Н. Тимофеев, Н.Л. Федотова),

где под интерференцией понимается *отрицательный* перенос имеющихся навыков, а под трансференцией – *положительный*, если имеется сходство языковых явлений.

Литература

1. *Виноградов В.А.* Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
2. *Гапченко М.В.* Межъязыковая интерференция при обучении иностранному языку и способы ее преодоления // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранного языка: Сб. научных статей. – Гомель, 2019. – Вып. 8.
3. *Любимова Н.А.* Фонетическая интерференция: Учеб. пособие. – Л, 1985.
4. *Попова М.В.* Сравнительный анализ понятийного содержания терминов «трансфер», «трансференция» и «интерференция» в отечественной и зарубежной лингвистике // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики: научный журнал. ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет», 2018. – Вып. 2 (29) 2018.

С.Р. Кухарук

(Российский университет дружбы народов)

РАБОТА С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Работа с текстом различных функциональных стилей необходима для формирования языковой, речевой и коммуникативной компетенций на занятиях РКИ. Работа с поэтическим текстом имеет свои особенности. На продвинутом этапе обучения РКИ, когда уровень владения языком достаточно высок, чтобы работать с неадаптированными текстами,

стихи русских поэтов позволяют окунуться в атмосферу красоты и богатства русского языка.

Ф.И. Тютчев является одним из ярких представителей золотого века русской поэзии. Любовная лирика – важнейшая тема его творчества. Любовь, как трагедия, как болезненные переживания представлена поэтом в стихах из цикла, называемого «денисьевским» (стихи, посвященные Е.А. Денисьевой, возлюбленной поэта). «Предопределение» – одно из стихотворений этого цикла.

Предопределение

*Любовь, любовь – гласит преданье –
Союз души с душой родной –
Их съединенье, сочетание,
И роковое их слиянье,
И... поединок роковой...
И чем одно из них нежнее
В борьбе неравной двух сердец,
Тем неизбежней и вернее,
Любя, страдая, грустно млея,
Оно изноет наконец...*

Анализ стихотворения.

1. Ключом к пониманию смысла стихотворения служит его название. «Толковый словарь русского языка» С.И.Ожегова, Н.Ю. Шведовой даёт следующее значение существительного *предопределение*: 1. «То, что предопределено, предназначено кому-нибудь, судьба, рок» [Ожегов, Шведова 1999].

2. Преподаватель просит студентов подобрать синонимы к слову *предопределение*. *Предопределение* – *предназначение, предсказание, предназначение, предрешение, провидение и т.д.* Преподаватель обращает внимание на морфемный состав слов *предопределение, предсказание, предназначение, предназначение, предрешение*. Во всех словах есть приставка *пред-*. Она обозначает то, что произошло до или

перед событием. Если убрать приставку, то получится, что сказано, назначено, начертано, решено что-либо было до того, как случилось в реальности. То, что не зависит от усилий человека, в русском языке обозначает слово *судьба*. «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой даёт следующее значения существительного *судьба*: «Стечение обстоятельств, не зависящих от воли человека, ход жизненных событий» [Ожегов, Шведова 1999].

3. Первые строки стихотворения представляют любовь как гармонию: «Союз души с душой родной – Их соединенье, сочетанье...». Чтобы понять сущность любви в представлении Ф.И. Тютчева, преподаватель обращает внимание студентов на 4-ую и 5-ую строки стихотворения и просит пояснить выражение «...И роковое их слиянье... И...поединок роковой...». На каком слове автор делает акцент, какое слово повторяется? «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой объясняет слово *рок* следующим образом: 1. «Несчастливая судьба». *По воле рока* [Ожегов, Шведова 1999].

Преподаватель поясняет, что слово *рок* меняет смысл стихотворения. «Союз души с душой родной...» одновременно «...и поединок роковой». Поединок между любящими, как следует из названия, предопределен, этого не избежать.

4. Вопрос преподавателя к студентам: «Что говорит автор стихотворения о «борьбе ...двух сердец» и почему? Поясните свой ответ строками стихотворения.

Борьбу двух сердец Ф. И. Тютчев называет неравной. Человеку с более нежным сердцем в любовном поединке предопределено больше страдать и мучиться.

*В борьбе неравной двух сердец,
Тем неизбежней и вернее,
Любя, страдая, грустно млея,
Оно изноет наконец...*

Чтобы позиция автора была более понятна студентам, преподаватель предлагает обратиться к словарю. «Толковый

словарь русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой объясняет слово *изноет*: 1. «Измучиться, истомиться, изнемочь» [Ожегов, Шведова 1999].

5. В заключение преподаватель вместе со студентами делает вывод о понимании любви Ф.И. Тютчевым. Предлагает студентам поразмышлять о сущности любви, как это выражается у других известных студентам русских поэтов. Какое понимание любви вам ближе?

Таким образом, на занятии РКИ студенты проанализировали стихотворение Ф.И. Тютчева «Предопределение», в котором поэт описал трагическую сторону любви, ее двойственность и противоречивость. В результате анализа стихотворения студенты не только узнали новую лексику, особенности поэтического языка, но и познакомились с философским пониманием любви, выражением «темной» стороны любовного чувства в поэзии Ф.И. Тютчева.

Литература

1. Аксаков И.С. Биография Федора Ивановича Тютчева. – М., 1976.

2. Берковский Н.Я. Тютчев // Берковский Н.Я. О русской литературе. – Л., 1985.

3. Мережковский Д.С. Тютчев и Некрасов. Две тайны русской поэзии. – М., 2018.

4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1999.

ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (УРОВЕНЬ В1)

В настоящее время процесс обучения русскому языку как иностранному (РКИ) невозможен без применения информационных технологий (ИТ). Из-за пандемии обучение было переведено в дистанционный формат. Занятия проходят в режиме как online, через видеоконференцию, часть дидактического материала размещается на учебном портале. Данный вид обучения имеет свои достоинства и недостатки. Во-первых, он позволяет обучающемуся получать знания в любое удобное время и в любом удобном месте. Во-вторых, обучающиеся приобретают навыки самостоятельного обучения и дисциплинированности [Володина 2015; 25]. К недостаткам, помимо технических сложностей, возникающих в результате сбоев интернет-сети, нужно добавить то, что обучаемый должен обладать определёнными навыками работы с компьютером и интернет-ресурсами. [Левина 2001]

При изучении русского языка как иностранного (РКИ) обучающиеся должны научиться владеть различными видами чтения, особенно чтением с общим охватом содержания, или ознакомительным чтением. Текст для ознакомительного чтения должен быть прочитан достаточно быстро, слушатель должен извлечь из текста только основную информацию, а «внимание к языковым составляющим текста, элементы анализа исключаются» [5; 96].

В соответствии с Лингводидактической программой на Первом сертификационном уровне владения РКИ могут быть предложены «аутентичные тексты или с минимальной степенью адаптации на лексико-грамматическом материале, соот-

ветствующем данному уровню» [4; 79]. Допускается 5-7% незнакомых слов в тексте объёмом 900-1000 слов, который рекомендуется прочитать со скоростью 80-100 слов в минуту за 30 минут [Там же]. Данные требования предъявляются к слушателям, полностью освоившим курс РКИ на уровне В1. Если речь идёт об обучении ознакомительному чтению, то работа с текстом, содержащим 600 слов, занимает на уроке не более 20 минут из расчёта: 10 минут – на предтекстовую работу, 5 минут – на прочтение текста и 5 минут на послетекстовую работу [Капитонова, Московкин 2006; 174-175.]

Как было отмечено, в настоящее время обучение на подготовительном факультете / отделении проводится в дистанционном формате с применением информационных технологий. При таких условиях чтение текста с общим охватом содержания представляется наиболее оптимальным, т.к. на занятии оно занимает не так много времени, но очень важно для формирования коммуникативных компетенции в области чтения. Рассмотрим методику работы над формированием навыков и умений ознакомительного чтения.

Традиционно методика обучения чтению текста с общим охватом содержания состоит из трёх этапов: предтекстовая работа, собственно чтение текста и послетекстовая стадия. На стадии предтекстовой работы происходит знакомство с темой текста, выполняются задания, снимающие трудности текста и развивающие языковую догадку [Капитонова, Московкин 2015; 173].

До начала чтения текста, т.е. до этапа «собственно чтение (про себя)», необходимо дать слушателям предтекстовое задание, активизирующее их внимание, оперативную память, механизмы вероятностного прогнозирования и осмысления [Капитонова, Московкин 2015; 173-174].

На послетекстовой этапе проверяется выполнение притекстового задания, понимание основной идеи текста: это могут быть задания тестового характера или задания требующие более развёрнутого ответа.

Дистанционное обучение, реализуемое с помощью ИТ, также позволяет активно использовать разные виды наглядности. На послетекстовом этапе работы с предложенным текстом, направленной на формирование умений ознакомительного чтения, можно предложить рассмотреть фотографии, обсудить, кто / что на них и где.

Литература

1. *Володина О.В.* Современные технологии преподавания иностранного языка в условиях дистанционного обучения // Евразийский совет учёных. – 2015. – № 7-4 (16).
2. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.
3. *Левина Т.Ф.* Использование ИТ (дистанционного обучения) в преподавании иностранных языков // Всероссийский августовский педагогический совет – 2001: науч. практ. конф. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gcon.pstu.ru/redsotvet2001/s/s2-3-1.htm>. – Дата обращения: 12.03.2021.
4. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень.: Учеб. пособие. – М., 2010.
5. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие. – 4-е изд., стереотип. – Мн., 1998.

Д.О. Лебедева

(Российский университет дружбы народов)

РАЗГРАНИЧЕНИЕ ПОНЯТИЙ «КОМПЬЮТЕРНЫЙ» И «ЭЛЕКТРОННЫЙ» ПРИМЕНИТЕЛЬНО К УРОКУ РКИ

В эпоху цифровизации такие сочетания, как «электронный документооборот», «электронная подпись», «циф-

ровая техника», «электронный билет» уже не вызывают непонимания, они давно стали неотъемлемой частью современной жизни. Сфера образования восприимчива ко всему новому и быстро адаптируется к возникающим условиям, а потому практически сразу включила в себя такие понятия, как «компьютерная грамотность», «компьютерные учебные программы» и т. д. В полной мере это относится и к такой области педагогической деятельности, как преподавание русского языка для иностранной аудитории.

В настоящее время человек уже отошел от терминов со словом «компьютерный», характерных для времени появления и развития ЭВМ, и заменил его понятием «электронный». Новый словарь методических терминов и понятий [Азимов, Щукин 2009], включает в себя такие термины, как «электронные средства обучения», «электронная доска», «электронная библиотека», «электронная педагогика», «электронное обучение» и т.д. Справедливости ради, стоит сказать, что термины «компьютеризация обучения», «компьютерный учебный курс» и т.д. также представлены в данном словаре.

Показательно замещение «компьютерного» «электронным» в связке с термином лингводидактика. Понятие «компьютерная лингводидактика» было сформулировано К.Р. Пиотровской в 1991 году в работе «Современная компьютерная лингводидактика». Однако сейчас чаще можно услышать «электронная лингводидактика», поскольку в это понятие входит использование не только компьютера, но и ноутбука, нетбука, планшета, смартфона и т.д. Более того, по замечанию А.Д. Гарцова, «базовое электронное устройство, которое мы называем «компьютер» (старшее поколение – ЭВМ), будет видоизменяться, приобретать новые качества, новые названия, и уже недалеко время, когда слово «компьютер» попадет в разряд той лексики, в которой уже находятся такие термины, как ЭВМ и кибернетика, а компьютерная лингводидактика унаследует архаичную семантическую окраску» [Гарцов 2010; 122-123].

Многие ресурсы, направленные на помощь преподавателю в проведении урока русского языка для иностранной аудитории, либо для активизации самостоятельного обучения учащегося, сейчас доступны не только на компьютере. Например, система управления курсами MOODLE и провайдер курсов Coursera имеют мобильные версии сайта и отдельные приложения. А такие ресурсы, как Learn Russian, Tandem, Memrise сразу оформлены в виде приложений, однако также имеют сайт для работы в браузере. Стоит заметить, что это повсеместная практика, и сейчас трудно найти приложение или ресурс, функционал которого раскрывается только при использовании на компьютере. Из этого следует, что в подавляющем большинстве случаев на уроке РКИ преподаватель и студенты взаимодействуют именно с электронными ресурсами, а не компьютерными.

Резюмируем вышесказанное: компьютерное обучение – это лишь часть электронного обучения. Уже в «Новом словаре методических терминов и понятий» обозначено не компьютерное, а именно электронное обучение со следующим определением: «электронное обучение (англ. e-education) – система обучения, предполагающая использование интернет-технологий, электронных библиотек, учебно-методических мультимедиа-материалов» [Азимов, Щукин; 2009; 355]. Хотелось бы обратить внимание, что использование мультимедиа, электронных средств обучения и электронных библиотечных средств в современной реальности доступно не только с компьютера, но и практически с любого электронного устройства. Исходя из этого, можно с уверенностью сказать, что практически в любом терминологическом словосочетании компонент «компьютерный» должен быть заменен словом «электронный» во избежание путаницы с функциональной точки зрения данного термина.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.

2. *Гарцов А.Д.* Электронный формат обучения РКИ: новые методические возможности // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. – 2010. – № 4.

3. *Пиотровская К.Р.* Современная компьютерная лингводидактика // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. – 1991. – № 4.

Ли Ифань

(Российский университет дружбы народов)

РАБОТА НАД РУССКИМИ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Русские фразеологизмы представляют собой богатый материал для страноведческих знаний. Знакомство с фразеологическими оборотами не только расширяет словарный запас учащихся, но и способствует формированию их коммуникативной и социокультурной компетенций.

Китайские студенты нередко просто заучивают русские фразеологизмы, знают только их поверхностное значение и мало обращают внимания на их национально-культурный смысл. Конечно, в русском и китайском языках есть полные эквиваленты фразеологизмов. Однако большинство фразеологизмов являются частично эквивалентными или безэквивалентными выражениями по отношению к сопоставляемому языку. Это приводит к тому, что в процессе обучения студенты затрудняются полностью понять и совершенно правильно использовать русские фразеологизмы.

Обучение фразеологизмам является весьма актуальной задачей для преподавания РКИ в китайской аудитории. Для успешного овладения китайскими учащимися русскими фразеологическими единицами, преподавателю необходимо следовать ряду принципов.

Во-первых, так как русская и китайская культуры развивались по-разному, имея совершенно разные истоки и основы, преподаватели должны раскрывать внутреннюю форму фразеологизмов, связанных с историко-культурным контекстом русской цивилизации, объяснять их историю возникновения. [Степанян 2015; 184].

Во-вторых, понимание, овладение фразеологизмами русского языка происходит быстрее и легче, если использовать их в соответствующих ситуациях во время уроков. Например, студент, выполняя задание, неаккуратно пишет на доске, преподаватель может попросить студента писать разборчивее и тут же ввести в оборот фразеологизм «Писать как курица лапой». Студенты легко поймут его значение и прочно запомнят.

В-третьих, с точки зрения обучения грамматике русского языка следует подбирать фразеологизмы, тесно связанные с изучаемым в данный момент грамматическим материалом. Например, при изучении повелительного наклонения можно использовать следующие фразеологизмы в качестве грамматических упражнений: «Семь раз примерь, а один раз отрежь», «Чего себе не хочешь, того другому не желай».

Использование этих приемов при работе над фразеологизмами помогает прививать учащимся любовь к русскому языку, открывать его оригинальность, образность и, в результате, понимать русскую языковую картину мира.

Литература

1. Го Юйхуа. Лингводидактические трудности овладения русской фразеологией для иностранца // Молодой ученый. – 2018. – № 6.
3. Степанян Е.В. Специфика работы с русскими фразеологизмами со значением времени в китайской аудитории // Преподаватель XXI век – 2015. – № 3.

АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕКСТОВ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ С ПОЗИЦИЙ НОСИТЕЛЯ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

По мере увеличения товарооборота между Китаем и Россией активизировался обмен официальными документами. Целью данной статьи является краткий анализ лексических особенностей русско-китайских официальных документов с лингвокультурологической точки зрения.

Официально-деловой стиль (ОДС) – «это стиль официального документального общения государства с государством, государства с гражданином и граждан между собой» [Солганик, Дроняева 2005; 45]. М.Н. Кожина и др. выделяют три подстиля: законодательный; административно-канцелярский; дипломатический [Кожина 1982; 106].

В Китае чаще используется концепция «практического письма». К нему относятся заявления на отпуск, письма, прием на работу, официальные письма, приказы, уведомления и ответы. В монографии «Современный китайский язык» ученый-лингвист Ху Юйшу определил официально-деловой стиль как «стиль, используемый государственными учреждениями, общественными организациями и населением для решения дел друг друга» [胡裕树 1981; 96].

В обеих лингвокультурах есть общие правила для официальной коммуникации. Тексты ОДС отличаются простотой, официальнойностью и точностью. Например, следует избегать эмоциональных слов. Необходимо следовать существующим шаблонам и процедурам, важно использовать нейтральную лексику. Например: закон, *получатель*, документ, *предписать* и т.д. Большинство существительных выражают общие значения. Например: «Человек, его права и

свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства».*

Во избежание ненужного смешения понятий в русских официальных документах одни и те же существительные должны использоваться в документе как можно больше раз. Например, в Федеральном законе «Об обществах с ограниченной ответственностью»* лексема «общество» встречается 1354 раз – это 0,093% от общего количества слов.

