

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»
Центр международного сотрудничества
Кафедра русского языка как иностранного

РУССКИЙ ЯЗЫК
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ:
КОММУНИКАЦИЯ, ПОНИМАНИЕ,
ОБУЧЕНИЕ

Тверь 2023

УДК 811.161.1'243

ББК Ш141.12 – 99р30

Р89

Отв. редакторы:

Л.Г. Громова, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка как иностранного; Е.А. Гасконь канд. пед. наук, доцент; А.Б. Гурин, канд. пед. наук, доцент (кафедра РКИ Тверского государственного университета)

Редакторы:

Е.П. Рожнова, канд. фил. наук, ст. преподаватель; Ж.А. Крылова, ст. преподаватель (кафедра РКИ Тверского государственного университета)

Рецензенты:

В.Г. Фатхутдинова, д. филолог. наук, профессор Казанского (Приволжского) Федерального университета; Е.Х. Жаркова, канд. филолог. наук, доцент кафедры русского языка МГИМО (У) МИД России

Р89 Русский язык в поликультурном мире: коммуникация, понимание, обучение: коллективная монография. – Тверь: Твер.гос.ун-т, 2023. – 389 с.

ISBN 978-5-7609-1807-9

В монографии рассматриваются актуальные проблемы роли и места русского языка в современном поликультурном мире, освещаются теоретические и практические аспекты коммуникации, понимания и обучения иностранцев в русской лингвокультурной среде и на родине. Обобщается опыт отечественных и зарубежных образовательных учреждений при обучении иностранцев русскому языку.

УДК 811.161.1'243

ББК Ш141.12 – 99р30

ISBN 978-5-7609-1807-9

© Коллектив авторов, 2023

© Тверской государственной
университет, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие (<i>Л.Г. Громова</i>).....	9
Глава I. Русский язык в поликультурном образовательном пространстве. Коммуникация и обучение	
<i>Введение</i>	10
Часть 1. 30 лет кафедре РКИ: основные направления сотрудничества с зарубежными университетами (<i>Л.Г. Громова</i>).....	11
Часть 2. Проблемы межкультурной коммуникации в сфере образования и науки (<i>Л.И. Богданова</i>).....	31
Часть 3. Отражение национального менталитета и культурно-письменной традиции в текстах китайских русистов (<i>Н.С. Касюк</i>).....	39
Часть 4. Оценка учебной коммуникации иностранных студентов: методика культурного ассимилятора (<i>Т.С. Веселовская</i>).....	45
Часть 5. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов при работе с публицистическими текстами на занятиях по русскому языку как иностранному (<i>В.В. Решетникова</i>).....	51
Часть 6. Курс обучения и развития коммуникативной компетенции на русском языке на основе идеологии и политики Китая (<i>Гун Сюе</i>).....	55
Часть 7. Выражение оценочности и иронической оценки в речи носителей русского языка и инофонов (<i>А.В. Федосеева</i>).....	63
Часть 8. Различия в методике работы со стилистическими ресурсами словообразования в русской и иностранной аудитории (<i>О.Л. Арискина, Е.А. Дрянгина</i>).....	71
Часть 9. Интонация русского речевого этикета: технология обучения иностранных учащихся (<i>М.Н. Шутова</i>).....	76
Часть 10. Русская интонация в полиязычном образовательном пространстве: лингводидактический аспект (<i>С.С. Хромов</i>).....	80

Часть 11. Актуализация языковых аспектов в ситуациях межкультурной коммуникации (по материалам рефлексивных высказываний китайских студентов) (<i>Н.Н.Скворцова</i>)	97
Часть 12. Анализ репортажей о китайских туристах в российских СМИ (<i>Дун Жуньвэнь, Ли Яньчунь</i>)	108
<i>Заключение</i>	120
Глава II. Языковая и речевая компетенции: проблемы обучения и понимания	
<i>Введение</i>	117
Часть 1. Обучение языку специальности студентов-иностранцев юридического профиля на занятиях РКИ (<i>Н.Д. Афанасьева, С.С.Захарченко, И.Б. Могилёва</i>)	118
Часть 2. Обучение русскому языку иностранных учащихся на этапе подготовки к публичному выступлению (на примере презентации в японском формате <i>reshakucha</i> (<i>А.А. Васильева</i>)).....	125
Часть 3. Обучение русскому языку в поликультурной среде: проблемы и пути решения (<i>Хань Чжиюе</i>)	130
Часть 4. Типология научно-учебных текстов гуманитарного профиля: тексты о предметах (<i>С.А. Вишнякова</i>).....	137
Часть 5. Роль учебного пособия по русскому языку в процессе языковой подготовки в техническом вузе (<i>Р.А. Досмаханова, К.О. Ажиев</i>).....	144
Часть 6. Особый статус метатекстовых языковых маркеров в научном тексте (<i>Т.Т. Черкашина</i>).....	151
Часть 7. Использование профессионально ориентированных текстов в обучении иностранных студентов-медиков на этапе предвузовской подготовки (<i>В.Н. Варламова, В.В. Грязнова, Н.В. Харитонова</i>).....	158
Часть 8. Полуслитные номинации, образованные по модели «существительное + существительное», в основном модуле	

национального корпуса русского языка (<i>Л.В. Рычкова</i>).....	164
Часть 9. Проблемы изучения понятий лексикологии и развития навыков лингвистического анализа у студентов-стажёров филологического профиля при организации смешанного обучения (<i>Д.С. Труханова</i>).....	173
Часть 10. Ассимиляция как причина неполного понимания иностранными студентами значений англоязычных заимствований (<i>Е.Э. Кравчук</i>).....	180
<i>Заключение</i>	186
Глава III. Русская литература в контексте межкультурной коммуникации. Проблемы обучения и понимания	
<i>Введение</i>	191
Часть.1. Роль художественных произведений в контексте межкультурной коммуникации (<i>К.Д. Карчевская</i>).....	192
Часть 2. К вопросу об организации самостоятельной работы по чтению и анализу художественных текстов при обучении РКИ (<i>Т.В. Ващекина</i>).....	196
Часть 3. Обучение русской художественной литературе иностранных студентов: к проблеме понимания (<i>Ж.А. Крылова</i>).....	201
Часть 4. Русско-арабские литературные связи как фактор мотивации изучения русского языка как иностранного (<i>В.Н. Зарытовская, Т.А. Кротова</i>).....	208
Часть 5. Адаптация верлибров У. Уитмена под русскую языковую картину мира (<i>Ю.К. Крячкова</i>).....	217
Часть 6. Казахская народная словесность в Китае: история изучения (<i>Сы Цзюньцинъ, Чжан Цзяци</i>).....	225
<i>Заключение</i>	234
Глава IV. Цифровые и традиционные технологии при обучении РКИ	
<i>Введение</i>	237
Часть 1. Мультимодальная грамотность как компонент профессиональной компетенции преподавателя РКИ (<i>О.Ф. Кривенко</i>)...	238

Часть 2. Коммуникативная трансформация обучения: почему традиционные дидактические практики не работают в цифровой среде? (М.Ю. Лебедева).....	243
Часть 3. Особенности обучения русскому языку как иностранному в онлайн-формате на этапе предвузовской подготовки (В.Н. Варламова, В.В. Грязнова, Н.В. Харитонова).....	249
Часть 4. Виды учебных интернет-ресурсов и их использование в профессионально ориентированном обучении РКИ (Е.А. Орлов, Н.Н. Романова, Т.П. Скоринова).....	254
Часть 5. Использование активных методов в условиях смешанного обучения РКИ (Е.И. Головаха)	261
Часть 6. Современные мультимедийные технологии в процессе овладения РКИ (Ю.В. Ващекина).....	270
Часть 7. Психологические особенности обучения аудированию и говорению иностранных студентов-филологов с использованием аутентичных подкастов (А.А. Пышненко).....	277
Часть 8. Практика использования приложения «Облачный класс» в преподавании РКИ (Юй Даньхун).....	283
Часть 9. Фрагмент глобальной симуляции «Однокашники» на платформе <i>Kimospace</i> как пример коммуникативного онлайн-урока (П.Н. Веселова).....	288
Часть 10. Обучающие тесты на факультативе по русскому языку как иностранному (Е.А. Гасконь).....	296
<i>Заключение</i>	304
Глава V. Социокультурная адаптация и интеграция иностранных студентов при обучении РКИ в России	
<i>Введение</i>	306
Часть 1. О проблемах адаптации иностранных студентов при обучении РКИ в России (А.В. Некрасова, Т.А. Шатоба).....	307