Частота повторения китайских существительных не так высока, как у русских. Однако китайские существительные также могут многократно повторяться. Например: *Когда проводится церемония поднятия флага, участники должны торжественно повернуться лицом к флагу и могут исполнить государственный гимн* (举行升旗仪式时, 在国旗升起的过程中, 参加者应当面向国旗肃立致敬, 并可以奏国歌或者唱国歌); *Родители несовершеннолетнего являются опекунами несовершеннолетнего* (未成年人的父母是未成年人的监护人). Большое количество повторных употреблений существительных является нормой в ОДС обеих лингвокультур, и подобное использование не допускается в других стилях.

При этом в официально-деловом стиле китайского языка также можно выделить условно лексические особенности, отличные от традиций русской лингвокультуры.

Использование отглагольных существительных широко используются в официально-деловом стиле. Чаше используются отглагольные существительные с суффиксами -ние, -ение. Например: *нахождение, взыскание, изъятие, доношение, отчуждение*. Поскольку отглагольное существи-

* Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок от 01.07.2020 N 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ, 01.07.2020, N 31, ст. 4398.

* Федеральный закон от 08.02.1998 № 14-ФЗ «Об обществах с ограниченной ответственностью» (ред. от 31.07.2020, с изм. от 24.02.2021) // Российская газета. – №30. – 17.02.1998.

тельное может сжимать информацию и выражать краткие понятия процессов, они часто используются вместо глаголов. При этом в ОДС русские часто используются глаголы с постфиксом *-ся* и страдательные причастия, чтобы сформировать пассивный залог и носить книжный оттенок. В официально-деловом стиле глаголы используются не так часто, как существительные, потому что большое количество причастий, наречий заменяют роль глаголов [Кожина 1983; 147].

Частота использования китайских глаголов отличается от русских – она выше, чем существительных. В основном, это отражается в частом использовании безличных предложений. Например: *Ответственность за компенсацию и неустойку* (赔偿责任与违约金).

В ОДС русского языка широко используются предлоги с книжным оттенком, особенно сложные предлоги. Например: *в силу, с целью, в случае* и т. д. Предлоги в китайском языке имеют важное значение для выражения времени, причины и цели. В качестве начала официального документа употребляются слова 根据 (согласно, в соответствии с), 按照 (согласно), 遵循, 由于 (из-за), 为了 (для) и т.д.

Для усиления экономических, политических, культурных обменов между Россией и Китаем необходимо понимание сходства и различий жанров ОДС с лингвокультурологической точки зрения.

Литература

1. Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В. Функциональные типы русской речи. – М., 1982.
2. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М., 1983.
3. Солганик Г.Я., Дроняева Т. С. Стилистика современного русского языка и культура речи. – М., 2005.
4. 胡裕树. 现代汉语 [М]. 上海: 上海教育出版社, 1981.

О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Полноценное овладение русским языком иностранцами невозможно без понимания русской культуры, менталитета носителя языка. Для формирования социокультурной компетенции у иностранных учащихся преподавателю РКИ важно опираться на теоретические положения лингвокультурологии, в которой язык и культуру исследуют как единое целое. Лингвокультурология – это «новая филологическая дисциплина, которая изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность духовных ценностей и опыта языковой личности данной национально-культурной общности» [Воробьев 1999; 182]

О необходимости введения страноведческого аспекта в программу обучения РКИ заговорили только в 70-е годы XX века. Как показывают исследования методистов, в процессе обучения иностранцев русскому языку лингвокультурологическая информация вводится тогда, когда учащиеся уже частично освоили лексику и грамматику. В этом случае можно начинать знакомить их с русским фольклором, сказками, содержащими полезную лексику для освоения устной речи, отражающими менталитет носителя языка.

Стоит отметить, что для обучения иностранной аудитории, обязательно преподавать историю, особенно историю в российской интерпретации. Это своего рода способ воздействия на другие страны, способ формирования образа страны у иностранных граждан.

Еще раз подчеркнем, что преподавание русского языка тесно связано с культурой. Целью обучения является не только освоение языка, но и постижение огромного духовного

богатства, хранимого в языке, проникновение в новую национальную культуру [Верещагин, Костомаров 1980; 5].

Литература

1. *Верещагин Е.М. Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980.

2. *Воробьев. В.В.* О статусе лингвокультурологии // IX Международный Конгресс МАПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков. – Братислава, 1999. – Т. 2.

А.А. Макляк

(Российский университет дружбы народов)

ТРАДИЦИОННЫЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕЦЕДЕНТНЫМ ТЕКСТАМ В МЕТОДИКЕ РКИ

Основная задача лингвокультурного развития иностранцев, изучающих русский язык – «сформировать коммуникативные компетенции иностранных учащихся» [Сенаторова 2020; 322]. Одним из важнейших средств лингвокультурологии являются прецедентные тексты (ПТ), которые применяются в практике преподавания русского языка как иностранного. Инофоны оказываются в новой для них языковой среде, а чтобы получить высшее профессиональное образование, им требуется «реализовывать коммуникативную компетенцию в различных сферах и ситуациях общения» [Стрельчук 2016; 20]. В связи с этим разработаны традиционные и современные подходы к ПТ, чтобы в дальнейшем филологи-инофоны могли владеть сложными коммуникативными навыками и формировать адекватные умения в новых социальных структурах.

Для усвоения языка необходимы социокультурное содержание обучения с методами, которые необходимы для усвоения языка. Прецедентные тексты (ПТ), по Ю.Н. Караулову [Караулов 2010], представляют собой значимое и узнаваемое явление среди носителей определенного языка и культуры. Эти тексты – речевые произведения, созданные носителями языка для носителей языка.

Сказки, легенды, поэтические и прозаические тексты, публицистические произведения (рекламного характера, например) и др. – всё это корпус ПТ, который постоянно пополняется. Важно отметить, что в традиционной методике преподавания РКИ прецедентный художественный текст (ПТ русской речевой культуры) преимущественно использовался как наглядное средство демонстрации студентам-филологам лексико-семантических единиц, словообразовательных моделей, морфологических и синтаксических средств, необходимых в той или иной учебной ситуации. Традиционный подход к ПТ до сих пор «функционирует» в образовательном / методическом пространстве, ориентированном на инофонов. Современный исследователь И. Попадайкина провела исследования и обнаружила, что в учебные пособия по РКИ «все реже» включаются неадаптированные (оригинальные, аутентичные) художественные тексты [Попадайкина 2012; 136]. Они полноценно «включают» иноязычных представителей в русскую речевую среду, в русский культурный контекст [Близнюк-Бискуп 2012; 145].

Во главе современного методического подхода по работе с прецедентными текстами в иноязычных (в том числе – и в филологических) аудиториях стоит Н.В. Кулибина. Она в рамках своего мастер-класса (где делится современными онлайн технологиями обучения русскому речевому общению, связанных с чтением текста на занятиях) говорит, что современные методические разработки используют термин «обучение речевому общению». Он в свою очередь несёт в себе использование двух номинаций в прикладной сфере –

«речевое общение» и «речевая деятельность». Современный подход к прецедентному тексту – средству формирования коммуникативной компетенции (B2) – ориентирован на совершенствование интеллектуального, эмоционально-творческого и поведенческого аспектов деятельности личности филолога-инофона.

Итак, способность решать определенные задачи общения в реальной речевой ситуации формируется при работе с аутентичными (особенно – с прецедентными художественными) текстами. Лингвокультурологические и коммуникативные компетенции – это те составляющие, которые важны для эффективного усвоения русского языка филологами-инофонами. В связи с этим используются традиционные и современные подходы к прецедентным текстам в РКИ.

Литература

1. *Близнюк-Бискуп Е.* Художественный текст как ключ к пониманию изучаемого языка (на примере произведений А. Чехова и Н. Гоголя) // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. – Вроцлав, 2012.

2. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. Изд. 7. – М., 2010.

3. *Кулибина Н.В., Битехтина Н.Б., Виноградова Н.В., Дьяченко Т.Н., Климова В.Н., Ольховская А.И.* «Интерактивные авторские курсы института Пушкина»: открытая образовательная среда для изучающих русский язык и их преподавателей // Мир русского слова. – 2018. – № 1.

4. *Попадайкина И.* Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. – Вроцлав, 2012.

5. *Сенаторова О.А.* Учебно-практическое пособие по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык: концепция и содержание // Русистика. – 2020. – Т. 18. – № 3.

6. *Стрельчук Е.Н.* Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: Автореферат дисс. ... д. п. н. – М., 2016.

РАСКРЫТИЕ ТЕМЫ «ДРУЖБА» НА ЗАНЯТИЯХ РКИ НА ОСНОВЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

На современном этапе развития методики преподавания РКИ наблюдается повышенный интерес преподавателей и методистов к коммуникативному методу обучения. Процесс формирования коммуникативной компетенции у иностранных учащихся предполагает работу как над формой, так и над содержательной стороной речи [Хавронина 2008, 152]. В практике преподавания РКИ активно используется текст в качестве основной дидактической единицы учебного материала. Работа с текстом не только способствует устранению грамматических, стилистических, речевых ошибок, но и развивает у учащихся языковое чутьё, значительно углубляет стилистико-семантическое восприятие произведений художественной литературы. Важно обратить внимание именно на поэтические тексты, которые выполняют «целый ряд важных функций в обучении: информативную; когнитивную; эстетическую; ценностную; коммуникативную; гедонистическую; человекотворческую» [Литвиненко 2020, 196].

Чтобы иностранный студент научился порождать собственные программы речевого поведения и понимать других в той или иной сфере, ситуации общения, он должен быть мотивирован сделать это. В связи с этим на занятиях по РКИ рассматриваются типичные речевые ситуации, с которыми может столкнуться каждый из учащихся. Помимо этого, могут быть предложены дискуссионные темы, позволяющие студентам высказать собственную точку зрения. Здесь следует отметить, что темы должны быть интересными, приоритетными для современных студентов. Мы хотели бы остановиться на теме дружбы и предложить вариант её рассмотрения на основе анализа поэтического текста. Предлагаем рас-

смотреть показательное в рамках данной темы стихотворение Федора Тютчева «Бывают роковые дни...».

Начинать анализ стихотворений на занятии РКИ стоит с ознакомления с основной фоновой информацией. Следующим шагом является рассмотрение семантики названия и ключевых слов. В зависимости от уровня подготовки аудитории далее необходимо провести полный или частичный лингвистический анализ. Например, предложить иностранным обучающимся проанализировать те или иные части речи; найти средства художественной выразительности, определить их роль; отметить особенности синтаксического построения высказываний и др. [Белоусова 2020, 151]. Мы остановимся непосредственно на коммуникативных заданиях, которые могут быть предложены студенту в рамках разговора о дружбе. Курсивом выделены возможные вопросы преподавателя, а также цитаты. Далее следуют возможные ответы студентов:

1. Стихотворение «Бывают роковые дни...» написано в 1873 г. У Ф. Тютчева был близкий друг Александр Васильевич Никитенко, академик, профессор русской словесности, автор мемуаров. Он был всегда рядом с поэтом в сложный период его жизни, во время болезни. *Скажите, почему А.В.Никитенко можно по праву называть **другом** поэта? Есть ли рядом с вами человек, готовый быть с вами в трудные времена? Расскажите о своем **друге**, чем он занимается?*

Возможный вариант ответа: «Да, А.В. Никитенко, действительно можно считать другом поэта, потому что он был рядом с поэтом даже в период его болезни, помогал ему, поддерживал. Да, рядом со мной есть такой человек. Её зовут Марина. Она пишет интересные статьи, хочет быть ведущей».

2. Стихотворение можно условно разделить на две части. Как вы думаете, на какие? Объясните, почему возможно такое деление (разное настроение / эмоции / ощущения).

Первая часть звучит так: Бывают роковые дни / Лютейшего телесного недуга / И страшных нравственных тре-

вог; / И жизнь над нами тяготеет / И душит нас, как кошмар (должен последовать комментарий преподавателя, что буква «е» здесь написана для рифмы, правильно – кошмар). Вторая часть звучит так: *Счастлив, кому в такие дни / Пошлет все-милосердный Бог / Неоценимый, лучший дар – / Сочувствен-ную руку друга, / Кого живая, теплая рука / Коснется нас, хотя слегка, / Оцепенение рассеет / И сдвинет с нас ужас-ный кошмар, / И отвратит судеб удар, – / Воскреснет жизнь, кровь заструится вновь, / И верит сердце в правду и любовь.* Читая первую часть, ощущаем грусть, тоску, тревогу, отчаяние, страх, боль, волнение и т.д. Читая вторую часть, ощущаем надежду, счастье, благодарность, тепло, радость, любовь, спокойствие, легкость и т.д. (У студентов в данном случае есть возможность подобрать много синонимов, тем самым расширить свой словарный запас).

3. *Какие слова/словосочетания вызывают у вас именно такие (отрицательные/положительные) эмоции?*

Отрицательные эмоции: *роковые, лютейшего, недуга, страшных, тревог, тяготеет, душит, кошмар.* Положительные эмоции: *счастлив, всемилосердный Бог, лучший, дар, друга, живая, теплая рука, воскреснет жизнь, верит сердце, правду, любовь.* (Неоднократно повторяя слова из стихотворения, студенты будут их невольно запоминать.)

4. Друг – человек, который разделит с тобой и горе, и радость. Но есть в русском языке пословица: «Друг познается в беде». *Как вы её понимаете? Ссылайтесь на строки из стихотворения.*

Возможный ответ: настоящий друг будет с тобой, когда тебе плохо, когда ощущаешь *нравственные тревоги / телесный недуг.*

5. *Приведите примеры из собственной жизни. Когда вам была необходима помощь друга, его поддержка?*

Вариант ответа: «Когда я был очень далеко от своих близких и тосковал, скучал по ним, друг был всегда рядом и поднимал мне настроение».

6. *Что, по мнению автора, происходит с человеком, его душой, когда он чувствует дружескую поддержку?* (жизнь воскресает, сердце верит в любовь, оцепенение проходит...).

Таким образом, в ходе активной дискуссии на основе поэтического текста тема дружбы, понятие «друг» раскрываются достаточно глубоко. Студенты имеют возможность поделиться своим мнением, опытом из жизни, опираясь на стихотворные строки, что способствует формированию у учащихся навыков и умений говорения.

Литература

1. Белоусова А.А. Методика работы с поэтическими текстами М.И. Цветаевой на занятиях РКИ (перцептивный аспект) // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения. Сборник материалов VI (XX) Международной конференции молодых ученых / Под ред. Е.О. Третьякова. – Томск, 2020.

2. Литвиненко В.В. Поэтические тексты на занятиях по русскому языку как иностранному // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. – 2020. – № 9.

3. Хавронина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». – М., 2008.

Нгуен Ле Ань Фыонг, Нгуен Ха Тхань Нган
*(Институт социальных и гуманитарных наук
при Национальном университете г. Хошимина)*

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ УСТНОГО ПЕРЕВОДА С ВЬЕТНАМСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Перевод с вьетнамского на русский язык является одним из обязательных предметов для вьетнамских студентов,

специализирующихся на изучении русского языка, в Институте социальных и гуманитарных наук при Национальном университете города Хошимина. Данный предмет может способствовать не только развитию у студентов гибких навыков, но и развитию их специальности. Однако в традиционном учебном процессе существуют некоторые проблемы, такие как низкий интерес к теории языка у студентов, недостатки взаимодействия между преподавателями и студентами, а также существующей системы оценивания учебных достижений. Итак, наше внимание в данной статье будет сконцентрировано на применении инновационного метода обучения на основе реализации проектов на занятиях устного перевода с вьетнамского на русский язык. Данный метод помогает студентам развивать критическое мышление, творческую способность, способность применять на практике теорию языка и работать в проектной группе.

Проектный метод обучения является методом на основе проектной деятельности студентов, обеспечивающей координацию различных сторон процесса обучения – содержательной, процессуальной, коммуникативной и др., синтезирующей в себе элементы игровой, познавательной, преобразовательной, профессионально-трудовой, коммуникативной, учебной, теоретической и практической деятельности. [Матяш 2011; 18]

Приведем пример проектного метода обучения на занятиях перевода с вьетнамского на русский язык по теме «Актуальные социальные вопросы» в следующей последовательности.

Во-первых, до занятий по данной теме преподавателю нужно объяснить требования к оформлению проектного упражнения «Устный перевод на семинаре по каким-нибудь социальным вопросам».

Во-вторых, студенты планируют реализацию группового проектного упражнения, например, назначение задачи членам группы, самоуправление и тщательная подготовка содержания семинара по выбранной теме с целью того, что-

бы добиться хороших результатов на занятиях «Устный перевод на семинаре по каким-нибудь социальным вопросам».

В-третьих, во время занятий студенты самостоятельно координируют всю деятельность в классе, чтобы организовать семинары, сделать для них устный перевод и ответить на все вопросы других студентов в роли участников данного семинара. Преподавателю необходимо записывать плюсы и минусы студентов и организовать обсуждение в конце занятий, чтобы обменяться вопросами, относящимися к теме занятий в частности и области устного перевода в целом.

В приведенном выше проектном упражнении представлены четыре таких основных принципа проектного метода обучения, как дисциплинарный, интерактивный, коллективный и аутентичный.

К дисциплинарному относятся стимуляция мышления высшего порядка у студентов, ориентация их в содержании предметной области и поощрение их к дисциплинарной практике при реализации проектов.

К интерактивному относятся поддержка студентам в осмыслении и пересмотре знаний, в представлении и получении комментариев, отслеживание прогресса студентов и представление им комментариев.