Часть 2. Межкультурный тренинг как эффективное мероприятие по социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе (<i>О.А. Дронова</i>).....	313
Часть 3. Корпусные инструменты в развитии навыка само- и взаимокоррекции в контексте учебной автономии (<i>Т.М. Обухова</i>).....	319
Часть 4. Влияние адаптации на формирование лингвистической и социокультурной компетенций инофонов (<i>И.Ю. Самойлова</i>).....	327
Часть 5. Интеграция иностранных студентов: роль надпрофессиональных навыков (<i>О.В. Румянцева</i>).....	334
Часть 6. Проблема формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов неязыковых вузов в условиях вульгаризации современной русской речи (<i>Н.Ю. Грибовская, А.А. Кузнецова</i>).....	340
Часть 7. Экскурсия как форма адаптации и форма обучения русскому языку иностранных учащихся (<i>Е.П. Рожнова</i>).....	349
Часть 8. Медиатекст в адаптационной работе с иностранными студентами при обучении РКИ в России (<i>А.Б. Гурин</i>).....	358
<i>Заключение</i>	365
Заключение (<i>А.Б. Гурин, Е.А. Гасконь</i>).....	368
Сведения об авторах	381

Дорогие читатели!

Перед вами монография, которая представляет научные труды из области педагогики, методики преподавания русского языка как иностранного и лингводидактики в эпоху активной академической мобильности, поликультурности и цифровизации образовательного пространства. Русский язык по-прежнему занимает прочные позиции в мире, его изучают представители всех континентов как в вузах России, так и на родине. В центре внимания авторов монографии находятся кардинальные проблемы коммуникации, понимания и обучения иностранных студентов русскому языку в условиях интернационализации образования.

Монография состоит из 5 глав и включает 46 статей, авторами которых являются как российские, так и зарубежные исследователи. Представленные научные труды внесли свой весомый вклад в изучение таких актуальных проблем межкультурного образования, как изучение основных принципов и стратегий научного общения и стилей коммуникации представителей различных культур, формирование лингвострановедческой компетенции при обучении разным уровням языка, понимание прецедентных текстов и произведений художественной литературы, разработка национально ориентированных методик, развитие технологий дистанционного обучения русскому языку, адаптация иностранных обучающихся в русской лингвокультурной среде. Особую значимость в условиях поликультурной образовательной среды представляет создание эффективной методики оценки умений межкультурной коммуникации. Изучение возможностей дистанционного образования в сочетании с традиционными контактными формами, так называемое «смешанное обучение», открывает перспективы для повышения интереса к занятиям и эффективности учебного процесса.

Авторами статей являются известные учёные, опытные и молодые преподаватели ведущих университетов Российской Федерации, Китайской

Народной Республики, Республики Беларусь, Казахстана. Монография адресована, прежде всего, представителям гуманитарных наук, филологам-русистам, методистам, преподавателям РКИ в России и за рубежом, а также всем, кто интересуется культурологией и межкультурной коммуникацией. Широкий круг теоретических проблем, затронутых в монографии, и практические авторские методики помогут преодолеть трудности коммуникации и вдохновят на новые исследования.

Благодарю всех авторов монографии; рецензентов – профессора Казанского (Приволжского) Федерального университета Венеру Габдулхаковну Фатхутдинову и доцента кафедры русского языка МГИМО (У) МИД России Елену Ханберовну Жаркову; редакторов монографии – доцентов кафедры РКИ ТвГУ, Гурина Анатолия Борисовича и Гасконь Елену Александровну, ст. преподавателей Рожнову Елену Петровну и Крылову Жанну Аркадьевну. А также благодарю за поддержку идеи издания монографии генерального секретаря МАПРЯЛ Брунову Наталью Владимировну, директора секретариата МАПРЯЛ Коротышева Александра Владимировича. За помощь в издании благодарю врио Тверского государственного университета Смирнова Сергея Николаевича и директора Центра международного сотрудничества Николаева Дмитрия Сергеевича.

Данная монография наряду с Международной научно-практической конференцией (18-20.11.2022) посвящается 30-летию кафедры русского языка как иностранного Тверского государственного университета.

С уважением,

*Громова Людмила Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой РКИ Тверского государственного университета*

ГЛАВА I

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ. КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ

Введение

В современной образовательной парадигме, функционирующей в условиях поликультурности, большое внимание уделяется изучению коммуникативного поведения представителей разных культур, исследованию проблем межкультурной коммуникации, совершенствованию технологий иноязычного образования. В данной главе рассматривается широкий круг вопросов, касающийся основ межкультурного образования.

Одной из важнейших задач сегодняшнего дня является достижение эффективного научного сотрудничества учёных и преподавателей русского языка как иностранного из разных стран мира. Данная проблема находит своё выражение как в практической плоскости университетской деятельности, так и в контексте изучения универсальных и этнокультурных особенностей национальных стилей коммуникации в сфере науки и образования. В том числе, актуальны сравнительные исследования, направленные на изучение влияния национального менталитета на культурно-письменную традицию.

Вместе с тем, внимание исследователей также привлекают конкретные проблемы формирования лингвострановедческой компетенции. Так, по-прежнему актуальными являются задачи освоения иностранными студентами прецедентных феноменов русской культуры при работе с аутентичными публицистическими текстами, изучение способов овладения лексическими средствами русского языка при выражении оценочности, ознакомление со стилистическими ресурсами словообразования.

Следует отметить, что зарубежные коллеги разрабатывают национально ориентированные методики. Китайские коллеги направили

свои поиски в область содержания обучения РКИ, размышляя над тем, как интегрировать идейно-политическое содержание в процесс преподавания межкультурной коммуникации.

Значимыми являются исследования русской интонации в контексте билингвального образования, а также практические рекомендации по совершенствованию интонационных навыков при обучении основам русского речевого этикета в тесной связи с развитием умений устной речи.

На протяжении многих лет преподавателей РКИ волнует вопрос оценки уровня сформированности умений межкультурной коммуникации.

В главе представлены успешно зарекомендовавшие себя авторские методики обучения различным аспектам русского языка в России и за рубежом.

Часть 1. 30 лет кафедре РКИ: основные направления сотрудничества с зарубежными университетами

Громова Людмила Георгиевна

Введение

Международное академическое сотрудничество в сфере высшего образования является одним из важнейших направлений деятельности современного российского вуза. В Тверском государственном университете большую роль в организации сотрудничества с зарубежными университетами играет кафедра русского языка как иностранного, которая была основана в 1992 году и до нынешнего времени работает под руководством Центра международного сотрудничества (ЦМС).

Со второй половины 90-х годов прошлого века начали формироваться основные приоритетные направления взаимодействия Тверского государственного университета (ТвГУ) с университетами таких стран, как Франция, Финляндия, Великобритания, Германия, Бельгия, Китай.

Основной формой долгосрочного сотрудничества по обучению студентов русскому языку как иностранному с университетами Поля Валери и Клермон-Овернь (Франция); Киля и Глазго, Ноттингема, Бата, Лондонского университета (Великобритания); университетами Восточной Финляндии, Хельсинки, Тампере, Ювяскюля, Турку, Або-Академия (Финляндия), Фрайбургским университетом Альберта Людвиг (Германия), университетом Сямэнь (КНР) стало сетевое партнёрство по обучению иностранных студентов в рамках включённого обучения, когда языковая практика в России входит в программу обучения зарубежного университета.

В методике преподавания РКИ включённое обучение выделяется в особый профиль и характеризуется как «...вид краткосрочного обучения студентов-филологов из зарубежных стран в российских вузах, входящий составной частью в национальную систему подготовки ...» [Щукин, 2003: 86]. В 70-ые-80-ые годы прошлого века программы включённого обучения пользовались популярностью вплоть до 90-ых годов, была разработана теоретическая база, определены принципы обучения, организационные формы занятий и содержание дисциплин [Гасконь, 2018: 10]. После небольшого периода спада интереса к данному профилю обучения в начале XXI века снова наметился определённый подъём.