К коллективному относятся поддержка в выборе студентов и поддержка в партнерском сотрудничестве между студентами.

К аутентичному относятся поддержка студентам в налаживании личных связей с учебной работой и в направлении своего карьерного развития.

Таким образом, на эффективных занятиях, основанных на реализации проектов, преподаватели поддерживают дисциплинарное обучение, вовлекают студентов в основную деятельность, поощряют сотрудничество, создают интерактивное взаимодействие между студентами, совершенствуют навыки и получают новую информацию в рамках проекта. Полученный результат данной работы может быть использо-

ван как идея активного проектного метода обучения на занятиях устного перевода с вьетнамского на русский язык.

Литература

1. Голуб Г.Б., Перелыгина Е.А., Чуракова О.В. Метод проектов технология компетентностно-ориентированного образования: Методическое пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы / Под ред. д.ф.-м.н., проф. Е.Я. Когана. – Самара, 2006.

2. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. – М., 2011.

В.В. Некрылова

(Российский университет дружбы народов)

ПЕРСПЕКТИВЫ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Как известно, игры на занятиях по русскому языку как иностранному используются для погружения студентов в языковую среду. В связи с этим идея внедрения игровых технологий в учебный процесс стала распространяться и внедряться в образовательный процесс. «Игровые технологии обеспечивают выход в процесс общения» [Стрельчук 2014; 164], они обеспечивают необходимую интерактивность, что делает процесс обучения для студентов более привлекательным; «это способствует повышению эффективности лингвистического образования» [Шкаликова 2011; 2].

Исходя из целей и задач применения игровых технологий, их принято разделять на *коммуникативные игры*, где

«решение коммуникативной задачи состоит в обмене информацией между участниками игры в процессе совместной речевой деятельности» [Никулина 2014; 112]; внимание уделяется формированию навыков во всех видах речевой деятельности, и на *языковые игры*, которые формируют фонетические, лексические и грамматические навыки речи. Существуют также творческие игры, которые «носят в себе комплексный характер и подразумевает творческое применение усвоенных знаний и навыков в игровой ситуации» [Закотнова 2019; 3].

Применение игровых технологий в учебном процессе требует тщательной подготовки и организации. От преподавателя требуется точное объяснение условия игры и ее цели, иногда нужно давать образцы. Необходимым является «подведение итогов и объяснение ошибок, которые могли допустить студенты» [Садыкова 2020; 6].

Необходимость разработки нового подхода к использованию игровых технологий на занятиях была вызвана всеобщим переходом на дистанционное обучение в связи с пандемией коронавирусной инфекции 2020 года. Все участники обучения столкнулись с рядом проблем, среди которых, помимо адаптации к новым технологиям, была адаптация форм, методов и содержания образования. Следовало разработать комплекс занятий с учетом изменения формата занятий, т.к. методы, применяемые на аудиторных занятиях оказались не настолько эффективными на онлайн-занятиях.

Попробовав ввести игровые методы на занятиях онлайн формата, мы заметили, что формат, привычный для аудиторного использования, в данном случае совершенно неэффективен. Результативности препятствовал ряд причин, которые мы выделили ниже:

1. Студенты недостаточно точно понимают, что от них требуется;
2. Нет наглядности: у студентов нет возможности ориентироваться на образец или картинки-«помощники», т.к.

платформы, обеспечивающие онлайн-конференции, не всегда дают такую возможность;

3. Нет гарантии того, что студенты участвуют в играх честно: из-за нестабильного соединения и частых неисправностей онлайн-платформ нет возможности одновременного включения камер и студентов, и преподавателя, следовательно, нельзя предугадать, насколько студент вовлечен в игровой процесс.

В заключение стоит предположить, что в ближайшем будущем игры будут видоизменяться, подстраиваться под онлайн-режим. Чтобы игровые методы были одинаково эффективными как на аудиторных занятиях, так и на внеаудиторных, возможно, будут придуманы новые и более действенные игровые формы.

Литература

1. *Берарди С.* Дистанционное и онлайн-обучение русскому языку в разных лингвокультурных средах // Русистика. – 2021. – Т. 19. – № 1. DOI: <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-7-20>.

2. *Закотнова П.В.* Использование игр при обучении иностранному языку в вузе // Сборник научных статей. XVI Международная научно-практическая конференция / Под ред. Кормиловой Н.В., Шугаевой Н.Ю. – Омск, 2019.

3. *Никулина М.А.* О роли игрового компонента в преподавании иностранного языка для специальных целей // Вестник РУДН. Серия. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2014. – № 3.

4. *Садыкова Р.Х.* Дистанционное обучение студентов: реалии и опыт // Концепт. – 2020. – № 9.

5. *Стрельчук Е.Н.* Русская речевая культура иностранных бакалавров негуманитарных специальностей. – М., 2014.

6. *Шкаликова А.С.* Учебно-речевые игры на занятиях по РКИ как средство активизации речевой деятельности студентов на начальном этапе обучения (китайская аудитория) // Вестник РУДН. Серия. Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – № 4.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОСЛОВИЦ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Пословицы являются малой формой народного поэтического творчества, одним из средств выражения обобщенно-личного значения. Это краткие и лаконичные по форме, емкие по содержанию и устойчивые в речевом обиходе изречения, применяемые к различным сторонам жизни и вошедшие в оборот разговорной речи [Глаголевский 1873].

Задача обучения русскому языку как иностранному это погружение учеников в коммуникативную ситуацию, которая максимально приближена к реальному общению.

Пословицы в процессе освоения иностранцами русского языка являются эффективным инструментом для отработки навыков на всех уровнях языка.

1. При обучении иностранцев навыкам фонетической стороны речи в учебную программу вводятся пословицы и поговорки, поскольку считается, что они за счет своего разнообразного созвучия, рифмы и ритмики помогают активизировать познавательную деятельность. С их помощью обучающийся получает возможность отработать произносительные навыки русских слов, отдельные звуковые сочетания, вызывающие трудности, типы интонационных конструкций и пр.: *От топота копыт пыль по полю летит, Рапортывал, да не дорапортывал, дорапортывывал, да зарапортывался.*

2. На лексическом уровне пословицы являются незаменимым элементом учебного процесса, поскольку отбор языковых средств, их включение в словесную ткань пословицы подчинены особым закономерностям. В пословице все предопределено композицией и принципом емкости и лаконичности в выборе средств выразительности. Так, например, в пословицах сравнение является композиционным элемен-

том текста, одновременно выполняет и художественную функцию, и синтаксическую. *Без наук как без рук, Закон что паутина: имель проскочит, а муха увязнет.*

3. Пословицы и поговорки являются удачным иллюстративным материалом для отработки и запоминания изучаемых морфологических процессов: они способствуют автоматизации употребления верных грамматических форм слова и конструкций. *Лес рубят – щепки летят. Открыть тайну – погубить верность.*

4. При изучении словообразовательных процессов пословицы и поговорки позволяют моделировать языковые явления. К наиболее продуктивным способам словообразования в пословицах и поговорках можно отнести:

1) образование новых слов, имеющих одну мотивирующую основу, с помощью словообразовательных аффиксов. Эти лексемы, в зависимости от выбранных аффиксов, приобретают различную коннотацию: *Тугой лук – коромыслище, калены стрелы – веретеньица; У всякой пташки свои замашки.*

2) образование новых слов с помощью субстантивации, например: *Часовой* летом зной, зимой стужу стережет.

3) образование слов, имеющих более чем одну мотивирующую основу, например, в пословицах находим лексемы, образованные в результате сложения: *У матушки-сошки золотые рожки; Жена, что лебедь-птица, вывела детей вереницу.*

4) образования посредством аффиксированной частицы **-то**: *Фабрика-то* Кунаева, а порядок на ней Дунаева; *Бог-то* бог, да и сам не будь плох.

5. При обучении иностранных учащихся синтаксису русского языка следует использовать пословицы в качестве лингвистического материала при рассмотрении обобщенно-личных субъектных модификаций базовых моделей, которые

являются наиболее продуктивными. Напр., *Назвавшись груздем, полезай в кузов, От добрых гостей ждут добрых вестей.*

Использование пословиц на уроках РКИ – это необходимость, поскольку это базовый элемент формирования целого ряда компетенций: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной. Их использование позволяет учащимся отработать грамматические формы и конструкции в речевом обиходе, расширить лексический запас за счет своей частотности, повторяемости и возможности употребления в большом количестве контекстов и в различных вариациях.

Литература

1. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. – М., 1957.
2. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов / Отв. ред. Г. А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М., 1986.
2. Глаголевский П.П. Синтаксис языка русских пословиц. – СПб., 1873.
3. Даду Х.Р. К вопросу об использовании методического потенциала паремий при обучении РКИ // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2014. – № 1.
4. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии – М., 1988.
5. Реньковская Е.А. Некоторые особенности синтаксической структуры русских пословиц (на примере монопредикатных предложений) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Бекасово, 25-29 мая 2011 г.). Вып. 10 (17). – М., 2011.

ВЕРБАЛЬНЫЕ И ВИЗУАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ТЕКСТА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

На сегодняшний день с трудом можно представить переписку без использования развлекательных эмодзи, методу изучения того или иного языка без видео и аудиоматериалов, доклад без презентации, а улицу без билбордов с пестрой рекламой – все эти инструменты воссоздают те реалии, в которых и выращен современный тип личности, помогают ему лучше воспринимать и обрабатывать информацию. Комплексное использование таких средств послужило причиной возникновения термина «мультимодальный текст».

Мультимодальный текст представляет собой текст, который доносит до читателя информацию не только вербально, не только буквами, но и через другие семиотические каналы, например, иллюстрациями, звукорядом, музыкой, языком тела [Захарова 2015; 1].

Эффективное воздействие такого текста на человека обусловлено тем, что использует компоненты, которые встречаются в живой речи, основные ее составляющие: вербальность, визуализация и просодия [Кибрик 2010; 137]. Современный мультимодальный текст восполняет все те же функции, что и общение, являясь по сути своей его автономным аналогом. С помощью размера шрифта, его стиля, особых постановок пунктуационных знаков, эмодзи, картинок и т.д. коммуникация в письменном виде становится более понятной и считываемой для каждого субъекта.

Сфера образования занимает почетное место в системе человеческих ценностей, является одним из ключевых компонентов, участвующих при формировании личности. Говоря о

современных тенденциях в обучении, главная роль отводится разнообразным техническим средствам, одно из ключевых – активная эксплуатация мультимодального текста.

Иностранцам необходимо осваивать материал постепенно, шаг за шагом. Такой способ организации учебной деятельности способен сделать процесс понятным и, как следствие, результативным.

Немаловажный фактор, который влияет на прогресс, видимый у людей, изучающих иностранные языки – это использование средств наглядности.

Визуальные компоненты способствуют улучшению запоминания информации ввиду активизации ассоциативного мышления [Лысакова 2004; 270].

Единица визуального компонента, как правило, рисунок или картинка, транслируют некий образ, который воспринимается человеком согласно теоретическим знаниям, полученным ранее, в совокупности с интерпретацией сенсорной информации об этом конкретном предмете или явлении.

Мультимодальный текст – своего рода общий множитель для людей-представителей разных языковых групп и культур. Язык эмодзи и гифок – универсальная международная система общения, в основе которой лежат единые условия понимания объектов и явлений окружающей действительности. Принцип замены слова анимированным или статичным изображением в текстовом сообщении уже начинает активно применяться в методике обучения иностранным языкам и не только.

Далее мы приведем некоторые примеры заданий, действующие в первую очередь процессы зрительного восприятия человека, которые можно использовать в методике преподавания РКИ:

– карточки со стикерами или эмодзи, изображающие реальные объекты или явления – ученику предлагается назвать или записать увиденное на картинке;

– вид работы «клоуз-тест», который успешно используется в приложениях;

– упражнения, направленные на развитие навыков обобщения и упорядочивание классов предметов.

Иностранцу необходимо расформировать имеющийся набор карточек, с изображенными на них стикерами, таким образом, чтобы каждый из представленных предметов был объединен с другим предметом в одну категорию.

Подобного типа задания помогут людям, изучающим язык, пополнить запас лексики, отложить в долгосрочную память выученные понятия, а привлечение компонентов мультимодального текста будет содействовать усвоению материала и снизит уровень сложности процесса адаптации.

Литература

1. *Захарова М.В.* Мультимодальный текст и его возможности (на материале романа Д. Фоеера «Жутко громко и запредельно близко») // И.А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика. Казань, 12-15 октября 2015 г. – Казань, 2015

2. *Кибрик А.А.* Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования – IV: Сборник научных трудов. – М., 2010.

3. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку.: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Под ред. И.П. Лысаковой. – М., 2004.

СОВЕТСКАЯ КОМЕДИЯ КАК ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ

Популярные телевизионные шоу, сериалы, программы, посредством не только самого телевидения, но и интернета, становятся базой для формирования прецедентных текстов.

В.М. Шаклеин

В докладе показывается возможность рассмотрения советских комедийных фильмов в качестве единого текста, обладающего свойствами прецедентности, а также целесообразность его использования в практике преподавания русского языка как иностранного на разных этапах обучения.

Знание прецедентного текста (далее – ПТ) свидетельствует о принадлежности языковой личности к социально-культурной группе, нации, эпохе. «Введение в дискурс прецедентных текстов означает выход за рамки обыденности, ординарности в использовании языка» [Караулов 2010; 241]. Под ПТ, в свете развития идей Ю.Н. Караулова, понимается текст, обладающий следующими свойствами: значимостью в познавательном и эмоциональном отношении; известностью среди широкого слоя образованных носителей национальной культуры, т. е. хрестоматийностью; многократной воспроизводимостью в дискурсе языковой личности; реинтерпретационностью, т. е. возможным воплощением в других видах искусств; хронологической маркированностью, т. е. принадлежностью к конкретной эпохе и культуре; семиотическим способом существования. ПТ представляет собой не само произведение, а знак для комплекса сведений, важных для определённой культуры [Караулов 1986; 102].

Ключевым понятием в концепции ПТ Ю.Н. Караулова стал термин «отсылка к прецедентному тексту», соответственно, в коммуникации могут актуализироваться различные виды таких отсылок. Ю.Н. Караулов выделяет три типа

использования ПТ в дискурсе: 1) номинация – знак, вводящий ПТ, указывает на характерное свойство, примету, отождествляется с чертой (персонажа, писателя) или произведения в целом; 2) цитирование – способно облегчить аргументацию мысли с ссылкой на авторитет; 3) реминисценции – черты, наводящие на воспоминание о другом произведении (см. [Караулов 2010]).

Если отсылка к ПТ употребляется в модифицированном виде, то в сознании участника той или иной коммуникативной ситуации происходит процесс вспоминания, узнавания, декодирования и, факультативно, интерпретация передаваемого сообщения. В данном случае в основном реализуется её энигматическая, людическая и мнемическая функции. Такие модификации мы часто встречаем в заголовках газетных статей, в политическом дискурсе, в афористике, в рекламном тексте, в нейминге и в других коммуникативных сферах (*Друг познаётся в еде; Делу время, а потехе чат* и т. п.).

Отсылка к ПТ – это игра, похожая на загадывание и разгадывание. Образы из кино базируются на общеязыковом культурном опыте россиянина, а существование общей для всех образной базы демонстрирует национальное единство.

В докладе мы сосредоточим своё внимание на комедийных фильмах советской эпохи. В различных сферах коммуникации стало использоваться множество отсылок к этому ПТ – сами названия фильмов («Бриллиантовая рука», «Белое солнце пустыни», «Мимино» и др.); имена персонажей (*Трус*, *Балбес* и др.); песни, как текстовая, так и музыкальная их составляющие («Чито-гврито», «Если б я был султан...» и др.); и, в первую очередь, – крылатые выражения.

Так, фильм Л. Гайдая «Иван Васильевич меняет профессию» был буквально разобран на цитаты сразу же после своего выхода на экраны. Например, вместо дежурного тоста можно услышать *Ну, здрав буде (будь здоров), боярин!*; при знакомстве с кем-то в непринуждённой обстановке – *Очень*

приятно. Царь; увидев что-то необыкновенно красивое, – Красота-то какая. Лепота-аа.

Среди других популярных отсылок к «Кавказской пленнице» можно назвать следующие: *Спортсменка, комсомолка и просто красавица* – в качестве шуточного комплимента; *Птичку жалко* – как ироничное сожаление о чём-либо.

Из фильма «Бриллиантовая рука» в язык вошли и стали достаточно широко использоваться такие фразы, как, например, *Цигель, цигель, ай-лю-лю* – с целью поторопить кого-либо; *Наши люди в булочную на такси не ездят* – как осуждение нерациональной траты денег.

При внедрении ПТ советской комедии в учебный процесс, в частности, в иностранной аудитории, возникает целый ряд вопросов, требующих дополнительного изучения. Обозначим лишь некоторые из них.

– Проблема отбора учебного материала, связанная с определением степени его когнитивной и коммуникативной значимости, сопряжённая с пока ещё не решённой задачей выявления лингвокультурологического минимума для разных этапов обучения.

– Разработка системы заданий и – шире – построение системы работы, направленной на активизацию ПТ в речи.

– Определение места данного материала в общей программе обучения.

Так или иначе, несмотря на существование некоторых сложностей и нерешённых вопросов, сама необходимость внедрения ПТ советской комедии в процесс обучения русскому языку как иностранному никаких сомнений не вызывает – не только в связи с необходимостью развития лингвострановедческой компетенции и для повышения мотивации в изучении русского языка и русской культуры, но и с целью развития коммуникативной компетенции.

Литература

1. Горшкова В.Е. Перевод в кино. – Иркутск, 2006.

2. *Караулов Ю.Н.* Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М., 1986.

3. *Караулов Ю.Н.* Русская языковая личность и задачи её изучения // *Язык и личность*. Изд. 7-е. – М., 2010.

4. *Кожевников А.Ю.* Большой словарь. Крылатые фразы отечественного кино. – М., 2001.

5. *Косарев М.И.* Прецедентные феномены со сферой-источником «кино» в печатных СМИ Германии // *Известия Уральского государственного университета*. – 2007. – Т. 50. – № 21.

6. *Ружицкий И.В., Конкина Н.Р.* Мнемическая функция отсылок к прецедентным текстам (на материале произведений Ф.М. Достоевского) // *Экология языка и речи: Материалы VIII Межд. науч. конф. (21–23 ноября 2019 года)* / Науч. ред. А.Л. Шарандин. – Тамбов, 2019.

П. Пирнат

*(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)*

ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБЩЕСТВО

Билингвизм как социальный феномен на сегодняшний день приобретает все более важную роль, поскольку наша жизнь сопровождается миграцией населения: некоренное население оказывается в иноязычной среде и развитие речи детей часто протекает в условиях билингвизма.

Дети-билингвы часто сталкиваются с языковыми и социокультурными барьерами, например, с отсутствием представлений о ценностях новой культуры. При включении таких детей в иную языковую и культурную среду появляются

ся определенные сложности. Проблемы билингвизма и интеграции детей-билингвов ярче всего проявляются в сфере образования, так как оно само по себе собственно предполагает интеграцию личности в общество. В обучении детей-билингвов необходимо обратить внимание как на интеграцию в иноязычную среду, так и на сохранение связи со своей средой – коренной культурой. Тут появляется вопрос, насколько при обучении на неродном языке страдает знание родного языка, которому не уделяется должного внимания.

Большую роль в интеграции детей-билингвов играет государство, модерирующее организацию учебного процесса. Государственная поддержка прежде всего реализуется в виде системы обучения второму языку, то есть языку той страны, в которой живет индивид. Существуют три модели, по которым реализуется обучение детей-билингвов, и которые предполагают разную степень употребления родного и изучаемого языка. Здесь необходимо заметить, что проблема намного более комплексная, чем позволяют нам показать эти модели, поскольку проблема интеграции не столько в (не)знании языка и культуры, сколько в знании других дисциплин, которые дети должны изучать в курсе начальной / средней школы, и которые, к сожалению, из-за плохого знания языка усваиваются достаточно медленно.

Кроме проблем интеграции детей-билингвов, проявляющихся в школьном образовании, отметим еще некоторые проблемные точки и в дошкольном образовании. Как писал в свое время академик Л.В. Щерба, билингвы – это люди, имеющие способность объясняться на двух языках [Щерба 1974]. Но в связи с детским билингвизмом не все так просто. При подготовке к школе дети должны владеть уже развитой речью, правильным произношением и интонированием, а также располагать образными средствами для выражения мыслей. Для того чтобы у детей-билингвов формировался фонетический слух, необходимо обратить внимание на их артикуляцию. Педагог должен знать артикуляционную базу

родного языка дошкольника и работать в определенных условиях, например, достаточно эффективна постоянная работа ребенка-билингва с педагогом и логопедом, использование подходящих приёмов для коррекции и для повышения мотивации и т.п. Особенно решающую роль в развитии ребенка играют родители. Когда родители не могут выполнять роль «учителя языка», тогда педагоги должны выступать в роли родителей. Для успешной интеграции предлагается к адаптации ребенка-билингва привлечь и русскоязычных детей.

Подводя итоги, отметим, что в интеграции детей-билингвов большую роль играют родители и педагоги, а также государственная поддержка. В процессе интеграции поможет еще и тот факт, что такие дети обычно обладают более развитыми качествами, как память, логическое мышление и др., которые помогут им в дальнейшем быстрее адаптироваться к новой социальной среде.

Литература

1. *Истамова Н.А.* Проблема билингвизма в дошкольном образовании // *European science.* – 2020. – № 3 (52).
2. *Касенова Н.Н., Кергилова Н.В., Егорычев А.М.* Адаптация детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях как условие эффективной интеграции в российское общество // *Вестник НГПУ.* – Т. 7. – № 6.
3. *Нагапетян Р.С.* Билингвизм в наше время // *Наука и школа.* – 2012. – № 6.
4. *Позднякова А.А.* Билингвизм и проблемы образования // *Наука и школа* – 2011. – № 3.
5. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

МЕТОДИКА РАБОТЫ С РУССКИМИ ГЛАГОЛАМИ ДВИЖЕНИЯ В АРАБСКОЙ АУДИТОРИИ

Глаголы движения в русском языке вызывают сложности при их изучении у носителей арабского языка. Причины таких затруднений различны.

Во-первых, арабский язык не имеет такого узкого разделения значения движения: *идти* / *ходить* – это движение пешком; *ехать* / *ездить* – это перемещение на чем-либо; *нести* / *носить* – это перемещение себя и какого-либо предмета без транспорта [Садури 2020; 57]. В нём имеются глаголы общего перемещения, горизонтального (прибытие, отбытие), вертикального перемещения (вверх, вниз) и т.д.

Во-вторых, в русском языке происходят определенные сложности при раскрытии этими глаголами обстоятельств действия. Так, студенты часто путают совершенный и несовершенный вид глагола, смешивая совершенное и совершающееся действия, что подразумевает ошибки в выражении процесса действия.

В-третьих, арабский язык не имеет подразделения движения на одно или несколько направлений. Все это затрудняет выбор для носителя арабского языка при употреблении бесприставочных и приставочных глаголов движения: вчера я шёл в гости или вчера я ходил в гости. Выбор глагола осуществляется по уровню частотности использования носителем языка [Магомедова 2019; 17].

Свои особенности имеет использование существительных, обозначающих виды транспорта или явления природы, вместе с глаголом идти в русском и арабском языках. В арабском языке для описания явлений природы применяется глагол идти. В литературном языке в большинстве слу-

чаев используется глагол ходить. Относительно транспорта в арабском языке говорят «идти».

В арабском языке синоним глагола «идти» – это глагол «бежать» в переносных значениях применяется для общего вида движений («происходить, совершаться»). В русском языке глагол идти используется для выражения действия или события, но в арабском языке используется бежать для выражения разговора, диалога. При буквальном переводе таких понятий, используемых с глаголом бежать с арабского языка на русский, перевод станет бессмысленным – «разговор или работа бежит, а «работа идет» [Магомедова 2019; 19].

Носитель арабского языка при произнесении речи и построении предложения должен учитывать то, как предмет движется – самостоятельно или с помощью транспорта (идти, бежать, лететь и т.д.). Данные виды передвижения имеют разную длительность, пункт прибытия объекта раскрывается в винительном падеже с предлогом в или на. Если местонахождение не обладает признаком передвижения, то оно раскрывается через форму предложного падежа имени существительного с предлогами в, на с аналогичной сущью. [Ниматуева 2017; 16].

С помощью специальных предложений можно выяснить, зачем глагол движения нужен в предложении и как он там используется. Он помогает понять, как пишутся предлоги, какие пишутся окончания в винительном падеже, с их помощью раскрывается суть глаголов движения. Здесь могут быть использованы упражнения на замещения пропущенных слов [Афифи 1968; 80].

Л.Л. Вохмина, А.С. Куваева, С.А. Хавронина в «Системе упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика» при знакомстве с категориями глаголов используют чтение по ролям. Это способствует усвоению типа глагола без приставок: *идти* – *ходить* [Вохмина, Куваева, Хавронина 2020; 184]. Чтение по ролям может быть заменено на проведение представления.

Задание. Прочесть по ролям текст.

Али: Привет! Куда идешь?

Ахмед: Я иду в кино. А ты идешь в кафе?

Али: Да, я иду в кафе.

Ахмед: Чем ты еще занимаешься?

Али: Я хожу в спортзал, читаю книги и гуляю с собакой.

Ахмед: Я так горжусь тобой, Али. Я не люблю гулять, так как быстро устаю.

Али: Просто ты не привык, со временем ты не будешь уставать.

Ахмед: Спасибо! Завтра я начну ходить по вечерам. Возможно, я тоже пойду в спортзал!

Али: Тогда мы сможем ходить на занятия спортом вместе!

Ахмед: Буду рад составить тебе компанию.

Такие тексты способствуют усвоению и изучению глаголов *ходить* и *идти* в реальной речевой ситуации.

Литература

1. *Афифи С.М.* Глагол ИДТИ и его синонимы в русском языке в сопоставлении с арабским // Русский язык за рубежом. – 1968. – № 2.

2. *Вохмина Л.Л., Куваева А.С., Хавронина С.А.* Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере РКИ). – СПб., 2020.

3. *Магомедова С.И.* Лексико-семантическая сочетаемость глагола движения «Идти» русского языка и его переводных эквивалентов в арабском // МНКО. – 2019. – №4.

4. *Ниматулаева М.Д., Сопунова С.Г.* Методические аспекты преподавания глаголов движения иностранным студентам // Наука. Искусство. Культура. – 2017. – №2 (14).

5. *Садури Хасанет Мухаммед.* Объяснение русских глаголов движения в арабской аудитории // Филология. – 2020. – № 88.

ПОНЯТИЕ «ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ» И ИХ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ

Одним из направлений лингвистических исследований является прецедентный феномен как лексические единицы, узнаваемые определенными большими или малыми группами носителей языка. Устойчивый и легковоспроизводимый состав этих единиц транслирует историко-литературную и культурную память социума. По мнению О.А. Корнилова, прецедентные феномены – это одно из явлений культуры [Корнилов 2003; 139]. Степень владения и использования прецедентных феноменов в речи определяет степень принадлежности к определенной эпохе, социальной среде и ее культуре. Незнание – показатель удаленности от определенной культуры или социальной группы и частичной включенности в нее [Караулов 1999; 26]. Особенность прецедентных феноменов заключается в том, что каждый из них несет весьма значимый объем информационных и эмоциональных значений. «Кажется, вечер перестает быть томным», «Давайте жить дружно», «Не учите меня жить, лучше помогите материально». И применяются они повсеместно: и в быту, и в литературных текстах, и в средствах массовой информации, и в публицистических текстах. Они помогают придать тексту яркости, образности, создать емкий образ сложной идеи.

Отсутствие знаний о культуре и этнических особенностях негативно отражается на эффективности коммуникации. Это проявляется в непонимании устоявшихся выражений, а также несовпадения национальных имплицитных значений прецедентных феноменов.

Традиционно прецедентные феномены разделяют на самостоятельные группы:

– ситуации (ледовое побоище, упоминание о Золушке и др.), как правило, наделены конкретным, определенным смыслом, отличительные признаки которой являются референтивной базой;

– текст (Глоток керосина спасет смертельно раненого кота, грузите апельсины бочками и др.) логически законченная вербальная единица, как правило, многозначная, при этом, смысл может отличаться от любого его значения;

– высказывания (хотели как лучше, получилось как всегда и пр.) неоднократно воспроизводимая самостоятельная единица речемыслительной деятельности, зачастую связана с прецедентным текстом и является его частью, как и в случае с текстом значение и смысл могут не совпадать;

– имена (Марья Искусница, Иван Сусанин и др.) являются сложными символами, вызывающими ассоциативный ряд, связанный с широко распространенными текстами, часто прецедентным или прецедентными ситуациями. Отсылка идет не к их смыслу, а к тем значениям и признакам, которыми наделены сами имена и связанные с ними тексты или ситуации [Красных 2002; 47-48].

Все это дает нам право утверждать, что прецедентные феномены играют роль обобщающего понятия – рода, которое включает в себя отдельные виды: тексты, высказывания, имена, ситуации.

Стоит ещё упомянуть, что «прецедентные феномены могут быть как вербальными, так и невербальными: к первым относятся разнообразные вербальные единицы, тексты как продукты речемыслительной деятельности, ко вторым – произведения живописи, скульптуры, архитектуры, музыкальные произведения и т.д.» [Красных 2002; 46].

Список прецедентных феноменов динамичен. Одни устаревают и уходят из употребления, другие приобретают новые смыслы, появляются новые. На эти процессы влияют различные изменения в обществе, например, системы ценностей или техническое развитие. Последнее способствовало

тому, что на сегодняшний день значительная доля прецедентных феноменов приходит их кинематографа, мультипликации, телевизионных передач.

Активно предоставляет новые прецеденты народный юмор, например, анекдоты, сказки, фольклор и пр. [Джанаева 2005; 25]. Значимую группу составляют прецеденты, источником которых послужили сказки. Они – самые долгоживущие и популярные (Баба Яга, Дюймовочка и др.). Эти прецеденты знакомы с детства и периодически всплывают в памяти.

Важным признаком прецедентов является их уникальность цитируемость. Даже при использовании их в новом контексте они сохраняют черты исходного текста, знаковость и экспрессию. Прецедентные феномены используются в речи для передачи социокультурных компонентов, заложенных в их смысловую структуру.

Литература

1. *Джанаева В.В.* Этнокультурная специфика прецедентных феноменов. – М, 2005.
2. *Караулов Ю.Н.* Вехи национально-культурной памяти в языковом сознании русских в конце XX века //Актуальные проблемы современной лексикографии / Под ред. Карпова О.М. – М., 1999.
3. *Корнилов О.А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М, 2003.
4. *Красных В.В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М, 2002.

О ВЗАИМООТНОШЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ И ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Любой носитель языка является языковой личностью, способный создавать и усваивать тексты. Можно определить также это понятие как личность, которая проявляет себя в письме, устной речи и имеет определённую сумму знаний.

На основе понятия языковой личности сформировалось другое важнейшее понятие – вторичная языковая личность (ВТЯЛ). ВТЯЛ формируется у каждого человека при изучении иностранного языка, когда он готов приступить к иноязычному общению на международном уровне, то есть знает культуру народа изучаемого языка [Андрейчик 2012; 384.] Поэтому важно отметить, что каждому языку присуща собственная картина мира, которая отражает культуру народа – носителя этого языка. Носитель языка через языковую картину мира может строить свои высказывания и выражать мысли. Так мы можем наблюдать проявление особенного человеческого восприятия мира, присутствующего в языке. Поэтому невозможно разделить формирование вторичной языковой личности от картины мира, так как эти понятия взаимосвязаны.

Картина мира отображает особенности человека и его жизнь, его отношение к миру, и важнейшие условия его существования [Постовалова 1988; 11]. В связи с этим проанализируем словосочетание «картина мира». Понятие «мир» в данном контексте рассматривается как взаимодействие человека и среды. Следовательно, «картина мира» представляет собой отражение мира в сознании индивида и его представление об этом мире в целом (подробнее см. [Гончарова, 2012]). Исходя из этого термин «языковая картина мира» передаёт информацию о среде и индивиде, переработанную и зафиксированную в языке. Картина мира формируется под влиянием культурных ценностей, обычаев, традиций, приро-

ды, воспитания, и многих социальных факторов того или иного народа, которые являются современными в определенный исторический момент и находят своё отражение, особенно, в языке – в его словах и формах. Механизм формирования языковой картины мира (ЯКМ) выглядит следующим образом: в актах мышления выполняется переработка информации о мире. В сознании образуется картина мира в более или менее в полной форме, которая во многом определяет поведение индивида. Но стоит отметить, что разные факторы влияют на формирование картины мира, в том числе знания, убеждения, мнения и оценки. В результате этого процесса формируется картина мира, которая в дальнейшем процессе жизнедеятельности не остаётся такой же, но постоянно дополняется и трансформируется. Носитель любого языка во время разговорной речи произносит слова, несущие в своих значениях четкий смысл, неосознанно принимая и выражая определённое мировоззрение. Например, в русской лингвокультуре интеллектуальная жизнь человека связана с головой, а эмоциональная – с сердцем [Шмелев 2003; 1]. В русском языке голова никогда не может быть мягкой или жестокой и сердце никогда светлыми умным. Так влюблённый человек в данном языке может потерять голову, так как сердце управляет чувствами человека. Поэтому ЯКМ основывается на знаниях, которые построены на родном языке, а также его единицами и категориями. Можно отметить, что все знания языковой личности взаимосвязаны и зависят от родного языка.

Следовательно, можно определить языковую картину мира как «ментально-языковое образование, которое передаёт информацию об окружающей действительности, присутствующую в личном или общественном сознании представленную средствами языка» [Гончарова, 2012; 400]. Таким образом, язык является главным способом формирования и существования знаний говорящего об окружающей действительности, а потому он определяет основные черты языковой картины мира и её природы.

Итак, мы можем сделать вывод, что для формирования ВТЯЛ необходимо рассмотреть концепцию ЯКМ, потому что язык тесно связан с культурой своего народа. Языковая картина мира является главным предметом для говорящего, потому что через её призму он воспринимает окружающий мир. При изучении любого иностранного языка учащиеся погружаются в определённую «картину мира», которая хорошо известна носителям языка, а для них является чужой и неродной.

Литература

1. *Андрейчик Н.И.* К вопросу о формировании вторичной языковой личности. – М., 2012.
2. *Гончарова Н.Н.* Языковая картина мира как объект лингвистического описания. – М., 2012
3. *Емельянова Г.В.* Языковая картина мира и языковое сознание. – М., 2015.
4. *Постовалова В.И.* Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Отв. ред. Б.А.Серебренников. – М., 1988.
5. *Шмелев А.Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира и межкультурная коммуникация – М., 2003.