Формирование международного сотрудничества в области образования

Со дня своего основания в 1992 году до 1998 года кафедра РКИ являлась партнёром отделения славистики Кильского университета (Великобритания) по программе TEMPUS-TACIS. Через год в ТвГУ начали обучение студенты из университета Баффало штата Нью-Йорк (США), также курсовое обучение проходили студенты из Оснабрюка, города-побратима Твери, студенты Великотырновского университета им. Святых Кирилла и Мефодия (Болгария). Однако именно с 2000 года кафедра РКИ

ТвГУ начала вести целенаправленную работу по совершенствованию языковой подготовки будущих филологов и переводчиков зарубежных университетов. В 1999 году делегация из финских университетов ознакомилась с Тверским государственным университетом, кафедрой РКИ, условиями обучения и проживания иностранных студентов. Тогда Центром международного сотрудничества были заключены первые двусторонние договоры с университетами Финляндии, а изучать русский язык как иностранный по образовательной программе включённого обучения приехали на осенний семестр студенты из университетов Йёэнсуу (ныне университет Восточной Финляндии) и Ювяскюля. Координатором программы включённого обучения финских студентов в Тверском государственном университете стал Александровский институт Хельсинкского университета.

Активная работа по налаживанию международных контактов продолжалась и привела к значительному их расширению. С 2006 года на кафедре стали обучаться студенты ещё из четырёх вышеуказанных финских университетов, в которых русский язык как иностранный был основной образовательной программой по подготовке филологов и переводчиков. В этот же период к программе присоединились университеты Глазго, Ноттингема, Бата, Лондонского университета, а с 2008 года – Фрайбургский университет. В 2012 году приступила к занятиям первая группа китайских студентов университета Сямэнь, а в 2013-2016 г.г. проходили обучение студенты из университета Гента (Бельгия).

Между кафедрой РКИ ТвГУ и кафедрами зарубежных университетов-партнёров начало складываться долговременное и плодотворное взаимодействие, которое удовлетворяет ряду критериев, выделяемых исследователями при описании успешного сотрудничества. Особое внимание при оценке обращается на: внешние факторы (благоприятный политико-социальный климат); межличностные (доверие, возможность

реализации собственных интересов, способность к взаимным уступкам); факторы процесса и структуры сотрудничества (гибкость позиций, развитие конкретных ролей); факторы коммуникации (открытые и частые обсуждения); факторы целей (общая точка зрения) [Любецкая, 2020:86]. Важнейшей предпосылкой успешной реализации международных академических проектов были открытая готовность сторон к инновациям и стремление к достижению взаимопонимания, что и способствовало созданию устойчивой модели сотрудничества и стимулированию совместного развития.

В этой связи хотелось бы подчеркнуть, что с обеих сторон присутствовала общая цель – создание модели оптимального академического сотрудничества в области образования по повышению компетентности студентов-филологов посредством овладения русским языком как средством общения, углубления фундаментальных филологических знаний, формирования представлений о русской культуре, истории, общественной жизни в условиях русской лингвокультурной среды. Для достижения данной цели необходимо было организовать процесс создания и усовершенствования образовательных программ и программ адаптации в русской языковой и культурной среде, мониторинг эффективности учебного процесса, совместные исследования актуальных научных проблем в режиме открытости и обсуждения. Все эти задачи были решены благодаря ответственному отношению сторон взаимодействия, видению общих перспектив развития, хорошим межличностным и деловым связям.

Кафедру РКИ посещали координаторы образовательных программ из университетов Великобритании, Франции, Бельгии, а также Александровского института Хельсинкского университета. Со всеми партнёрами велись регулярные онлайн-консультации и интенсивная переписка.

Особенно тесное сотрудничество сложилось с университетами Великобритании, Германии и Финляндии. Как в ТвГУ, так и в зарубежных университетах ежегодно по результатам обучения проводились подробные опросы студентов о качестве преподавания дисциплин и степени удовлетворённости ведением занятий, полученная информация обобщалась и доводилась до руководства кафедр. Результаты мониторинга обсуждались в режиме свободной дискуссии с тем, чтобы внести изменения в программу той или иной дисциплины или в образовательную программу [Буданова, Виймаранта, 2018: 71]. Кроме того, заведующий кафедрой РКИ ТвГУ приглашался в Александровский институт (Хельсинки) на совещания представителей университетов-участников проекта по обсуждению итогов года и коррекции учебного процесса.

На протяжении всего времени большое внимание уделялось методике преподавания РКИ, ознакомлению с национальными традициями в системе высшего образования стран-участников проекта, а также разработке общих психолого-педагогических подходов к обучению и педагогическому общению, применению инновационных технологий при обучении различным дисциплинам. С этой целью проводились методические семинары, в которых участвовали коллеги из зарубежных университетов. Большое внимание уделялось методам «развенчивания» многих живучих стереотипов о России и русских. Например, для финских и других европейских университетов характерен демократический стиль общения между преподавателем и студентами, обращение по имени и на «ты», что не принято в России, поэтому обращение по имени и отчеству студенты воспринимали как признак авторитарности. Преподаватели кафедры РКИ старались «снять культурные очки», беседовали со студентами о традициях вежливости в русской культуре. Они демонстрировали открытость и демократичность в общении, проявляя внимание к каждому студенту, организуя совместные неформальные мероприятия (вместе готовили блюда

русской кухни; разучивали русские песни, отмечали праздники и дни рождения студентов, ходили вместе на концерты, спектакли, в музеи и т.д.).

Занятия по программам включённого профиля проходили контактно до самого карантина в связи с пандемией коронавируса, а в 2020-2021 г.г. успешно велись дистанционно в электронной образовательной среде на платформе Zoom.

Создание совместных образовательных программ

Как уже было отмечено, одним из важнейших этапов сотрудничества с вузами-партнёрами являлось создание совместных образовательных программ. При этом необходимо было принять во внимание целый ряд факторов. Несомненно, содержание программ регламентировалось запросами направляющей стороны, так как они являлись частью программы зарубежного университета по подготовке компетентных специалистов в области русского языка, культуры и перевода. Перечень предлагаемых дисциплин в разных университетах существенно различался. Общими были «Практикум устной и письменной речи», «Лексика и грамматика», «Страноведение», «Сопроводительная фонетика». Однако, дисциплина «Русская художественная литература XIX-XXI вв» в различных объёмах была востребована университетами КНР, Финляндии и Германии, а студенты из университетов Глазго и Поля Валери (Монпелье) изучали тексты различных жанров на курсе «Чтение». У студентов же из Финляндии свою специфику имели лингвистические дисциплины. Им на выбор предлагались «Русский глагол» или «Письменный перевод с финского языка на русский», а для билингвов ещё преподавался курс «Русская фразеология». Студентам из Китая дополнительно велись такие курсы, как «Практикум по фонетике», «Русскоязычные интернет-ресурсы», «Медиатекст». Страноведческие дисциплины также различались по содержанию и уровню владения русским языком: студенты уровня А2–В1

изучали курс «Россия сегодня», а студенты уровня В1–В2 – курс «Общественная жизнь России» или «История и культура России».

Кроме того, содержание учебных дисциплин варьировалось в зависимости от уровня владения студентами русским языком, фокуса внимания университетов-партнёров к тем или иным темам и, конечно, интересов самих студентов.

Нужно также отметить, что сроки обучения представителей разных университетов значительно отличались даже в рамках университетов одной страны: Хельсинкский университет направлял студентов первого года обучения на 10 недель с середины мая по конец июля, а другие университеты Финляндии на 12 учебных недель с начала марта почти до конца мая. Студенты из университета Глазго приезжали с начала сентября до конца апреля, а студенты из Фрайбургского университета с начала сентября до конца декабря. Обучение студентов из Сямэня продолжалось весь учебный год с начала сентября и до конца мая. Все эти факторы влияли как на график учебного процесса, так и на количество образовательных программ.

Далее охарактеризуем контингент студентов, которые обучались по программе включённого обучения. Хотелось бы отметить, что у всех студентов имелась предшествующая подготовка на родине: студенты из Финляндии, как правило, учились на втором курсе, и владели языком, в основном, на уровне В1, кроме студентов университета Хельсинки, которые приезжали на летний период сразу после окончания первого курса. Хотя из Великобритании и Германии также приезжали студенты второго года обучения, однако их уровень владения соответствовал базовому А2. Уровень владения студентов из Китая, которые были на 3-ем курсе, можно охарактеризовать, в основном, как А2–В1. Кроме того, как показала практика, у представителей разных стран имелись существеннейшие различия в уровнях владения различными аспектами русского языка, как например фонетического и грамматического, которые в большей степени

обусловлены влиянием родного языка. Также и овладение различными видами речевой деятельности вызывало затруднения, связанные с этнокультурными особенностями, условиями изучения русского языка и иностранных языков на родине, методами обучения и возможностями применения умений в естественных ситуациях общения.