А.И. Суворова

(Российский университет дружбы народов)

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Использование компьютерных технологий в обучении иностранным языкам стало не столько достаточно популярным явлением, сколько привычным в современном мире.

Каждый год появляются новые программы, благодаря которым изучение иностранного языка значительно упрощается. Учебный процесс становится тесно связанным с информационными технологиями: от применения электронных словарей, например, ABBYY Lingvo до внедрения в образовательную среду учебных игровых программ, среди которых наиболее известные – Busuu, Duolingo, Russian in a Month, Italki и LingQ.

Однако компьютеры используются в обучении иностранным языкам относительно недавно. По мнению исследователей, нельзя дать точную дату начала развития компьютерной лингводидактики: отсчет ведется от конца 50-х, середины 60-х и даже начала 70-х годов прошлого века [Шаклеин 2008; 170-171]. В настоящее время из-за постоянного изменения технических характеристик компьютеров, мобильных телефонов и т.д., и из-за все большей популярности компьютерные технологии развиваются с большой скоростью.

Однако в связи с пандемией коронавируса (COVID-19) потребность в информационных технологиях на занятиях по русскому языку как иностранному еще больше возросла. Из-за необходимости находиться на карантине, без возможности посещать учебные заведения и проводить занятия в аудитории перед преподавателями русского языка как иностранного возникла задача перевести учебный процесс в дистанционный формат. Одной из составляющих профессиональной деятельности педагога по этой дисциплине становится умение грамотно и эффективно использовать на практике электронные и цифровые дидактические средства обучения, которые уже стали неотъемлемой частью и показателем качества организации учебного процесса, самостоятельно создавать электронный и цифровой учебный контент, организовывать и реализовывать обучение в дистанционном формате, в режиме реального времени [Митрофанова, Жеребцова 2019; 256-264]. Для этого были выбраны несколько онлайн-платформ, которые позволили в той или иной мере

реализовать привычный учебный процесс. Одним из важнейших условий выбора платформы была возможность общения преподавателей и студентов в режиме реального времени и обмен учебными материалами онлайн. Наиболее подходящей оказалась платформа Microsoft Teams.

Microsoft Teams позволила преподавателям сделать учебный процесс наиболее комфортным как для студентов, так и для них самих. В сравнении с остальными электронными ресурсами Microsoft Teams моложе, поэтому постоянно получает обновления, которые улучшают работу программы. Кроме этого, данная платформа позволяет сделать похожее на обычное расписание в специальном календаре, куда студенты могут зайти и посмотреть расписание занятий, а также посетить доступные конференции.

Лекционные и практические занятия проходят в так называемых «онлайн-собраниях» в специально созданных командах и каналах. Это позволяет сохранить материалы занятия в одном месте, а также дает возможность вести запись занятия, чтобы впоследствии ее сохранить. Данная функция достаточно полезна для студентов, в особенности, для иностранных, так как в любой момент можно обратиться к пройденному материалу, чтобы прослушать и просмотреть его.

Кроме этого, Microsoft Teams позволяет преподавателю разместить необходимый для занятия материал, который можно будет использовать как предварительно, так и по ходу проведения собрания, а также после его окончания. Это может быть любой файл в формате Word или PDF, а также презентация в Power Point. Важно отметить, что в прикрепленном файле могут работать на протяжении занятия все участники собрания, и пометки, сделанные в процессе любым участником, отображаются в реальном времени у всех. Это достаточно полезно, если, например, преподаватель выкладывает ряд грамматических упражнений, чтобы проработать изученный материал и исправить возникающие ошибки.

Кроме платформ, учебных и учебно-игровых программ стали актуальны онлайн-доски, которые можно считать аналогом аудиторной доски. Для обучения русскому языку как иностранному работа на доске необходима, так как позволяет организовать групповую работу студентов, а также выполняет функцию наглядности. Онлайн-доска используется для обеспечения визуализации учебного процесса и представляет собой пространство для совместных записей и использования графических или изобразительных элементов [Глотова 2020].

Преимущество онлайн-доски заключается в ее интерактивном формате, а также в возможности работать на разных языках. Большинство виртуальных досок поддерживают как русский, так и английский языки, изредка можно найти поддержку китайского языка.

Таким образом, можно сказать, что за последний год компьютерные технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса. Их актуальность будет только возрастать, так как современный мир постоянно находится в развитии.

Литература

1. Антонова Н.Н. Некоторые аспекты организации дистанционного обучения студентов в период пандемии // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84).

2. Глотова А.В. Онлайн-доска как средство организации групповой работы студентов на занятиях по иностранному языку в вузе в условиях электронного обучения // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 4.

3. Луковцева В.Н., Кривошеева Е.Н. Образование в высшей школе сегодня и завтра: дистанционное и онлайн-обучение // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-1.

4. Миронова Ю.Н. Использование дистанционных технологий при проведении занятий: LMS MOODLE, GOOGLE КЛАСС,

MICROSOFT TEAMS // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 4 (33).

5. *Митрофанова И.И., Жеребцова Ж.И.* Формирование профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного в условиях цифровизации образования // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 3 (103). DOI 10.26293/chgpu.2019.103.3.034.

6. *Шаклеин В.М.* Русская лингводидактика: история и современность: Учеб. пособие. – М., 2008.

С. Тивари

(Российский университет дружбы народов)

О ВЛИЯНИИ РОДНОГО ЯЗЫКА (ХИНДИ) НА ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНДИЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Индия – страна, украшенная разными языками и культурой, и эта особенность Индии отличает ее от других стран мира. 22 языка получили признание, статус и официальную поддержку, и это причина того, что в Индии нет официального языка.

Хинди – самый распространенный язык в северных частях Индии. Согласно переписи 2001 года, 53,6% населения Индии заявили, что они говорят на хинди в качестве первого или второго языка, при этом 41% объявили его своим родным языком. Литературный хинди, написанный письмом деванагари, испытал сильное влияние санскрита.

Хинди близок русскому языку и генетически (хинди входит в индоевропейскую языковую семью), и типологически (хинди, как и русский, относится к флективным языкам).

В хинди много слов, которые имеют одинаковое значение со словами в русском языке. Например, в таких кате-

горях, как кровное родство, органы тела и многие другие. Рассмотрим примеры: मातृ (матри) – мать, भ्राता (бхрата) – брат, द्वार (двар) – дверь, गिरी (гири) – гора, अग्नि (агни) – огонь и т. д. Также некоторые местоимения – नास (нас) – нас, स्वा (сва) – свой, त्वम् (твам) – ты.

В хинди, как и в русском языке, имеется словоизменение, грамматические значения в ряде случаев передаются с помощью флексии.

В хинди, как и в русском языке, существует спряжение глаголов, имеется падежная система.

Подобно русскому, в хинди развито словообразование с помощью суффиксов и префиксов.

Черты сходства русского языка и хинди должны учитываться при организации обучения русскому языку индийских студентов.

Литература

Липеровский В.П. Хинди в зеркале русского языка (современный хинди в сопоставлении с русским языком). – М., 2012.

Ф. Тиканов

*(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)*

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ (УРОВЕНЬ А1)

В жизни каждого человека язык – это средство общения, которое позволяет людям взаимодействовать между собой в естественных условиях социальной жизни. По этому

принципу ведётся и обучение иностранным языкам. Гармоничное владение иностранным языком обозначает не только богатый и активный лексический запас и хорошо сформированные грамматические навыки, но и чёткое произношение, и развитые навыки аудирования.

Для успешного овладения неродным языком (в нашем случае русский язык) обучение фонетике является необходимым условием. Наилучшие результаты в постановке артикуляции достигаются на начальном этапе обучения. На данном уровне каждое новое слово усваивается с учётом звукобуквенной взаимосвязи, семантики и контекста. Отсутствие фонетических навыков у иностранцев будут проявляться потом не только в неверном произношении, но и в трудности соотношения формы и значения слова или фразы. Корректировочные курсы предполагают большие затраты усилий и времени, поэтому работать над русской фонетикой эффективнее на начальном этапе обучения. С самого начала нужно развивать у учащихся слухопроизносительные навыки, которые потом будут лежать в основе всех видов речевой деятельности. И для начального этапа обучения предлагается вводно-фонетический курс (далее ВФК). Содержание обучения для начального этапа – это все звуки русского языка, ударение и ритмические модели слов, а также первые четыре модели интонационных конструкций (далее ИК).

ВФК включает в себя систему гласных русского языка, что предполагает также изучение фонетической природы русского словесного ударения, системы безударных гласных. Обучение русским согласным начинается со смычных губно-губных [м], [п], [б], т.к. смычка является ощутимым моментом артикуляции, затем вводятся губно-зубные [ф], [в], переднеязычные смычные и щелевые [н], [т], [д], [с], [з], заднеязычные [к], [г], [х] и среднеязычный [й]. Кропотливой работы требуют согласные, трудные для иностранных учащихся: [л], [р], [ш], [ж], [ш:'], [ч], [ц], [х]. Сначала учащиеся знакомятся только с твердыми согласными, затем с мягкими. Рус-

ские звуки изучаются в изолированном положении, потом на материале слогов, односложных и затем многосложных слов. Встает вопрос об обучении учащихся фонетической природе русского словесного ударения, редуцированию безударных русских гласных. Обучение производится на базе ритмических моделей русских слов (принято выделять 9 таких моделей). И учащиеся знакомятся с русской интонацией: ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4.

Занятия в рамках ВФК отличаются определённой фонетической нагрузкой. Учащиеся должны неоднократно проговаривать весь материал урока в разных формах: вместе с преподавателем, хором, при выполнении упражнений с другим членом группы или самостоятельно. Важную роль играет речь преподавателя. Это не только пример правильного произношения, но и мощное обучающее средство. Это образец, по которому затем будет строиться речь учащихся. Преподавателю рекомендуется также использовать в речи некоторые типичные фиксированные фразы [Степанова 1989; 6]. Через некоторое время они войдут в активную речь учащихся. Например, *«Здравствуйте! Добрый день!»*, *«Откройте первый / второй урок»*, *«Посмотрите на картину / схему / таблицу»*, *«Всем понятно?»*, *«Пойдём дальше»*, *«Хорошо»*, *«Спасибо»*, *«Прочитайте»*, *«Отвечайте»*, *«Слушайте и повторяйте»* и т.д.

Активное усвоение фонетического материала возможно благодаря большому количеству фонетических упражнений, имитации, использованию игр. Важно отметить, что есть учебники (например, Эсмантова Т.Л. «Русский язык: 5 элементов», С.И. Чернышов «Поехали»), которые предлагают интернационализмы в качестве фонетического материала, что может быть опорой для тех, кто владеет английским, но бесполезным (иногда даже мешающим) для студентов, кому английский язык не знаком.

В качестве обучающих материалов необходимо использовать аутентичные тексты и как можно больше нагляд-

ности. Слова, которые используются в фонетических тренингах, должны соответствовать лексическому минимуму для данного уровня владения русским языком. Таким образом, преподаватель должен следовать формированию коммуникативной компетенции у учащихся, т.е. построению лингвистической базы, в том числе и фонетической.

Литература

1. *Степанова Е.М.* Русский язык для всех. Методическое руководство для преподавателя. – М., 1989.
2. *Чернышов С.И.* Поехали!: Рус. яз. для взрослых. – СПб., 2001.
3. *Эсмантова Т.Л.* Русский язык: 5 элементов. Уровень А1 (элементарный). – СПб., 2016.

М.В. Тимошенко

*(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)*

ТРЕНИРОВКА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В КОНТЕКСТЕ МОТИВАЦИОННОГО ПОРТРЕТА УЧАЩИХСЯ

Как известно, пусковым механизмом для любой деятельности человека является мотивация. «Мотивация в широком смысле слова понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики» [Зимняя 2000; 101].

Как и в любой другой деятельности, мотивация так же значима и при обучении. Важно понимать, что образ совре-

менного школьника, студента, да и любого обучающегося человека в принципе в значительной степени отличается от того образа, который существовал несколько десятилетий назад. Говоря про образ, мы имеем в виду не только психофизиологические особенности и строение высшей нервной деятельности, но и ту мотивацию, которая помогает осуществлять учебную деятельность.

Рассмотрение высших психических функций при обучении людей разного возраста, их мотивации и ранее вызывало особый интерес у известных педагогов и психологов [Выготский 2007; Гальперин 1966; Талызина 1975; Эльконин 1971].

Однако современный мир диктует новые правила: объём информации, каждодневно получаемый человеком, стремительно растёт, появляются новые гаджеты, технологии. Техника, технологии занимают всё большее пространство в деятельности людей. «Цифровые аборигены», – так назвал Марк Пренски, писатель и популяризатор технологий обучения и просвещения, людей, родившихся после цифровой революции (digital natives) [Prensky 2001]. Хотя о начинающихся изменениях в процессах восприятия окружающего мира, способах переработки информации, скоростях физиологопсихологических процессов начали говорить уже в конце прошлого века (см., например, работы Стивена Крашена [Krashen 1981]). Следовательно, подобные преобразования требуют новых подходов и решений при обучении, в том числе при обучении иностранному языку.

Наша исследовательская работа посвящена рассмотрению особенностей тренировки языкового материала в контексте мотивационного портрета учащихся. Актуальность темы обусловлена тем, что психофизиологические особенности подрастающего поколения под влиянием среды активно меняются. Цель нашего исследования – анализ изменений мотивационного портрета обучающихся и выработка принципов организации, предъявления и тренировки языкового материала.

На наш взгляд, в методике РКИ в настоящее время, хотя уже и говорится о новом «портрете» современного учащегося [Вохмина 2020], но должного внимания проблеме учёта мотивации обучающихся при организации и тренировке языкового материала не уделяется. Представляется, что многие учебники, учебные пособия и материалы, изданные не только уже несколько десятилетий тому назад, но и сравнительно недавно, сегодня не имеют той эффективности при обучении иностранному языку, что несли раньше. Таким образом, методика русского языка как иностранного лишается эффективности прежде всего в силу того, что она не отвечает психофизиологическим характеристикам, интересам и запросам современного обучающегося.

В то же время адаптация изданных ранее материалов под качественно новую целевую аудиторию представляется достаточно трудоёмким занятием, что несёт за собой некоторые трудности для преподавателей РКИ, особенно начинающих. Современный преподаватель РКИ вынужден находиться в вечном поиске нового, интересного материала, способного увлечь студентов и удерживать их внимание, которое, надо признаться, сегодня, как никогда ранее, распространяется на все новые постоянно расширяющиеся потоки информации и сферы деятельности. Именно поэтому, мы считаем, существует необходимость определения принципов работы с новыми материалами, их современной организацией.

Результатом исследования станут методические рекомендации и методические разработки уроков РКИ, основанные на уже существующих учебных пособиях и учебниках с привлечением новых средств информации и возможностей современного технического прогресса.

Литература

1. *Вохмина Л.Л.* Сумеет ли методика преподавания РКИ ответить на вызовы сегодняшнего дня? // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 2.

2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. – М., 2007.
3. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в современной психологии. – М., 1966.
4. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний: психологические основы. – М., 1975.
5. *Эльконин Д.Б.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности. Вопросы психологии обучения и воспитания / Под ред. Г.С. Костюка. – М., 1971.
6. *Krashen S.D.* Second Language Acquisition and Second Language Learning. – Oxford, 1981.
7. *Prensky M.* On the Horizon // MCB University Press. 2001. Vol. 9 (5).

А.А. Улусьян-Гиотис
(Российский университет дружбы народов)

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ШКОЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГРЕЦИИ

Интерес к изучению русского языка в Греции обусловлен в первую очередь наличием многочисленной русскоговорящей общины. По имеющимся сведениям, в Греции при населении чуть более 11 миллионов человек русскоговорящая диаспора насчитывает около 600 тысяч человек. Большинство из них составляют понтийские греки-репатрианты и русскоговорящие выходцы из стран СНГ, из числа которых многие заинтересованы в сохранении русского языка у своих детей.

В настоящее время в детско-подростковом образовательном секторе функционируют такие учреждения, как: Посольская школа, частные греческие языковые репетиторские

школы, так называемые фронтистириа (φροντιστήρια) и русские школы выходного дня.

Русские школы дополнительного образования (школы выходного дня) готовят к сдаче сертификационного экзамена и, как правило, посещаются детьми следующих категорий: дети-билингвы, наследные носители языка и дети-инофоны [Хамраева и др. 2018; 5]. Таких детских образовательных организаций на территории Греции насчитывается около сорока.

В зависимости от контингента учащихся школы выходного дня в процессе обучения русскому языку применяют различные методики. С этой точки зрения интересна образовательная программа субботней русской школы «Мирь», ведущей свою деятельность для разных групп учащихся с учетом новейших методических разработок.

Организация была основана в 2005 году в Афинах и насчитывает свыше 300 учеников возрастом от 2 до 17 лет, обучающихся в трёх филиалах школы. Для достижения наилучшего результата в освоении русского языка и культуры в основу образовательной стратегии школы положен интегративный подход. В этой ситуации «приемом метапредметного обучения языку является исследование разных областей культуры через призму языка» [Дроздова 2020; 204]. С помощью приёмов предметной интеграции ведётся знакомство с русским фольклором, образцами детской и классической русской поэзии и прозы, а также с историей Россией, основами курсов «Окружающий мир», «Страноведение».