В этой связи можно привести следующие примеры: для студентов из Великобритании большую трудность на начальном этапе представляет переход от общения на английском к общению на русском (даже на занятиях) и понимание русской звучащей речи, тогда как для студентов из Финляндии сложность представляют ситуации, когда нужно быть инициатором общения в тех или иных учебных и неформальных ситуациях. Китайские же студенты поначалу испытывают как фонетические трудности, так и сложности при интерпретации текста, в высказывании собственного мнения по той или иной проблеме.

В процессе реализации академических проектов особенно ярко проявлялись такие тенденции, которые являются приметой нашего времени, как поликультурность и полилингвизм. Среди иностранных студентов, обучавшихся в ТвГУ, как правило, встречались люди, владеющие тремя и более языками. Например, студенты из Або-Академии (Финляндия) активно владеют шведским и финским языком, которые у билингвов являются родными языками, кроме этого, они отлично знают английский, изучают русский и ещё один из европейских языков. Из университета Глазго значительную часть составляли студенты-выходцы из стран Восточной Европы, родным языком которых является один из славянских языков, как, например, польский, словацкий, словенский, чешский, болгарский. Некоторые из них родились и живут в Великобритании, владеют английским как родным, являясь билингвами.

Особую группу представляли билингвы с русским родным (эритажным) языком, которые прибывали из университетов Фрайбурга,

Глазго, а наиболее многочисленная группа была представлена студентами из финских университетов. Уровень владения их русским языком колебался от А2 до уровня С1. Исследователи отмечают особенности данной группы, которые заключаются в ограниченном стилевом регистре, что связано с асимметричным развитием их коммуникативной компетенции ввиду преобладания устной формы общения на бытовом уровне. Методисты в Финляндии называют русский язык таких студентов-билингвов «домашним». Финские и российские исследователи особенностей усвоения языка билингвами отмечают: «Есть студенты с домашним русским языком, поступившие на линию русского как иностранного, которые считают, что их финский язык сильнее русского. Обычно они не прошли курс русского как родного в школе или бросили изучать его в начальной школе; лучше говорят, чем пишут; их словарный запас не соответствует тому уровню, который может быть у студентов-первокурсников в России, им трудно слушать лекции на русском языке, они допускают подчас ошибки, как у первоклассников. Находясь в странном положении, они говорят почти без акцента, а пишут нередко хуже своих однокашников-финнов. Есть и такие, кто почти безупречно владеет обоими языками, и те, кто только начинает сочинять первые в своей жизни тексты на русском языке» [Громова, Протасова, Экман, 2022 (а): 47].

Российские и финские учёные отмечают гетерогенность билингвов, выделяя в отдельные группы, с одной стороны, неуверенных в знании русского языка билингвов, которые замыкаются на учёбе и мало используют возможности языковой среды, а, с другой стороны, активных социально интегрирующихся студентов, которых мотивирует к овладению языком именно языковая среда. Вторые быстрее адаптируются к русской жизни, любят путешествовать, стараясь посетить больше интересных мест в России, больше увидеть, но при этом меньше внимания уделяют учёбе. Кроме того, есть ещё и третья, хотя и небольшая группа талантливых

студентов, отлично знающих и русский, и финский, которая активно учится и осваивает русскую культурную среду, набирая прагматику, и даже приближаясь по своему внешнему поведению к русским [Громова, Протасова, Экман, 2022 (а): 50].

С учётом этих особенностей в 2016 года по совместному решению с вузами-партнёрами были организованы специальные билингвальные группы. В программу обучения ввели дополнительные дисциплины по выбору, например, курс «Русская фразеология», а также внесли изменения в программы таких дисциплин, как «Русская художественная литература», «Письменный перевод» (для финских студентов), «Общественная жизнь России», «Устная и письменная речь», значительно дополнив и усложнив их. Так на кафедре РКИ появилась новая траектория обучения для студентов-билингвов.

Для успешной реализации совместных образовательных программ включённого обучения преподавателями кафедры РКИ были созданы специальные учебные и учебно-методические пособия: по русской литературе (Крылова Ж.А.), по страноведению (Громова Л.Г., Гурин А.Б.), по грамматике и лексике (Гасконь Е.А.), по устной речи (Антонов А.И., Громова Л.Г.) и по развитию письменной речи (Антонов А.И., Гурин А.Б. и др.).

Подводя итог вышесказанному, подчеркнём, что в соответствии с такими факторами, как сроки обучения, запрос зарубежного университета на ту или иную дисциплину, уровень владения русским языком по профилю включённого обучения были реализованы следующие образовательные программы по РКИ: для студентов из ун-та Глазго и Фрайбурга (уровень А2–В1); для студентов ун-та Хельсинки (уровень А2–В1); для студентов университетов Восточной Финляндии, Ювяскюля, Тампере. Турку, Або-Академии (уровень В1–В2), для студентов университета Сямэнь (уровень В1–В2).

Основные подходы к обучению

Одним из основополагающих подходов при обучении данного контингента явилось применение этноориентированной модели, так как условия обучения требовали создания групп, исходя из образовательных программ того или иного зарубежного университета. Таким образом, формировались группы студентов из Финляндии, Великобритании, Китая, Германии. Чтобы процесс обучения был эффективным и комфортным для иностранных студентов учитывались культурно-типологические стили их учебно-познавательной деятельности, а также этнопсихологические, этнолингвистические и национально-культурные особенности. При обучении одной и той же дисциплине в разных группах использовались различные методические приёмы, которые «работали» с данным контингентом. Преподаватели, являясь организаторами межкультурной коммуникации, внимательно относились к формированию стиля педагогического общения, чтобы он соотносился с основными параметрами общения, принятыми на родине студентов. Вместе с тем, преподаватель как носитель русской культуры погружает иностранных студентов в родную для него академическую среду, знакомит со сложившимися в российских университетах стереотипами общения.

С точки зрения психолого-педагогических подходов к обучению на кафедре реализуется лично ориентированное обучение, основанное на принципах субъектно-субъектного взаимодействия преподавателя и студента. Данный подход являлся определяющим также и в работе зарубежных вузов, где существуют индивидуальные траектории обучения. В Твери студентам также предоставлялись такие возможности: как уже отмечалось, имелись курсы по выбору, преподаватели обсуждали со студентами программы дисциплин и выбирали наиболее интересующие их темы, особенно при изучении страноведческих дисциплин и практикумов по устной и письменной речи. На занятиях осуществлялся индивидуальный

подход с учётом этнокультурных особенностей личности, предлагалось выполнение разнообразных творческих заданий (участие в проектной деятельности и в международной студенческой конференции при освоении страноведческих дисциплин и курса «Русская художественная литература», квесты и создание видеороликов на курсе речевой практики и др.).

В обучении языку и культуре, кафедра РКИ придерживается комплексного подхода, когда большое внимание уделяется как изучению системы языка, так и изучению особенностей коммуникативного поведения представителей разных культур в контексте межкультурной коммуникации, а также формированию способности обучающихся к межкультурному диалогу. При изучении дисциплин предлагается использование интерактивных технологий, а также погружение студентов-иностранцев в методически освоенную и стихийную русскую лингвокультурную среду. Например, в программе по грамматике при изучении темы «Глаголы движения» и по развитию устной речи при тренировке темы «Город» были предусмотрены натурные уроки в городской среде. Страноведческие дисциплины имели модульную структуру, которая включает лекции, практические занятия и экскурсии. Учебные экскурсии проводились в аудиторное время по разработанной методике и пользовались большой популярностью [Гурин, 2010: 26-30]. Программа экскурсий обязательно была связана с темами лекций и носила концентрический характер: от экскурсий по университету, к экскурсиям по городу и учреждениям образования и культуры областного центра, далее к однодневным автобусным экскурсиям по Пушкинскому кольцу Верхневолжья и старинным русским городам, наконец, в Московские театры и, конечно, в Кремль. Большое внимание также уделялось организации общения с российскими студентами-тьюторами, посещению различных мероприятий в университете и в городе, организации студенческих вечеров межкультурной

коммуникации «Давайте познакомимся» и «Тверские встречи», которые стали традиционными.