Образовательный процесс в школе реализуется по двум программам: русский как второй родной (для детей-билингвов) и русский как иностранный. Основные отличия программ в том, что русский язык как второй родной преподаётся исключительно на русском языке носителями языка, а для программы РКИ языком посредником выступает греческий.

Помимо аудиторной работы, важной частью образования детей является организация факультативных занятий. Учащиеся имеют возможность посещать различные студии,

заниматься музыкой, вокалом, живописью, кукольным театром, пластикой и ритмикой, народными танцами, баскетболом и шахматами. Занятия в студиях успешно формируют чувство коллектива, раскрывают творческий потенциал ребёнка, обогащают его духовный мир и расширяют горизонты познания мира. Преподавание ведётся носителями русского языка, лингвистами-предметниками.

Итоговая цель учебных программ – прохождение экзамена ТРКИ (уровни А1-В2). Государственный сертификат овладения русским языком становится венцом пройденного вместе с учениками и родителями долгого школьного пути.

Таким образом, можно сказать, что детские русские образовательные учреждения в Греции вносят неоценимый вклад в сохранение и продвижение русского языка и культуры в условиях отсутствия языковой среды. Сегодня учителя, обучающие русскому языку, литературе и культуре, и учителя-предметники, уделяющие внимание лингводидактическому сопровождению своего предмета, могут способствовать развитию и изучению феномена двуязычия среди детей соотечественников, формированию понятия культурной идентичности в условиях дальнего зарубежья. Эффективность применения методов интегративного обучения в процессе преподавания русского языка детям-билингвам, наследным носителям языка и детям-инофонам в рамках дополнительного образования подтверждается высокими результатами проводимых тестирований, что, в свою очередь, обуславливает необходимость дальнейшей разработки материалов междисциплинарного характера.

Литература

1. Дроздова О.Е. Повышение мотивации обучения русскому языку детей соотечественников за рубежом. – Русистика. – 2020. – Т.18. – № 2. DOI: <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-2-195-208>.

2. Русская школа «Миръ» в Афинах. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://children.mir.gr/ru/o-nas/o-nas>. – Дата обращения: 09.02.2021.

3. *Хамраева Е.А., Шорина Т.А., Саматова Л.М., Рязова О.Ю., Новикова А.К.* Лингводидактическая диагностика для школ русского зарубежья: Учебно-методическое пособие для учителей русских школ, родителей и детей, изучающих русский язык в образовательных организациях вне Российской Федерации / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Межвузовский центр билингвального и поликультурного образования. – СПб., 2018.

Фам Тхи Туэт Ньюнг

(Российский университет дружбы народов)

ИЗУЧЕНИЕ РУССКИХ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ ТРЕТЬЕГО ЛИЦА *ОН / ОНА* ВО ВЬЕТНАМСКОЙ АУДИТОРИИ

«Личное местоимение 3-го лица означает не только лица, но и живые существа вообще и даже предметы <...>. Между тем личное местоимение 3-го лица в единственном числе соотнобразится в своих родовых изменениях с реальным полом заменяемого им субъекта...» [Виноградов 1972; 255]. В настоящей статье анализируются типичные ситуации, в которых используются личные местоимения третьего лица *он / она* в русском и вьетнамском языках, с целью выявить некоторые фундаментальные проблемы, с которыми сталкиваются вьетнамские учащиеся при изучении употребления указанных русских личных местоимений.

Так, русское личное местоимение мужского рода *он* заменяет существительное мужского рода единственного числа как *учебник, студент, кот, Антон*; *она* указывает и

заменяет существительное женского рода единственного числа как *мама, собака, школа, Анна*.

Кроме грамматической категории, вьетнамским учащимся необходимо обратить внимание на семантику. Например, сложное предложение: *Мама сейчас работает в высшей школе, она там преподает русский язык*, – требует от учащихся не только осознание грамматического признака рода существительного *мама*, но и семантического значения слова *мама* (человек, а не предмет), чтобы учащиеся поняли, что местоимение *она* заменяет именно существительное *мама*, а не *школа*.

В отличие от русских личных местоимений, личные местоимения вьетнамского языка (языка изолирующего типа) остаются неизменными в предложении независимо от их грамматической функции. Говоря о третьих лицах или вещах, вьетнамцы используют не стабильные местоимения (ср. *он, она* в русском языке), а гибкие и разнообразные. Выбор вьетнамского личного местоимения третьего лица в той или иной речевой ситуации зависит от возраста, пола, социального положения, уровня близости и других внешних факторов. Эта сложность приводит к некоторым проблемам с использованием изучающих вьетнамский язык, даже вьетнамцев.

Во-первых, вьетнамские личные местоимения третьего лица могут быть классифицированы по формальному и неформальному контекстам следующим образом:

	<i>Он</i>	<i>Она</i>
Формальный	<i>Ông ấy / anh ấy</i>	<i>Bà ấy / cô ấy / chị ấy</i>
Неформальный	<i>Ông ta / anh ta / hắn / y / nó</i>	<i>Bà ta / cô ta / chị ta / ả ta / thị</i>

Однако приведенная выше классификация не может отображать соотношение местоимений с другими объективными факторами. Таким образом, еще один способ класси-

фикации личных местоимений вьетнамского третьего лица обусловлен следующими факторами:

- Возраст третьих лиц по сравнению с говорящим;
- Отношение говорящего;
- Диалект.

Возрастной фактор очень важен при использовании вьетнамского личного местоимения. Это помогает говорящим в разговоре находить подходящие местоимения для обозначения людей, с которыми они разговаривают.

Если третье лицо намного старше говорящего (примерно в том же возрасте, что и родители, бабушка и дедушка говорящего и т.д.), местоимения следует использовать как: *он* – *ông ấy / ông ta* и *она* – *bà ấy / bà ta*. Следует отметить, что местоимение с дополнительным словом *ấy* используется на несколько более высоком уровне близости, чем местоимение с *ta*.

Если третий человек немного старше говорящего (примерно в том же возрасте, что и сестра, брат или тетя говорящего, или даже сами говорящие), местоимения представляются: *он* – *anh ấy / anh ta*, *она* – *chị ấy / chị ta / cô ấy / cô ta*.

Если третье лицо моложе говорящего, люди используют *nó* как для мужчин, так и для женщин.

Отношение говорящего к третьему лицу действительно важно в речевом акте вьетнамского собеседника. По исследованию нескольких вьетнамских лингвистов: отношение говорящего к третьему лицу рассматривается в трех основных аспектах: положительном, нейтральном и отрицательном:

	Положительный	Нейтральный	Отрицательный
Он	<i>Anh / Ông / Cụ / Người / Ngài / Chàng</i>	<i>Anh ấy / Ông ấy / Cậu ấy / Anh ta / Cậu ta / Ông ta</i>	<i>Thằng / Hấn / Lão / Gã / Y / Thằng cha ấy</i>

Она	<i>Bà / Cô</i> <i>Chị / Nàng) /</i> <i>Người</i>	<i>Chị ấy / Cô ta /</i> <i>Bà đấy /Chị đó</i>	<i>Mẹ /Á /</i> <i>Thị /Con mẹ ấy</i>
------------	--	--	---

Однако на самом деле еще возникает небольшая разница в выборе личных местоимений в каждом аспекте в зависимости от уровня чувств и отношения говорящего к третьему лицу. Это также является типичной особенностью вьетнамских личных местоимений, которую трудно найти в других языках.

Слово *hắn* указывает на человека, *nó* указывает на человека и предмет, о котором речь идет. Если местоимение *hắn* чаще имеет только недружелюбный, даже пренебрежительный оттенок; то местоименное слово *nó* может использоваться как с добродушным, так и с презрительным оттенком.

Thị, у представляют собой заимствованное слово из китайского языка. *Thị* с далекого времени является дополнительной частью в имени женщин, поэтому данное дополнение превратили в личное местоимение третьего лица, специализирующееся на женщинах. До августовской революции *thị* использовалось для обозначения обычной женщины с неуважительным отношением. Однако, в настоящее время, когда роль женщины признается и ценится как в семье, так и в современном обществе; использование местоимения *thị* уменьшается. А местоимение *у* используется для обозначения третьего человека с обычным отношением, как для мужчин, так и для женщин. Особенно используется наибольшее количество местоимений *у* во вьетнамских художественных литературных произведениях.

Также необходимо рассматривать **диалект** как один из языковых аспектов. Иностранцы, даже вьетнамцы, путешествуя по стране, могут осознать разнообразие языка в разных регионах. Это может вызвать у них некоторое недоумение в понимании того, что говорят местные жители. Если в северной части Вьетнама язык считается стандартным и все личные местоимения используются как обычно, то в средних

и южных районах местоимения третьего лица имеют некоторые различия в использовании. Например, в провинции Нгеан в средней части Вьетнама, когда жители говорят о третьем лице женского пола, используют местоимение *o áy* вместо *cô áy, cô ta, chị ta*.

Помимо аутентичных личных местоимений во вьетнамском языке также используются слова, указывающие на родственно-семейные отношения (*бабушка, дедушка, мама, папа, брат, сестра, сын, дочь...*) и называющие профессии, должности (*врач, учитель, строитель, начальник, председатель...*) для замены и названия третьего лица. Поэтому, несколько вьетнамских лингвистов делают вывод, что «существительные, используемые как личные звательные местоимения, применяются чаще, чем аутентичные личные местоимения» [Lê Biền 1998; 126].

Таким образом, данная статья предоставила исследователям и учащимся обеих культур необходимые основные правила использования личных местоимений третьего лица единственного числа *он / она* в русском и вьетнамском языках. Показано, что система вьетнамских местоимений более сложна. Их использование зависит от целого ряда факторов; в то время как выбор личного местоимения 3-го лица зависит от рода и числа заменяемого им существительного. Освоение этих правил оказывает помощь изучающим вьетнамский и русский языки, а также переводчикам.

Литература

1. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М., 1972.
2. Вольф Е.М. Грамматика и семантика местоимений. – М., 1974.
3. Русско-вьетнамский словарь. – М., 1977.
4. *Diệp Quang Ban*. Ngữ pháp tiếng Việt. – Tập 1. – Hà Nội., 1998. (*Зьеп Гуанг Бан*. Грамматика вьетнамского языка. – Том 1, – Ханой, 1998).

5. *Lê Biên. Từ loại tiếng Việt hiện đại*, – Hà Nội., 1998. (Ле Бьен, Морфология современного вьетнамского языка. – Ханой, 1998).

Е.Н. Фомина

*(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)*

ИЗУЧЕНИЕ ФОРМ ОБРАЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ С ПОМОЩЬЮ КИНОТЕКСТА

В статье описывается практический опыт работы автора с кинотекстом для формирования речевой компетенции и изучения диалогических единиц русского языкового этикета в группах японских и сербских студентов уровня А2, дается сравнительный анализ восприятия единиц обращения и *имяобращения* [Жданова 2017] разными группами студентов, проводится сопоставительный анализ того, как студенты разных неблизкородственных лингвокультур реагируют на формы русского речевого этикета, какие сложности возникают у них в восприятии и использовании форм обращения в современном русском языке.

Анализ ситуаций и форм обращения к собеседнику, типичных для современной русской разговорной речи, представлен по кинотексту фильма «Плюс один» (реж. Оксана Бычкова, 2008 год). Делается вывод о том, что в русском языке обращения и приветствия обусловлены речевым этикетом, а также настроением и интенцией говорящего, его отношением к собеседнику, что близко сербскому языку. В японском языке, наоборот, обращения и приветствия всецело регламентированы речевым этикетом.

Целью исследования было показать эффективность работы с кинотекстом для формирования коммуникативной компетенции на уровне современной русской разговорной речи.

Применение и усиление роли аудиовизуальных средств обучения, которые очевидным образом выходят на первый план в эпоху всеобщего распространения Интернета, в практике преподавания РКИ является одной из современных тенденций в методике преподавания. Базовая методика преподавания РКИ с помощью аудиовизуальных средств была разработана А.Н. Щукиным [Щукин 1981]. В работах современных исследователей Л.А. Батуриной, Г.В. Воробьевой, Н.Н. Глебовой, Л.А. Касьяновой, И.А. Ореховой и др. неоднократно была доказана эффективность применения аудиовизуальных технологий для обучения современной русской речевой коммуникации.

В качестве аудиовизуального средства был выбран фильм Оксаны Бычковой «Плюс один» (2008), работа с которым успешно проходит в сербской и японской аудиториях.

При работе с кинотекстом акцентировалось внимание на следующих формах обращения: именное обращение к девушке / женщине, его вариативность и трансформации по ходу фильма, обращение к незнакомой женщине на улице, обращения к группе людей.

В рамках данной статьи остановимся на особенностях ситуации обращения и ее понимания сербскими и японскими студентами. Интерес для студентов представляет обращение к главной героине фильма Маше. Так, например, кроме традиционного обращения «Маша», организатор семинара для артистов-кукольников, начальник Маши, обращается к ней «Марь Сергевна», а в ситуации, когда ему было необходимо попросить Машу работать сверхурочно, он обращается к ней более официально: «Мария, мы вам заплатим тройне». Интересным для студентов был эмоциональная окраска в ситуациях обращения. Так, например, Том Гринвуд, актер-кукловод, в попытке сократить дистанцию с Машей, обращается к ней «Привет, Маш!», используя характерную для современного

языка форму окончания с нулевым падежом. Для японских студентов данная форма имени, как и другие русские именные варианты в рамках одного имени, оказалась непонятна. Это связано с тем, что в японском языке наблюдается тенденция к избеганию обращения по имени. Также в японском языке практически отсутствуют сокращения форм имени вне семьи. Сербские студенты, наоборот, восприняли форму обращения «Маш» по аналогии со звательным падежом сербского языка, использующимся при обращении. К тому же в сербском языке достаточно распространены краткие формы имен.

В работах по методике преподавания РКИ нередко в качестве проблемы выделяется затруднение студентов при использовании разговорных форм обращения и имяобращения. Просмотр фильма и работа с кинотекстом позволяют студентам увидеть непосредственные ситуации применения тех или иных диалогических единиц.

Проанализировав типичные ситуации общения в фильме «Плюс один», можно сделать вывод, что формы обращения в современном русском языке зависят как от русского речевого этикета, так и от ситуации, эмоционального настроя говорящего, интенции, отношения к собеседнику, что близко и сербскому языку. Японская языковая личность регламентирована этикетом. Таким образом, русская и сербская языковые личности более динамичны и вариативны по отношению к японской языковой личности.

Проведенное исследование показало, что работа с кинотекстом современного фильма помогает обучающимся глубже понять разницу в ситуациях обращения к незнакомому и знакомому адресату, а также минимизировать затруднения при выборе формы обращения и способа наименования адресата, принятых в русском современном живом языке.

Литература

1. Брагина Н.Г. «Родственные» обращения к неродственным и принципы их описания. // Русский язык сегодня. Вып. 5:

Проблемы речевого общения: Сб. докладов / Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова РАН. Отв. ред. Н.Н. Розанова. – М., 2012.

2. *Жданова Ю.В.* Лингвокультурологический анализ форм обращения на занятиях РКИ в японской аудитории // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2017. – № 1.

3. *Кронгауз М.А., Такахаси К.* Обращение по имени в русском и японском языках // Труды по культурной антропологии: Памяти Григория Александровича Ткаченко. – М., 2002.

4. *Орехова И.А., Глебова Н.Н.* О русских фильмах по-русски: пособие по развитию речи. – М., 2007.

5. *Писаренко В.И.* Видео в обучении иностранным языкам // Успехи современной науки и образования. – М., 2016. – № 12.

6. *Тынянов Ю.Н.* Об основах кино // Поэтика. История литературы. Кино. – М., 1977/

7. *Щукин А.Н.* Методика использования аудиовизуальных средств обучения (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). – М., 1981.

В.У. Хаддаж

(Российский университет дружбы народов)

СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА КАК ФАКТОР РАСПРОСТРАНЕНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ И ИХ ДЕРИВАТОВ

Актуальность данной темы состоит в том, что в последние годы замечена тенденция активного заимствования англицизмов, обусловленная активным проникновением Интернета и социальных медиа в нашу жизнь. В России насчитывается 124 млн пользователей интернета, уровень проникновения интернета составляет 85%. Самой активной группой пользователей является молодежь от 12 до 24 лет, уровень охвата интернетом которой в 2020 г. достиг 97,1% [Лисици-

на, 2021]. Характерной особенностью последнего времени является резкий рост российских пользователей иностранных социальных сетей. Самыми многочисленными по количеству пользователей является Instagram (42,8 млн человек), Facebook (32 млн человек), Tiktok (18 млн человек), Twitter (8 млн человек), Youtube (7,7 млн человек). Наиболее популярными у российской молодежи можно выделить Instagram, Tiktok и Youtube.

Сленг в соцсетях состоит из заимствований из английского – языка международной коммуникации. Более того, использование лексем английского языка, несмотря на наличие русских эквивалентов у многих слов, считается модным среди молодежи.

Нами была замечена тенденция использования разных слов в разных соцсетях. В нашем исследовании мы описали лексику 2 соцсетей: Инстаграм и ТикТок, классифицировали ее по платформам, определили ее значение и основные способы словообразования.

Инстаграм (Instagram) – приложение для обмена фотографиями и видеозаписями с элементами социальной сети существует с 2010 г. За 11 лет активного пользования Инстаграм русскими пользователями в обиход вошли такие основные слова, как:

- *стори, сториз, сторис* (англ. stories) – это перспективный медиаформат, который доступен для просмотра пользователям 24 часа;

- *гивевей* (англ. giveaway) — викторина с розыгрышем призов, для участия в которой необходимо выполнить ряд специфических требований;

- *директ* (англ. direct) — функция отправки личных сообщений в Instagram;

- *инстаграмер* (англ. Instagrammer) — человек, занимающийся Инстаграмом, блогер, маркетолог или простой пользователь;

- *кэпшн* (англ. caption) – описание под фото.