Такой подход принёс свои плоды, о чём говорят высказывания финских студентов на родине при интервьюировании их после практики в ТвГУ. В них подчёркивается, что языковая практика — это лучший способ узнать русскую культуру и научиться употреблять язык: «Так много в Финляндии никогда не выучить. Легче стало общаться с людьми по-русски, понимать разговорную речь, молодёжный сленг, то, как люди живут и говорят, мотивы и формы поведения людей, другой стиль работы, другое отношение к личным границам, а также что «лучше не употреблять глагол "кушать" в первом лице!». «90 % моих знаний о русской культуре, жизни, быте я усвоил во время стажировки». «Я очень довольна, что в своё время решила съездить на практику, так как я смогла пожить в России и познакомиться с бытом русского человека». «Я познакомилась со многими вещами: разные блюда, музыка, поговорки, обычаи... список длинный» [Громова, Протасова, Экман, 2022 (6): 94-107].

Научное сотрудничество

Важнейшим направлением международного взаимодействия кафедры РКИ ТвГУ с зарубежными коллегами является научное сотрудничество. Основными темами научных исследований, которые вызывали обоюдный интерес, можно назвать следующие: методика преподавания различных дисциплин включённого обучения; проблемы адаптации иностранных студентов из разных стран к обучению в России; особенности формирования и содержания культурной компетенции представителей разных этнокультурных групп; интернационализация образовательного пространства и формирование межкультурной компетенции при обучении РКИ в России; билингвы как особая группа при обучении русскому языку.

Катализатором научного сотрудничества, несомненно, было участие в международных программах по научному обмену, семинарах и международных научных конференциях в России и за рубежом, что позволяло преподавателям кафедры расширить свой кругозор, обогатиться новыми знаниями и повысить профессиональную компетенцию.

Кафедра РКИ ТвГУ с 2012 по 2018 год принимала участие в семинарах университета Альберта Людвиг (Фрайбург, Германия) по программе BachelorPlus-Programm. А доктор филологических наук, преподаватель кафедры славистики университета Фрайбурга Хайдрун Игра в 2015, 2017, 2018 годах участвовала в семинарах на кафедре РКИ ТвГУ, прочитала лекции для преподавателей университета о проблемах делового общения российских и немецких бизнесменов с позиций теории межкультурной коммуникации. В рамках программы научного обмена FIRST между Финляндией и Россией заведующий кафедрой РКИ Громова Л.Г. прочитала ряд лекций в университете Турку (2014) и в университете Восточной Финляндии (2017, 2018, 2020) по проблемам межкультурной коммуникации и особенностям языковых контактов в Тверском регионе. В свою очередь, приглашённые профессора из вузов-партнёров Финляндии также прочитали публичные лекции в ТвГУ. Например, профессор университета Восточной Финляндии Ханну Кемпанен (2016) затронул актуальные теоретические и практические вопросы обучения переводу; профессор, заведующий кафедрой русского языка ун-та Турку Йоханна Виймаранта будучи на двухнедельной стажировке в ТвГУ (2017) познакомила с историей преподавания русского языка, с современными тенденциями и технологиями в системе высшего образования Финляндии. Профессор Хельсинкского университета, вице-президент МАПРЯЛ Арто Мустайоки (2018) прочитал публичную лекцию для студентов и преподавателей РКИ и иностранных языков об актуальных проблемах понимания при общении на русском языке.

В 2018 году Александровский университет получил грант на проведение научно-практического семинара в ТвГУ для обсуждения итогов этого реализуемого совместного образовательного проекта. В Твери собрались представители всех вузов Финляндии, которые направляли студентов на языковую практику. На семинаре обсудили итоги сотрудничества, а также конкретные проблемы оптимизации педагогического общения в контексте межкультурной коммуникации, обменялись опытом в применении инновационных методов и приёмов преподавания, внесли коррективы в содержание учебных дисциплин.

Атмосфера открытости и взаимного доверия, которая сопровождала обсуждение проекта с британскими, немецкими и финскими коллегами, способность услышать мнения и предложения обеих сторон – всё это давало хорошие результаты в совершенствовании и оптимизации процесса учения/обучения.

Нужно заметить, что преподаватели кафедры РКИ принимали активное участие, выступили с докладами в зарубежных конференциях, а также в конгрессах РОПРЯЛ и МАПРЯЛ. Назовём лишь важнейшие из них: на конференциях кафедры русского языка в университете Йёэнсуу (позднее университет Восточной Финляндии) участвовала зав. кафедрой РКИ ТвГУ Громова Л.Г. (2002 и 2007); в XI Международном симпозиуме МАПРЯЛ в Великотырновском университете им святых Кирилла и Мефодия (2014) приняла участие старший преподаватель кафедры Ж.А. Крылова, а доцент кафедры Гурин А.Б. проходил стажировку в этом университете в 2009 году; участниками международной конференции Хельсинкского университета «Русская грамматика: описание, преподавание, тестирование» (2017) стали доцент Е.А. Гасконь и зав. кафедрой Л.Г. Громова. В V Конгрессе РОПРЯЛ (2016) в Казанском (Приволжском) Федеральном университете участвовала Крылова Ж.А.; старший преподаватель Рожнова Е.П. приняла участие с докладом в III Международном конгрессе преподавателей и руководителей

подготовительных отделений РУДН (2019); зав. кафедрой РКИ Громова Л.Г. была участником XIII Конгресса МАПРЯЛ в Гранаде (2015) и т.д.

Кафедра РКИ активно занималась организацией и проведением международных научно-практических конференций и научных семинаров в ТвГУ, в которых участвовали коллеги из зарубежных вузов-партнёров, а также учёные из России. В 2006 году был проведён первый методический семинар, посвящённый вопросам интернационализации высшего образования, с участием профессора заведующей кафедрой русского языка и культуры университета Йёэнсуу (позднее университета Ювяскюля) Марьятты Ванхала-Анишевски. В 2007 году в университете Йёэнсуу и Ювяскюля были проведены совместные исследования по изучению содержания культурной компетенции финских студентов, изучающих русский язык, получены и опубликованы интересные результаты. В Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного. Новое время – новое видение» (2007) приняли участие как учёные тверских университетов, ГИРЯ им. А.С. Пушкина, так и представители финских университетов Ювяскюля и Йёэнсуу. В 2010 году был проведён Международный симпозиум «Большие и малые языки в культурном и образовательном пространстве поликультурного мира», где обсуждались, в том числе, вопросы билингвизма (сообщение Протасовой Е.Ю. доктора пед. наук, доцента отделения языков Хельсинкского ун-та), а также проблемы функционирования русского языка в качестве родного в Финляндии (сообщение Пуссинен Ольги, кандидата филол. наук, докторанта-исследователя отделения языков Хельсинкского университета). В международной научно-практической конференции «Русский язык в России и в мире: актуальные проблемы изучения и преподавания», посвящённой 20-летию кафедры РКИ (2012), участвовали многие коллеги из вузов-партнёров: профессор отделения славистики университета Глазго Маргарет

Техеризо; профессор Хельсинкского университета, заведующий кафедрой русского языка Ахти Никунласси; профессор университета Ювяскюля, заведующий отделением русского языка и культуры Марьятта Ванхала-Анишевски; докторант университета Ювяскюля Рийкка Уллаконоя; лицензиат философии, преподаватель кафедры русского языка и культуры университета Ювяскюля Алексей Лобский. Материалы конференций и семинаров были опубликованы.

Результатом научного сотрудничества преподавателей кафедры РКИ ТвГУ с зарубежными коллегами стали совместные публикации. В частности, была опубликована выше упоминаемая статья о содержании культурной компетенции студентов финских университетов Восточной Финляндии и Ювяскюля, изучающих РКИ [Ванхала-Анишевски, Громова, Сиилин, 2007: 56-63]. Несколько статей были написаны с коллегами из Хельсинкского университета, которые посвящены исследованию обучения билингвов на языковой практике в Твери. Так, например, статья «Опыт носителей языка во время языковой практики и ознакомительных поездок в страну происхождения родителей», опубликована в немецком Журнале межкультурного обучения иностранным языкам 'Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachen unterricht' [Ekman, Gromova&Protassova, 2022: 165-185]. Кроме того, преподавателями кафедры РКИ написаны многочисленные статьи по актуальным проблемам обучения иностранных студентов. Приведём лишь некоторые темы статей: о проектной деятельности на занятиях художественной литературы [Крылова, 2018: 164-172], о роли масс-медиа в формировании адекватного представления у студентов-иностранцев о стране изучаемого языка [Гурин, 2018: 148-157], о результатах исследования влияния лингвокультурной среды на формирование культурной компетенции на родине студентов в Германии, Франции, Финляндии, изучающих русский язык в университете [Громова,

Гасконь 2018: 119-29], об особенностях преподавания РКИ билингвам на довузовском этапе [Рожнова, 2018: 48-54] и др.

Основательным научным трудом, в котором был обобщён более чем 20-летний опыт обучения иностранных студентов РКИ в Тверском государственном университете по программе включённого обучения, явилась коллективная монография, в создании которой участвовали преподаватели кафедры РКИ и кафедры русского языка университета Турку. В монографии всесторонне освещены вопросы методики преподавания основных дисциплин, описаны современные методы, приёмы и технологии, рассмотрены вопросы преподавания в поликультурной аудитории и актуальные проблемы формирования межкультурной компетенции при обучении иностранных студентов-филологов зарубежных университетов [Методика включённого обучения русскому языку как иностранному, 2018: 395].

Заключение

Анализ 30-летнего опыта международного взаимодействия кафедры РКИ Тверского государственного университета с зарубежными университетами Европы и КНР показал эффективность сетевой формы сотрудничества в образовательной сфере при совершенствовании профессиональных компетенций иностранных филологов и переводчиков во время включённого обучения.

Важными условиями успешного сотрудничества явились такие факторы, как наличие общих целей, видение общих перспектив развития, стремление к достижению взаимопонимания, открытая готовность к инновациям, тесная координация при создании образовательных программ, мониторинг эффективности учебного процесса и процесса адаптации в новой для студентов лингвокультурной среде. Огромную роль играет научное сотрудничество: научные обмены, совместные исследования

актуальных научных проблем. Их обсуждение в атмосфере открытости и взаимной ответственности способствуют установлению межличностных связей, обмену инновационными технологиями обучения, лучшему пониманию культуры, академических стереотипов и особенностей коммуникативного поведения иностранных студентов.

Полученные результаты сотрудничества и сформулированные в статье выводы будут полезны и для подготовки обобщающих исследований в сфере международных отношений, и в продолжении гуманитарного сотрудничества в будущем.

Литература

1. Буданова Т., Виймаранта Й. Оппозиция «своё» / «чужое» в практике преподавания русского языка и культуры в университете Турку // Методика включённого обучения РКИ: коллективная монография под ред. Й. Виймаранта, Л.Г. Громовой. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2018. С. 64-75.

2. Ванхала-Анишевски М., Громова Л.Г., Сиилин Л. Особенности культурной компетенции студента в условиях интернационализации образования // Материалы XI конгресса МАПРЯЛ «Мир русского слова и русское слово в мире». Т. 6 (2). София: Heron Press, 2007. С. 56-63.

3. Гасконь Е.А. Из истории включённого обучения РКИ // Методика включённого обучения РКИ: коллективная монография под ред. Й. Виймаранта, Л.Г. Громовой. Тверь: Тверской гос. университет. 2018. С. 9-15.

4. Громова Л.Г., Гасконь Е.А. Роль лингвокультурной среды при изучении русского языка в зарубежных университетах студентами билингвами с русским родным и другими родными языками // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования: Материалы Международной научно-практ. конференция под ред. С.С. Хромова, Л.Г. Громовой. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. С. 19-29.

5. Громова Л.Г., Протасова Е.Ю., Экман Ю.И. Знакомство с Россией при обучении РКИ билингвов // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе: материалы XI Международной научной конференции, Тамбов, 2022 (а). С.47-51.

6. Громова Л.Г., Протасова Е.Ю., Экман Ю.И. Регионоведение при обучении русскому языку как иностранному // Псковский регионологический журнал. Т. 18. № 2, 2022 (б). С. 94-107.

7. Гурин А.Б. Учебная экскурсия как средство формирования поликультурной личности. // Сб. мат-в международного симпозиума «Большие и малые языки в культурном и образовательном пространстве поликультурного мира» под ред. Скаковской Л.Н. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2010.С. 26-30

8. Гурин А.Б. Масс-медиа в современном обучении РКИ // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования: Материалы Междунар. научно-практ. конференции под ред. С.С. Хромова, Л.Г. Громовой. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. С.148-157.

9. Крылова Ж.А. Проектная деятельность на занятиях художественной литературы во включённом обучении РКИ // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования: Материалы Междунар. научно-практ. конф. - Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. С.164-172.

10. Любецкая Е. П. Международное сотрудничество Белорусского государственного университета в области преподавания русского языка как иностранного в системе довузовского образования (2015-2020) // Русский язык в цифровом пространстве в эпоху пандемии: коллективная монография / под ред. И. Микулацо. Издательство: Университет Пулы им. Юрая Добрилы. Хорватия, Пула, 2021. С. 89-98.

11. Методика включённого обучения русскому языку как иностранному // коллективная монография под ред. Й. Виймаранта, Л.Г. Громовой. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2018. 395 с.

12. Рожнова Е.П. Особенности преподавания РКИ билингвам на довузовском этапе // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования: Материалы Междунар. научно-практ. конференции под ред. С.С. Хромова, Л.Г. Громовой. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. С. 48-54.

13. Ekman, Julia; Gromova, Ludmila & Protassova, Ekaterina: Erfahrungen von Herkunftssprecher Innen bei Studienaufenthalten im Herkunftsland der Eltern – eine Studie im russisch-finnischen Kontext. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachen unterricht. 27: 2, 2022: 165-185.

Часть 2. Проблемы межкультурной коммуникации в сфере образования и науки

Богданова Людмила Ивановна

Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной
научно-образовательной школы Московского университета
«Сохранение мирового культурно-исторического наследия»

Проблема эффективности межкультурного взаимодействия в различных социальных сферах является особенно актуальной в современном политическом и социальном контексте. Учёные из разных стран должны обмениваться идеями, обсуждать научные результаты. Без этого взаимообмена теряется сущность науки как коллективного творчества, не знающего границ. Решение задачи эффективного научного сотрудничества становится возможным, на наш взгляд, за счёт изучения универсальных и этнокультурных черт академического общения, что в

итоге должно привести к выявлению и описанию национальных стилей коммуникации в сфере науки и образования.

Подход к изучению данной проблемы в настоящей работе исходит из идеи М.М. Бахтина, утверждавшего, что диалогический контекст не имеет границ, а гуманитарная мысль рождается как мысль о чужих мыслях, волеизъявлениях, выражениях [Бахтин, 1986: 297]. Именно диалогичность как принцип академического общения и как основа обучения коммуникации в академической среде сейчас особенно необходима в учебном процессе.

Рассматривая цели и задачи коммуникации в сфере науки, учёные отмечают, что «научная коммуникация имеет в качестве своей универсальной цели отражение с помощью текстов коллективных процессов человеческого познания» [Чернявская, 2017: 13]. Научный текст можно считать своего рода вербализованной формой знания, имеющей этнокультурную специфику.

В современных исследованиях нередко отмечается важность и эффективность в процессе общения стратегии коммуникативной толерантности. Термин *толерантность* (от лат. *tolerans, tolerantis* – букв. ‘терпеливо переносящий’) понимается в русском языке в его основном значении как ‘терпимость, снисходительность к кому-чему-н.’ [Крысин, 2008]. По-видимому, такое общее понимание толерантности не может быть в полной мере результативным применительно к академическому общению [Богданова, 2018]. Толерантность как формирующаяся коммуникативная категория, находящаяся в процессе становления, исходит из принципа регулирования коммуникативного поведения субъектов научного общения с целью предотвращения коммуникативных неудач, устранения условий для возникновения конфликтов, смягчения категоричности. В процессе обучения коммуникативной толерантности плодотворной следует считать установку на объективность изложения, стремление избегать оценочных суждений [Федосюк, 2005: 234-235].