Tiktok (ТикТок) – сервис для создания и просмотра коротких видео – является одним из наиболее быстрорастущих и скачиваемых приложений. В «ТикТок» отсутствуют четкие границы между пользователями разных стран – это способствует увеличению количества заимствований конкретно молодежного сленга. Согласно данным Tiktok, 76% российской аудитории данной соцсети в 2020 г. приходилось на детей, подростков и молодежь до 24 лет. За год численность пользователей выросла на 10 млн. Мы выделили наиболее часто встречающиеся в видеороликах и в комментариях лексемы, заимствованные из английского языка:

- *стримить* (*to stream*) – вести прямой эфир;
- *шеймить* (*to shame*) – стыдить;
- *краш* (*a crush*) – возлюбленный;
- *кринж* (*cringe*) – съезживаться
- *рофлить* (от аббревиатуры *to ROFL* – *rolling on the floor laughing*).

Можно видеть, что английские глаголы *to stream*, *to shame* и аббревиатуры *ROFL* в результате словообразовательного освоения в речи русской молодежи стали базой для производных – *стримить*, *шеймить* и *рофлить*. Все эти слова «грамматически приспособляются к системе русского языка» [Дьяков 2011; 111]. У существительных, таких как *crush*, *cringe* в русском языке появляется парадигма склонений: *краш -а, -у, -ем* и т.д.

Таким образом, существует устойчивая тенденция в русском молодежном жаргоне соцсетей заменять русские глаголы и существительные англицизмами и их производными, а также приспособлять лексемы под грамматику русского языка.

Литература

1. Дьяков А.И. Функциональные особенности англицизмов и их дериватов в русском молодежном жаргоне. Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2011.

2. *Лисицина М.* Доля пользователей интернета в России среди молодежи приблизилась к 100%. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.rbc.ru/technology_and_media/12/01/2021/5ffde01e9a79478eb5230426. – Дата обращения: 14.03.2021.

3. *Максимова С.В.* Англицизмы в современном русском языке // Молодой ученый. – 2019. – № 4.

А. Христу

(Российский университет дружбы народов)

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Ролевая игра представляет собой активный метод обучения. Использование ролевой игры на уроках РКИ связано с развитием мотивации и формированием положительного отношения к учению.

По определению А.Н. Щукина, «ролевая игра – форма организации коллективной учебной деятельности на уроке, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения» [Щукин 2009; 264].

При ролевой игре предусматривается распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с темой урока.

Важно подчеркнуть, что ролевая игра должна быть полезной и эффективной. Мы не можем использовать ролевые игры на каждом занятии или в течение всей пары, игре допустимо уделять некоторое время, примерно 20 минут.

Как мы считаем, применять ролевые игры можно на завершающем этапе изучения определенной темы, когда студенты уже достаточно хорошо овладели лексико-грамматическим материалом. Это дает возможность закреп-

пить знания, а также способствует формированию коммуникативной компетенции у учащихся.

Таким образом, можно назвать некоторые преимущества применения ролевых игр в обучении русскому языку как иностранного:

- мотивация к уроку;
- активное участие студентов;
- интересный подход для закрепления материала;
- возможность применять полученные знания в реальных ситуациях;
- развитие воображения учащихся;
- не требуется использование специального дорогого оборудования.

Приведем пример ролевой игры при обучении глаголам движения. Один студент выступает в роли водителя автобуса, другой – в роли пассажира (могут быть 2-3 пассажира), третий – в роли контролёра. Ситуация: Пассажиры (друзья) ждут автобуса на остановке. Нужно спросить водителя, куда едет автобус, чтобы выйти на нужной остановке. Там ждут их друзья. Используйте следующие глаголы движения в правильной форме: *подъехать, подходить, войти, ехать, ездить, проехать, выходить, выйти, доехать/дойти*.

Как правило, образца диалога нет. Что ожидает преподаватель? Приведем пример диалога.

Пассажир 1: Ребята, автобус *подъехал*.

Пассажир 2: Хорошо, если он *едет* до остановки м. Юго-Западная, нам нужно *войти*. Мартин, спроси водителя.

Пассажир 3 (спрашивает водителя): Здравствуйте, вы *едете* до остановки Юго-Западная?

Водитель: Да, автобус *едет* туда. Приложите ваш билет, чтобы *войти*.

Пассажир 1: Ребята, к нам *подходит* контролер. Нужно показать проездной билет.

Контролёр: Здравствуйте, покажите билеты, пожалуйста. Надеюсь, вы знаете, что нельзя *ездить* на автобусе (на чем?) без билета.

Пассажир 2: Да, мы всегда покупаем билет.

Пассажир 3: Ребята, мы *проехали* нашу остановку. Нам нужно *выйти* сейчас и *пойти* обратно пешком.

Пассажир 1: Хорошо, *выходим*. (Добрались до друзей).

Друзья: Привет! Мы вас долго ждали! Вы *пришли* пешком?

(Пассажир 2): Нет, сначала мы *ехали* на автобусе и, к сожалению, *проехали* остановку. Поэтому мы *вышли* и *пошли* пешком (конец).

В заключение можно отметить, что ролевая игра в обучении русскому языку выступает как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Литература

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

2. Балакина К.Д. Ролевые игры как ключевая технология развития навыков говорения у студентов вне языковой среды // Русистика. – 2020. – Т. 18 – № 4. DOI: <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453>.

3. Сайидова С.Ё. Ролевые игры как метод обучения // Достижения науки и образования. – 2017. – № 4.

Хуан Ли

(Российский университет дружбы народов)

ИЗУЧЕНИЕ СИНОНИМИИ НА УРОКАХ РКИ В КНР

Расширение словарного запаса – одна из основных задач при изучении иностранных языков. Синонимия – это эффективный инструмент для этого. Синонимы оказываются

особенно полезными на уроках РКИ. В Китае инструментами синонимии почти не пользуются.

Из-за сложности лексической системы русского языка китайским учащимся трудно выучить тезаурус. В русском языке абсолютных синонимов в истинном смысле слова очень мало, больше синонимов относится к относительным синонимам. Относительные синонимы означают, что значения языковых выражений частично перекрываются. Использование этой характеристики может расширить словарный запас, чтобы было больше вариантов при письме и разговоре. Это делает речь менее однообразной.

Китайская система образования основана на запоминании речевого материала. В старшей школе учитель русского языка вскользь объясняет сходства и различия синонимов, но синонимы не являются главной темой. Согласно последним стандартам преподавания русского языка в средней школе в КНР, учащиеся средних школ должны только узнавать и просто различать синонимы и антонимы.

В средних школах КНР не дают теоретических сведений о явлении синонимии. Определение синонимии учитель не даёт. Есть списки цепочек синонимов, которые обязательны для экзамена. В старших классах из-за большой загруженности школьники обычно изучают только основные синонимы и оттенки их значений. Над синонимией в школах в Китае отдельно не работают.

В университете студенты изучают синонимы по специальной литературе. Так, в учебнике Чен Гуотинг “Краткое объяснение русской лексики и грамматики в ВУЗе» [陈国亭, 田文清 2007; 260] есть список из 208 цепочек синонимов самостоятельных частей речи: глаголов, прилагательных, существительных. Среди них, например, есть такие сочетания: *владеть, овладеть, освоить, усвоить; аккуратный, точный, тщательный; достоинство, плюс, преимущество*. Но в Китае нет требования использовать синонимы, их просто заучивают для экзаменов.

В Китае представление о синонимии в русском языке вводят только в университетах. Например, в книге Ян Цзе «Лексикология современного русского языка» указывается, что “синонимичные явления относятся к семантическим явлениям, и их сущностные характеристики имеют одинаковые или близкие значения [перевод наш – Х.Л.]” [杨杰 2008; 56].

В китайских университетах есть отдельные упражнения на коммуникацию через синонимы. Однако данные упражнения направлены на развитие пассивных речевых навыков, а не продуктивных. Например, нужно выбрать ответ в тесте. А для того, чтобы сделать речь продуктивной, чтобы расширить активный словарный запас, необходима новая система упражнений.

С октября 1998 года Министерство образования Китая приступило к разработке новейших стандартов обучения русскому языку для средних школ. Новый стандарт ориентирован на другой метод обучения – игровой. Поскольку игровой процесс эквивалентен практике, учащиеся мотивированы использовать знания в жизни, в общении вне аудитории.

Очевидно, что самое важное в изучении синонимов – это практика. Знать варианты – это навыки пассивной речи, а вспоминать возможные синонимы – это продуктивный коммуникативный навык. Для того чтобы делать речь продуктивной, активной, необходимо развивать работу над синонимией на уроках РКИ. В процессе обучения могут использоваться гибкие методы, чтобы сделать изучение синонимов более эффективным и мотивирующим.

Литература

1. Лю Юнхун. Изучение русского языка в средних школах Китая // Русский язык в школе. – 2007. – № 7.
2. 普通高中俄语课程标准[S]. 北京: 人民教育出版社, 2017.
3. 陈国亭, 田文涛. 俄语词汇语法精解[M]. 哈尔滨: 哈尔滨工业大学出版社, 2007.
4. 杨杰. 俄语词汇学教程[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2009.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВИДО-ВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Проблема обучения видовым парам глагола в китайской аудитории стоит особо остро. Как известно, трудности изучения этой грамматической категории, возникающие у китайских студентов, объясняются отсутствием подобных глагольных форм в их родном языке. Поскольку категория вида глаголов – это специфика исключительно русского языка, знание других языков (в частности, популярного сегодня в китайской школе английского языка) не помогает китайским студентам при изучении совершенного (СВ) и несовершенного (НСВ) видов.

В последние годы активно продолжают развиваться наука и информационные технологии, в процесс обучения постоянно внедряются новые технические средства. Способы и методы обучения иностранным языкам претерпевают быстрые изменения. Современные образовательные технологии, включающие использование мультимедиа и электронной сети, постепенно входят также в сферу преподавания русского языка как иностранного.

Традиционная модель при обучении языкам – преподаватель и студент / студенты. Сегодня с развитием новых технологий происходит процесс объединения традиционного и электронного обучения: в качестве «помощника», позволяющего организовывать интересные занятия с учётом индивидуальных особенностей учащихся, в учебный процесс всё чаще включается также компьютер. Однако преподаватель и учащийся при этом «остаются равноправными участниками диалога, и основные общедидактические методы, цели, зада-

чи обучения сохраняются» [Романова, Рубцова 2020; 279]. Ориентируясь на студентов, преподаватель действует как наставник, организатор учебного процесса, сохраняя важнейшие принципы обучения.

Таким образом, сохраняется последовательность работы с грамматическим материалом. Она включает три этапа: объяснение (введение грамматического материала), этап формирования автоматизированных навыков и развитие коммуникативно-речевых умений в различных видах речевой деятельности.

При введении грамматического материала, объяснении различий видов русских глаголов, использование компьютерных технологий может быть эффективным. В качестве вспомогательных средств используются электронные доски, видеоролики, объяснения преподавателя, подготовленные в презентациях PowerPoint, где включаются, например, «статические» и анимированные изображения. Поскольку для китайских учащихся русская система видо-временных форм абстрактна, картинки могут быть хорошим подспорьем при объяснении значений видовых пар. Ещё более эффективно использование анимированных изображений, таких, например, как gif-картинки (гифки).

Аудиовизуальные средства незаменимы, так как при их использовании (условно) обеспечивается «взаимодействие» с носителями языка. Преподаватель, использующий на уроке аудиовизуальные средства, может продемонстрировать живые речевые ситуации, в которых носители русского языка употребляют тот или иной вид глагола. Это особенно актуально для студентов, находящихся на удалении (например, в Китае).

На этапе формирования автоматизированных навыков использование новых технологий также может быть очень полезным. Современные интернет-платформы (например, Moodle), в которых встроены технологии, позволяют преподавателю создавать в электронной среде интересные задания

разных типов: тесты с вопросами разнообразных видов, диктант (запись звучащих глаголов СВ / НСВ на слух, слушание, сортировка глаголов СВ и НСВ и их фиксация при воспроизведении диктором слов), создание учащимися аудио-ответов, упражнения, где предлагается выбрать глагол в правильной форме и заполнить пропуски, задания творческого характера (например, мини-сочинения с использованием предложенных картинок, когда необходимое условие – употребление новых глаголов НСВ и СВ).

Окончив выполнение заданий, студенты могут видеть свои результаты, разобрать ошибки и при необходимости потренироваться дополнительно. Доступ к статистике результатов полезен и для преподавателей, которые могут проанализировать их и в случае необходимости создать иную траекторию развития языковых умений у студентов, изменяя, дополняя или комбинируя по-новому задания.

«Каждая изучаемая грамматическая форма должна быть последовательно проведена через этап подготовительных упражнений к упражнениям речевым, т. е. упражнения в естественной коммуникации. [Крючкова, Мощинская 2009; 145], что предполагает живое общение, участие в диалогах, создание высказываний монологического характера.

Современные компьютерные технологии предоставляют возможности также и для общения. Существуют программы Skype, Zoom, Teams, которые активно начали использоваться во время вынужденного карантина весной 2020 г. Однако полноценным занятием при изучении иностранного языка интернет-урок, пожалуй, назвать нельзя. Связано это, во-первых, с технической стороной вопроса: качество связи у участников, преподавателей или студентов, не всегда хорошее. В результате этого практически невозможно организовать полноценный диалог в группах, состоящих из нескольких человек.

Кроме того, участники общения в реальности пользуются не только вербальными, но также и невербальными

средствами общения (например, выражение лица, жесты, положение тела и т. д.). В интернет-пространстве поведение участников диалога ограничено: меньше невербальных проявлений (находятся в одном и том же положении), нет возможности следить за реакцией собеседника (не видят глаз, не могут уследить за мимикой и жестами всех участников диалога и т. п.). Всё это приводит к нарушению речи. Таким образом, этап формирования коммуникативно-речевых умений целесообразнее проводить в рамках привычного для всех аудиторного занятия.

Сегодня нельзя исключить ИКТ из образовательного процесса. Однако необходимо помнить, что использование компьютерных технологий в преподавании иностранного (русского) языка невозможно без активного участия преподавателя в рамках смешанного, т. е. объединённого традиционного и электронного обучения.

Литература

1. *Азимов Э.Г.* Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития // *Русистика*. – 2020. – Том 18. – № 3.

2. *Бартош Д.К., Гальскова Н.Д., Коптелов А.В., Харламова М.В.* Технология электронного обучения иностранным языкам: состояние и перспективы. – М., 2018.

3. *Крючкова Л.С., Мощинская Н.В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М., 2009.

4. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под. Ред. А.Н. Щукина. – М., 2003.

5. *Романова Т.Ю., Рубцова Е.А.* Аутентичный видеоматериал как средство обучения русской разговорной речи в электронной образовательной системе // *Русский язык в современном научном и образовательном пространстве: Сборник тезисов Международной научной конференции, посвященной 90-летию профессора Серафимы Алексеевны Хаврониной*. – М., 2020.

6. *Романова Т.Ю., Сы Ян.* Метод показа при обучении видам глагола в китайской аудитории // *Актуальные проблемы рус-*

ского языка и методики его преподавания: Материалы XIII Студенческой научно-практической конференции. РУДН, 22 апреля 2016 года. – М., 2016.

7. Цю Синь. Виртуальная реальность как средство обучения студентов-русистов в КНР // Русистика. – 2020. – Т. 18– № 3. DOI: <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-3-328-341>.

8. Чжан Вэй, Веснина Л.Е. Онлайн-обучение практической грамматике русского языка в вузе Китая в условиях эпидемии // Русистика. – 2020. – Т. 18– № 4. DOI: <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-383-408>.

9. 张旭. 浅析俄语教学中的多媒体教辅—西部皮革》2016 年 18 期. – *Zhāng Xù. Qiǎn xī èyǔ jiàoxué zhōng de duōméitǐ jiào fǔ--“xībù pígé”2016 nián 18 qī.*

Ю. Чичиарелло

(Мессинский университет)

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ БИЛИНГВИЗМА

Людей, которые могут понимать и говорить на двух языках, называют билингвами или двуязычными. Известный нейробиолог Фаббро предлагает классификацию для различения типов двуязычия [Fabbro 1996; 116-117].

Первое различие между естественным и искусственным билингвизмом.

Естественный билингвизм появляется, чаще всего, в раннем возрасте под влиянием разноязычного общества: это те, кто выучил два языка одновременно в детстве до шести лет, в семье.

Искусственный билингвизм возникает в результате обучения и касается тех, кто выучил второй язык идеально до полового созревания во внешнем окружении, например, в школе.

В случае подчиненного двуязычия один из двух языков всегда остается доминирующим, и служит «мостом» ко второму языку, поэтому такие люди думают на родном языке и переводят на неродной. Второй язык, в некоторых случаях, может заменить первый, например, если он представляется доминантным в данном языковом обществе. В связи с этим различают 2 типа билингвизма: субординативный и координативный билингвизм.

Субординативный билингвизм – двуязычие, при котором присутствует доминирующий язык (язык мышления).

Координативный билингвизм – двуязычие, при котором не имеется преобладающего языка. При этом билингв думает на том языке, на котором говорит.