Толерантность в научном общении предполагает, на наш взгляд, в качестве исходной позиции соблюдение правил кооперативного сотрудничества, в основе которых лежит принцип кооперации, разработанный в трудах Г.П. Грайса [Грайс, 1985]. В концепции Г.П. Грайса «кооперативный» диалог понимается как совместная, обдуманная и осознанная, речевая деятельность партнёров по коммуникации, каждый из которых вносит свой вклад в построение успешного диалога. Принцип кооперации, отражая готовность участников диалога к коммуникации, реализуется в соблюдении ряда постулатов, или максим. Максимумы Грайса (максимумы количества, качества, отношения и ясности) предусматривают коммуникативные обязательства участников общения по отношению друг к другу. Принцип кооперации Грайса дополняется принципом вежливости Лича. Джеффри Лич сформулировал максимумы взаимного расположения коммуникантов [Leech, 1983], среди которых наиболее значимыми в научной среде оказываются, на наш взгляд, максима одобрения и максима скромности. Максима одобрения требует позитивности в оценке научных трудов других исследователей, а максима скромности предполагает объективную самооценку, что можно считать одним из условий успешности коммуникации.

Коммуникативная толерантность в академической сфере исключает влияние внешних факторов (этнический, политический, гендерный, религиозный и др.) на оценку научных трудов и профессиональной деятельности учёных.

Как стратегию моделирования гармоничного научного общения толерантность скорее всего следует рассматривать в двух планах: 1) как способность встать на позицию «другого» (по М.М. Бахтину) и принимать его идеи непредвзято; 2) как умение не навязывать свою точку зрения как единственно верную [Богданова, 2018: 84]. В таком расширенном понимании, на наш взгляд, толерантность может обеспечиваться с помощью

различных средств, снижающих категоричность высказывания как при самопрезентации, так и в критике научной позиции «другого». К языковым средствам актуализации коммуникативной толерантности в научной коммуникации можно отнести (на материале русского языка) конструкции с двойным отрицанием, модальные слова, слова-маркеры неуверенности, оценочные слова и др. Сравним два высказывания: 1) *Я не разделяю Вашу позицию.* – 2) *Ваша позиция, при всех её достоинствах, не кажется мне абсолютно бесспорной.* Нетрудно заметить, что перенос основного отрицания в модусную часть высказывания смягчает его, и в этом можно обнаружить толерантность говорящего. Смягчение категоричности в данном случае обеспечивается также за счёт двойного отрицания (*не бесспорной*), отказа от активной субъектной конструкции несогласия (объект – *позиция* – выдвигается на первый план) и введения лексической единицы с субъективным значением (*кажется*). Толерантность достигается также с помощью включения информации о положительной оценке (возможно, частичной) позиции адресата (*при всех достоинствах*). Как представляется, разработка толерантности как коммуникативной категории, реализуемой в научных дискуссиях, может включать в себя и концепцию «сохранения лица» оппонента. «Сохранение лица» тесно связано в современном мире с теорией «управления лицом», к которой в коллективистских культурах обращаются тогда, когда хотят снизить угрозу для репутации (т.е. «лица») другого человека [Богданова, 2022]. «Социальное лицо» в концепции Э. Гофмана – это одна из составляющих духовной сущности человека, что и требует сохранения, сбережения, защиты лица от возможных угроз [Гофман, 2009]. Теория «сохранения лица», обнаружившая свою эффективность в процессе деловых переговоров, может быть полезной и при обучении правилам ведения научной дискуссии. Одним из условий толерантности академической коммуникации следует считать относительность научного знания, которая

даёт возможность признать за оппонентом право иметь другую научную позицию.

Стратегия речевой презентации собственной научной концепции связана с задачей доказать правильность своей позиции и убедить в этом потенциального оппонента. В традициях научного общения на русском языке эта стратегия наиболее уязвима с точки зрения толерантности: чтобы убедить партнёра по научной коммуникации, надо доказать свою правоту, при этом желание убедить – без модификаторов, снижающих категоричность (*как представляется, кажется, возможно, по-видимому*), – может выглядеть как агрессивная эго-демонстрация. Представление научной концепции «другого» также может оказаться недостаточно толерантным в русском научном общении, поскольку форма высказывания критических замечаний нередко оказывается под воздействием таких признанных русских ценностей, как прямота и склонность к оценочным суждениям.

Толерантность как коммуникативная категория в настоящее время изучена ещё недостаточно. Понимаемая односторонне, она нередко подвергается критике как способ выражения равнодушия и безразличия. Безусловно, одной из важных задач в данном направлении следует считать изучение границ толерантности, определение её допустимости / недопустимости. Однако в научной коммуникации выработка толерантности связана с расширением собственного опыта, с приобретением умений объективного оценивания себя и других, умений учитывать позицию оппонента и в корректной форме высказывать свои возражения.

Идея толерантного, некатегоричного общения частично реализуется с помощью хеджинга [Богданова, 2018]. Наиболее подробно хеджинг были описаны Дж. Лакоффом [Lakoff, 1972], который определял их как слова или фразы, функция которых состоит в том, чтобы дистанцироваться, уйти от

прямого высказывания и представить вещи неоднозначно. В комплекс средств хеджинга входят всевозможные способы создания некатегоричных высказываний (неопределенность, митигация, понимаемая как смягчение, преуменьшение и т.п.). В рамках академического общения хеджинг осмысливается как лингвистический ресурс, который передаёт фундаментальные характеристики науки: сомнение и скептицизм [Ветрова, 2012].

Эффективность обучения академическому общению зависит от установления межкультурных различий в стратегиях текстопорождения, что приводит к изучению этностилей коммуникации. В концепции Т.В. Лариной [Ларина, 2009] этностиль коммуникации понимается как тип коммуникативного поведения, обусловленного культурой и реализуемого с помощью национально-специфических средств общения. В силу разных коммуникативных стратегий различные приёмы смягчения категоричности, представленные в оригинальном англоязычном научном тексте, могут быть основанием для ложного восприятия зарубежным читателем результатов представленного исследования. Носитель другой культуры (например, русскоязычной) нередко усматривает в некатегоричной стратегии изложения материала неуверенность автора в правильности своих воззрений и научных результатов.

Стратегии русскоязычных учёных в значительной степени отличаются от стратегий их зарубежных коллег. В отличие от повседневной речи, русский научный текст в меньшей степени ориентирован на адресата. «Объективированность» текста достигается за счёт высокой частотности пассивных и безличных конструкций в русских научных текстах, устранения личных местоимений *я*, *ты* и *вы*. При этом использование личного местоимения *мы* и его производных (*наш*) достаточно частотно, что, по-видимому, должно подчёркивать коллективный характер научного творчества и, возможно, изначально могло указывать на личную скромность

автора [Богданова, 2018]. В определённых условиях мультиплицирование личности говорящего может способствовать смягчению категоричности высказывания.

В контексте современных вызовов, обусловленных изменением базовых подходов к организации образовательного процесса, роль осознанного отношения к академическому общению постепенно повышается. Учитывая важность межкультурных различий в сфере научных исследований, считаем необходимым сделать этностили в научной коммуникации предметом специального изучения в магистратуре и аспирантуре [Богданова, 2021]. Так, в частности, разработанный автором учебный курс «Устная коммуникация в сфере образования и науки», читаемый в рамках аспирантуры в МГУ имени М.В. Ломоносова, имеет целью теоретическую и практическую подготовку аспирантов к эффективной коммуникации в академической среде на основе изучения общей теории коммуникации и формирования коммуникативной компетенции в научной речи в рецептивном и продуктивном аспектах [Богданова, 2018]. Эффективность обучения достигается за счёт освоения правил аргументации, понимания роли субъекта и адресата в коммуникации, механизмов рецепции и продукции текстов, их роли в процессе речевого общения, а также освоения стратегии коммуникативной толерантности, средств непрямой коммуникации и способов хеджирования. Аспиранты получают возможность развивать умения вести научную дискуссию.