Выучить язык можно двумя способами: приобретением или обучением. Эти способы соответствуют двум различным типам памяти: имплицитной и эксплицитной. Имплицитная память – это бессознательная память, свойственная детям до 8-10 месяцев, доминирует до 3 лет. [Fabbro 2004; 57]. Эксплицитной называют осознаваемую память. Формирование эксплицитной памяти начинается после 2 лет. Обе системы способствуют управлению языковыми навыками. Таким образом, можно использовать обе памяти.

В случае русско-итальянского двуязычия можно считать русскоязычным жителем Италии того говорящего, который в разговоре с итальянцем выбирает доминирующий язык (итальянский), потому что использование его родного языка может быть непонятым. С другой стороны, если он знает, что собеседник также владеет русским языком, он может употреблять оба языка, либо использовать только русский язык. Русскоязычный говорящий с доминирующим итальянским языком, который недолго жил в Италии, стремится быстро улучшить свой уровень разговорного итальянского и сосредотачивается в основном на морфосинтаксических и лексических структурах, оставляя, так сказать, «латентный» русский (дремлющий). Только когда уровень владения итальян-

ским языком станет стабильным, русскоязычный иммигрант сможет с большей легкостью перейти на русский язык [Перотто 2010].

Литература

1. *Перотто М.* Мигранты из постсоветских стран в Италии (результаты эмпирического социолингвистического исследования) // Диаспоры. – 2010. – № 1.

2. *Fabbro F.* The Bilingual Brain. Bilingual Aphasia // Brain and Language Brain and language. – 2001. – 79 (2).

Чэнь Вэньбо

(Российский университет дружбы народов)

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА С ПОЗИЦИИ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Благодаря более активному политическому и экономическому сотрудничеству между Китаем и Россией выдвигаются более высокие требования к официальной коммуникации между двумя сторонами.

Официально-деловой стиль – функциональный стиль речи, средство письменного общения в сфере деловых отношений: в сфере правовых отношений и управления. Эта сфера охватывает международные отношения, юриспруденцию, экономику, военную отрасль, сферу рекламы, общение в официальных учреждениях, правительственную деятельность [1].

Официально-деловой стиль выделяется своей относительной устойчивостью и замкнутостью. С течением времени

он подвергается некоторым изменениям, однако многие его черты, исторически сложившиеся жанры, специфическая лексика, фразеология, синтаксические обороты придают ему в целом консервативный характер.

«Официально-деловой стиль русского языка разнообразен, в том числе деловой письменный стиль, деловой рекламный стиль, стиль деловых контрактов и т. д. Наиболее популярные жанры – это деловое письмо, коммерческая реклама и деловой контракт» [王焱 2015; 64].

Официально-деловое письмо на русском языке является часто используемым методом общения в китайско-российских деловых отношениях. Его функция заключается в обмене информацией. Оно требует полных и вежливых языковых выражений и представляется в письменной форме.

Коммерческая реклама – это способ продвижения и представления информации о российских продуктах. Убеждение – ее самая важная функция. Язык тщательно организован, есть практическая информация, которую легко запомнить. Для неё характерны лаконичность, конкретность, простота понимания.

Деловой контракт – это соглашение для достижения определенной экономической цели, которое взаимно согласовывается между китайской и российской сторонами для определения взаимных выгод и обязательств. Это юридический текст с конкретными юридическими функциями. После продолжительного изучения языка люди с определёнными языковыми навыками могут понять его смысл. Его стиль можно охарактеризовать как точный и строгий.

Из характеристики вышеупомянутых трех жанров делового русского языка можно увидеть, что они различаются по своим функциям: деловой письменный стиль предоставляет информацию точными и лаконичными языком; реклама на русском языке передает информацию потребителям в кратком, конкретном и простом для понимания стиле; в деловых российских контрактах используются точные и стро-

гие формулировки для защиты экономических интересов обеих сторон контракта. Однако в целом деловой стиль русского языка точен и лаконичен.

Лаконичность официально-делового стиля русского языка проявляется с помощью точных слов, правильных предложений и логично выстроенного текста. Деловой русский дискурс зависит от функции, и его характеристики, в основном, проявляются в логичной структуре дискурса.

Особенности официально-делового стиля, в основном, проявляются в:

(1) использовании спецтерминов. Во избежание двусмысленности в деловых текстах на русском языке обычно используются технические термины для обозначения связанных понятий. Профессиональные термины в деловом русском языке могут состоять из одного слова, например, *контракт* (合同), *импорт* (出口), *аккредитив* (信用证), *приватизация* (私有化) и т. д.;

(2) пассивном залоге возвратных глаголов, краткой форме страдательных причастий. Безличные глагольные сказуемые употребляются в настоящем времени, единственном числе, в третьем лице: *оплата гарантируется, письмо отправлено, следует отказаться*. Использование этих глагольных форм подчеркивает тот факт, что инструкции, деловые запросы и другие действия должны быть выполнены.

(3) использовании фиксированных словосочетаний и клише. Например, *срок* (日期) может использоваться только с глаголом *устанавливаться*: *срок устанавливается* (а не *назначается*).

Выделяют следующие особенности синтаксиса официально-делового стиля русского языка: фиксированные шаблоны предложений, длинные предложения с причастными оборотами, предложения с одинаковым падежом и последовательной структурой подчинения, а также использование страдательных сказуемых.

Подводя итог, можно сказать, что функции жанров официально-делового стиля не совпадают, но в целом стиль делового русского языка точен, строг и лаконичен. Языковые особенности имеются в лексике, грамматике и логике изложения. Это помогает избежать двусмысленности и быстрее решить вопросы сторон.

Литература

1. *Иванова Д.В.* Особенности официально-делового стиля на примере нормативных документов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://school-science.ru/7/10/39065>. – Дата обращения: 09.02.2021.

2. *王淼. 商务俄语的文体风格和语言特点.* – [N], 长春: 长春大学学报, 2015.

А.П. Шапошникова

(Российский университет дружбы народов)

ЛЕНТА ВРЕМЕНИ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЁМ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

При изучении иностранного языка важную роль играет пересказ текста. Он помогает структурировать полученную информацию, развивает умение самостоятельного воспроизведения, позволяет ввести новую лексику. Основой для пересказа служит план, исключающий возможность утери деталей или ошибки в хронологической последовательности. В качестве дополнения письменного плана может быть использован наглядный материал, который создает дополнительный ориентир при воспроизведении текста, способствует усвоению лексики, расширению кругозора.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Шукина термин наглядность используется в нескольких значениях, однако, если говорить конкретно об обучении языку, то в этом случае под наглядностью принято понимать «специально организованный показ языкового материала, предметов и явлений окружающего мира» [Азимов 2009; 152] с целью его лучшего понимания. Рассмотрим ленту времени как методический прием при составлении плана текста.

Разработка электронных учебно-методических материалов – одна из составляющих деятельности преподавателя в условиях цифровизации образовательного пространства [Дерябина, Дьякова 2019; 143].

Лента времени – это горизонтальная или вертикальная линия с нанесёнными в хронологическом порядке метками, соответствующими определённым событиям. На каждой метке написана краткая информация о времени и о том, что произошло в это время. Лента времени служит одним из способов воссоздания событий при пересказе текста.

Для изображения ленты времени достаточно ручки и бумаги, однако на данный момент существует множество сайтов и платформ по их созданию. Самыми популярными сервисами являются: <https://storymap.knightlab.com/>; <https://time.graphics.ru/>; <https://timeline.knightlab.com/>; <https://www.tiki-toki.com/>; <https://www.sutori.com/>.

Рассмотрим пример использования ленты времени при работе с текстом под названием «Московское метро» из учебника Хаврониной С.А. «Говорите по-русски». В нём рассказывается об истории создания метро в мире и отдельно про московское метро. Объём текста – 224 слова, уровень В1.

Лента времени к тексту была создана при помощи двух сайтов. В данном тексте можно выделить и наглядно представить на ленте времени семь последовательных событий. С результатом можно ознакомиться по ссылке: <https://www.sutori.com/story/untitled-PrBJ29R6U2czhq4QiSBUWoBY>.

Последовательность работы с инструментом по созданию ленты времени на сайте <https://time.graphics/ru/> аналогична, однако внешний вид значительно отличается: это горизонтальный график с точными метками на конкретных датах, что помогает ученику наглядно увидеть, в какой год произошло событие.

С результатом можно ознакомиться по ссылке: <https://time.graphics/line/483486>:

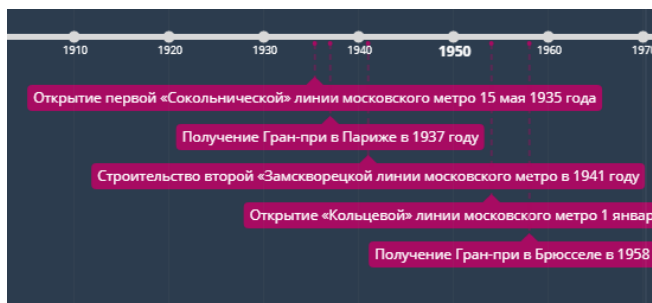


Рисунок 1. Лента времени к тексту «Московское метро», созданная на сайте Time.graphics



Строительство лондонской подземной дороги
компанией «Метрополитен» в 1863 году

Share

Comment

Рисунок 2. Фрагмент ленты времени к тексту «Московское метро», созданный на сайте Sutori

Лента времени как методический приём при обучении русскому языку как иностранному обеспечивает наглядность последовательности событий текста, делает более доступным для пересказа текст любого объёма и может быть ступенью при переходе от простых текстов к более сложным, наполненным событиями, действующими лицами и временными рамками.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методический терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М, 2009.
2. *Дерябина С.А., Дьякова Т.А.* Профессиограмма преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного пространства // Высшее образование в России. – 2019. – № 4.
3. *Хавронова С.А.* Говорите по-русски: Учебное пособие для иностранцев. – М, 2019.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

- Галкин Г.Н. (РУДН)** К вопросу о формировании аудитивных умений и навыков в обучении русскому языку как иностранному ...3
- Гуань Ци (РУДН)** Метафоры родства в русском политическом дискурсе ...6
- Луань Луань (РУДН)** Рассмотрение значений понятия «медведь» в дискурсе русских детей с точки зрения китайской лингвокультурной традиции ...8
- Люй Сыци, Полякова Е.В. (РУДН)** Концепт «жизнь» как отражение культуры и национального своеобразия (на примере русских и китайских фразеологизмов) ...12
- Руслякова М.С. (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)** Проблемы адаптации китайских учащихся в российском вузе: социокультурный и языковой аспекты ...16
- Саидов З.З. (РУДН)** Этапы работы с аутентичными художественными текстами в иностранной аудитории (на примере рассказа С. Мосовой «Четыре пышки») ...18
- Хаддад А. (РУДН)** Русский язык как иностранный и дистанционный формат обучения ...22
- Христу М. (РУДН)** Средства авторизации и их организация в учебной литературе по РКИ ...25
- Чинь Тхи Зыонг (РУДН)** Классификация тематических групп в русской обиходно-бытовой лексике ...29
- Эмрак К. (РУДН)** Система упражнений для работы над приставочными глаголами движения в иностранной аудитории ...34

Юхименко Н.В. (<i>РУДН</i>) К вопросу о выделении методики преподавания русского языка как инославянского	...38
--	--------------

СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ

Алехин И.А. (<i>Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>) Виды творческих заданий в олимпиадах по русскому языку как иностранному	...43
---	--------------

Алехина П.А., Пожидаева Е.В. (<i>Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>) Цикл упражнений по подготовке к дискуссии на уроках РКИ, уровень В1-В2	...46
---	--------------

Бао Ливань (<i>Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>) Краткая характеристика видеогаммы как средства обучения РКИ	...50
--	--------------

Безрукова К.С. (<i>РУДН</i>) Представление концепта «Россия» в зарубежном учебнике по русскому языку как иностранному	...52
--	--------------

Буй Ми Хань (<i>Институт социальных и гуманитарных наук при Национальном университете г. Хошимина</i>) Словообразовательная антонимия в сложных существительных русского и вьетнамского языков	...55
---	--------------

Вакулюк М.В. (<i>Мессинский университет</i>) Проблемы в изучении русского языка у студентов-итальянцев	...58
---	--------------

Ву Ми Ван (<i>РУДН</i>) Проблемы изучения фразеологизмов как единиц языка и речи	...60
---	--------------

Галайда Е.Ю. (<i>РУДН</i>) Лексические особенности текстов теленовостей (на примере освещения южноосетинского конфликта)	...63
---	--------------

Головатова К.В. (<i>РУДН</i>) Об особенностях использования песен на занятиях по РКИ	...66
---	--------------

Горлова Д.С. (<i>Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>) Феномен дистанционного образования в структуре современного российского образования	...70
Губарева А.И. (<i>РУДН</i>) Фразеологические единицы в речи современных российских политиков	...72
Денисултанова В.Д. (<i>РУДН</i>) Рекламный текст в аспекте теории мультимодальности	...77
Жэнь Ваньин (<i>РУДН</i>) Работа над ритмикой русского слова и интонацией на продвинутом этапе в современных пособиях по РКИ	...80
Исбер Рима Ибрагим (<i>РУДН</i>) Геортоним как рекламное имя	...83
Кастури Араччиге А. С. М. К., Полякова Е.В. (<i>РУДН</i>) Фразеологизмы со значением времени в русском и сингальском языках	...86
Келава М. (<i>РУДН</i>) Диалог культур на уроке РКИ в хорватской аудитории на примере фразеологии	...89
Корочкина Д.Н. (<i>РУДН</i>) К вопросу о позитивном характере фонетической интерференции	...92
Кухарук С.Р. (<i>РУДН</i>) Работа с поэтическим текстом на занятиях РКИ на продвинутом этапе обучения	...95
Лазарева А.Ю. (<i>Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>) Ознакомительное чтение на занятиях по РКИ в условиях дистанционного обучения (уровень В1)	...99
Лебедева Д.О. (<i>РУДН</i>) Разграничение понятий «компьютерный» и «электронный» применительно к уроку РКИ	...101
Ли Ифань (<i>РУДН</i>) Работа над русскими фразеологизмами в китайской аудитории	...104

Лю Лайган <i>(РУДН)</i> Анализ лексических особенностей текстов официально-делового стиля с позиций носителя китайской лингвокультуры	...106
Люй Мэнсю <i>(РУДН)</i> О формировании социокультурной компетенции при обучении РКИ	...109
Макляк А.А. <i>(РУДН)</i> Традиционные и современные подходы к прецедентным текстам в методике РКИ	...110
Мамаева Д.А. <i>(РУДН)</i> Раскрытие темы «дружба» на занятиях РКИ на основе поэтического текста	...113
Нгуен Ле Ань Фыонг, Нгуен Ха Тхань Нган <i>(Институт социальных и гуманитарных наук при Национальном университете г. Хошимина)</i> Применение проектного метода обучения на занятиях устного перевода с вьетнамского на русский язык	...116
Некрылова В.В. <i>(РУДН)</i> Перспективы игровых технологий в онлайн-обучении русскому языку как иностранному	...119
Никитина Т.В. <i>(РУДН)</i> Методический потенциал пословиц в обучении РКИ	...122
Онацкая М.Д. <i>(Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)</i> Вербальные и визуальные компоненты мультимодального текста в методике преподавания РКИ	...125
Панфилова А.А. <i>(МГОУ)</i> Советская комедия как прецедентный текст	...128
Пирнат П. <i>(Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина)</i> Интеграция детей-билингвов в иноязычное общество	...131
Садури Хасанет <i>(РУДН)</i> Методика работы с русскими глаголами движения в арабской аудитории	...134

Сарычева М.Р. (РУДН) Понятие «прецедентные феномены» и их роль в процессе коммуникации	...137
Сифо Ф. (РУДН) О взаимоотношении языковой личности и языковой картины мира	...140
Суворова А.И. (РУДН) Актуальность использования компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному	...142
Тивари С. (РУДН) О влиянии родного языка (хинди) на изучение русского языка индийскими студентами	...146
Тиканов Ф. (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) К вопросу о содержании обучения фонетическим средствам общения (уровень А1)	...147
Тимошенко М.В. (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) Тренировка языкового материала на занятиях РКИ в контексте мотивационного портрета учащихся	...150
Улусьян-Гиотис А.А. (РУДН) Обучение русскому языку в рамках школ дополнительного образования в Греции	...153
Фам Тхи Тует Ньюнг (РУДН) Изучение русских личных местоимений третьего лица <i>он / она</i> во вьетнамской аудитории	...156
Фомина Е.Н. (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) Изучение форм обращения на занятиях РКИ с помощью кинотекста	...161
Хаддаж В.У. (РУДН) Социальные медиа как фактор распространения англицизмов и их дериватов	...164
Христу А. (РУДН) Ролевая игра как активный метод обучения на занятиях РКИ	...167
Хуан Ли (РУДН) Изучение синонимии на уроках РКИ в КНР	...169

Чжан Сяобинь (<i>РУДН</i>) Компьютерные технологии как вспомогательный инструмент при обучении видео-временной системе китайских студентов	...172
Чичиарелло Ю. (<i>Мессинский университет</i>) Основные аспекты билингвизма	...176
Чэнь Вэньбо (<i>РУДН</i>) Об особенностях официально-делового стиля русского языка с позиции китайской лингвокультуры	...178
Шапошникова А.П. (<i>РУДН</i>) Лента времени как методический приём при обучении русскому языку как иностранному	...181

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ**

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Е.В. Попова*
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 29.06.2021. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 11,16. Тираж 100 экз. Заказ 683.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41