Итак, в современном мире проблема изучения и обучения коммуникации в сфере науки и образования осознаётся как важная и общественно значимая, поскольку академическое взаимодействие не только часть социальной жизни, но и инструмент, способный создавать социальную жизнь.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров. М.: Искусство, 1986. 445 с.
2. Богданова Л.И. Академический дискурс: проблемы теории и практики // Cuadernos de Rusística Española. 2018. № 14. С. 81-92.
3. Богданова Л.И. Этностиль коммуникации: проблемы обучения // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. Минск: Изд. БГУ, 2021. С. 87-92.
4. Богданова Л.И. Что означает «потерять лицо» в русском языке? // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2022. № 8-1. С. 78-90. DOI: 10.28995/2686-7249-2022-8-78-90
5. Ветрова О.Г. Культура научного общения: хеджинг в академическом дискурсе. 2012. URL: <http://www.gisap.eu/ru/node/5638> (дата обращения: 30.05.2022)
6. Гофман Э. Ритуал взаимодействия: очерки поведения лицом к лицу. М.: Смысл, 2009. 319 с.
7. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М.: Прогресс, 1985. С. 217-237.
10. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2008. 944 с.
11. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Языки славянских культур, 2009. 507 с.
12. Федосюк М.Ю. Научная полемика как эталон толерантного речевого общения // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. М.: Олма-Пресс, 2005. С. 233-246.
13. Чернявская В.Е. Коммуникация в науке: нормативное и девиантное. Лингвистический и социокультурный анализ. М.: Либроком, 2017. 240 с.

14. Lakoff G. Hedges // A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts. Chicago, 1972. Pp. 183-228.

15. Leech G.N. Principles of Pragmatics. London, NY: Longman, 1983. 268 p.

Часть 3. Отражение национального менталитета и культурно-письменной традиции в текстах китайских русистов

Касюк Наталья Станиславовна

Способность понимать и создавать тексты различной сложности и жанрово-стилевой организации не является врожденной. Умение строить тексты в соответствии с заданной ситуацией является результатом самостоятельной творческой деятельности и целенаправленных усилий активной языковой личности и опирается на текстовую компетенцию. Под текстовой компетенцией понимается совокупность тех представлений, знаний и навыков, которые обеспечивают создание текстов, не нарушающих норм данной культурно-письменной традиции [Дымарский, 2002: 212]. Овладение текстовой нормой необходимо как при обучении родному языку, так и при обучении иностранному.

Изучение языка не приводит автоматически к формированию способности понимать и порождать тексты. Умение правильно выражать мысли на иностранном языке развивается поэтапно.

Изучающие иностранный язык, как правило, поначалу опираются на принципы организации и функционирования системы текстов родного языка, обусловленные особенностями психологического состояния, характера, умений, мышления. Опыт, приобретенный в учебно-познавательной деятельности в целом и текстовой деятельности на родном языке, способствует более глубокому ориентированию в структуре и

содержании текстов на иностранном языке, восприятию и осмыслению информации.

Экстраполируя вышесказанное на текстообразующую деятельность китайских русистов, стоит отметить следующее: содержание «родной» текстовой компетенции отнюдь не во всех компонентах совпадает с содержанием существующей в рамках русской культурно-письменной традиции, что является причиной ошибок как результата социокультурной интерференции [Дымарский, 2001: 196]. Нередко для письменных текстов на русском языке, принадлежащих перу китайских авторов, характерен обусловленный вышесказанным «акцент», который носители языка характеризуют как «это правильно, но это не по-русски» (В.В. Красных). Всех тех, для кого русский язык является родным, объединяют «...некоторые общие черты, позволяющие носителю языка оценивать речевое произведение (вне зависимости от его правильности/неправильности в отношении системы языка) как «русское/нерусское», т.е. относящееся/не относящееся к общерусскому языковому типу [Гудков, 2003: 45-46]. При этом общерусский языковой тип предполагает наличие неких конкретных черт языка, устойчиво распознаваемых носителями языка как «русские» [Радбиль, 2010: 75].

Погрешности или недостатки речи разного рода, которые являются следствием различий в социокультурном восприятии мира (коммуникант воспринимает реалии, явления, нормы поведения другой культуры через призму усвоенной им модели миропонимания), а также результатом следования «родной» текстовой норме, лингвисты квалифицируют как недочеты социокультурного типа, речевые недочеты, речевые экзотизмы для носителей русского языка, китаизмы.

Далее рассмотрим виды обозначенных особенностей, представленные в письменной речи китайских русистов:

1. Метафоричность

В китайском дискурсе (и, в целом, в азиатском) ценятся как метафоричность, так и *обилие посторонних ассоциаций и витиеватость* [Мильруд, 2012: 19]. Некоторые исследователи характеризуют китайское мышление следующим образом: «Думать по-китайски – это думать метафорами, типовыми ситуациями, которые находятся в сознании в форме пословиц, поговорок, устойчивых словообразований и в большинстве своем восходят к историческому опыту» [Просеков, 2015: 93]. Приведем примеры: *«Октябрь принес золотую осень, аромат цветков лавра витает в воздухе. Мы встречаем с радостью столетний юбилей Белорусского государственного университета; Университетская жизнь не может быть гладкой. Равнины и горы, ручьи и отмели – все это пейзажи жизни»*.

Представленные образы являются отражением китайского видения мира и культуры. Метафорические конструкции содержат т. н. культурный код, символическую информацию, декодируя которые можно выявить ключевые идеи и ценности культуры. Сама культура есть способ метафоризации, «...система базовых определений, предлагающая субъекту контекст и определенные способы продвижения в этом контексте» [Виногорский, 2006: 121]. Обилие аллегорий и художественных сравнений, метафоричность языка и изысканность стиля являются характерной чертой высококонтекстных культур, коей и является китайская.

2. Стремление к детализации

Для китайцев характерно развитое конкретное мышление, чем обусловлены стремление к многословию, уточнению и детализации в тех случаях, когда, с точки зрения носителя русского языка, в этом нет необходимости. Речь китайцев часто насыщена повторениями и разъяснениями, при этом сами повторы воспринимаются как подчеркивание важности сказанного. Приведем такой пример: *«Благодаря совместным усилиям народов **обеих сторон** отношения между **двумя странами** стали*

образцом добрососедства и взаимной выгоды для обеих великих держав и соседних стран». Настойчивые повторы выполняют функцию аргумента. Это еще одна из характерных особенностей восточного (азиатского, ориентального) дискурса конфуцианских традиций [Мильруд, 2012].

3. Эмоциональность официально-делового стиля

В китайской лингвистической традиции существует понятие активной, или позитивной стилистики (积极修辞), включающей стилистические приемы, оказывающие эстетическое воздействие на реципиента. Они используются в том числе и в официально-деловом документе [Ульянова, 2019:19]. Наличие элементов эстетической и эмоциональной информации в текстах некоторых жанров делового дискурса (соглашение / договор о сотрудничестве, деловые этикетные письма), созданных китайскими авторами на русском языке, отличает их от произведений аналогичных жанров, созданных носителями языка. Приведем пример: *«В последние два года взаимные визиты между двумя университетами были заблокированы эпидемией, но наш энтузиазм в отношении обменов и сотрудничества никогда не уменьшался».*

4. Декларативности лозунговость

Под влиянием традиции, а также идеологических и патриотических аспектов в воспитании китайцы активно используют приемы и средства, которые носитель русского языка воспринимает как декларативные, чересчур торжественные и сопровождающиеся повышенной эмоциональностью. Например: *«Молодежь России и Китая является важным приемником в возрождении отношений между двумя странами. Вместе мы желаем, чтобы отношения между Россией и Китаем процветали, а дружба между молодежью России и Китая длилась вечно».*

5. Активное употребление устойчивых выражений этико-философского характера

В китайских текстах всех стилей и жанров активно используются идиомы, мотивы, темы и образы из истории и мифологии, а также изречения философов, что является особенностью китайской лингвистической традиции. Приведем следующие примеры: *«У знаменитого китайского мыслителя и философа есть следующие строки: «Учитесь так, словно вы постоянно ощущаете нехватку своих знаний, и так, словно вы постоянно боитесь растерять свои знания» («Лунъюй»); Как говорится в китайской пословице, чтобы вырастить дерево, нужно десять лет, а чтобы воспитать человека, нужно 100 лет».*

В вышеприведенных примерах этико-философские изречения демонстрируют случаи включения общекультурного интертекста в письменные тексты. Данные языковые единицы обладают большим коммуникативно-прагматическим потенциалом и выполняют идейно-эстетическую функцию. Активное употребление афоризмов и устойчивых выражений является своеобразным способом презентации интеллектуального достояния нации.

5. «Китаизмы» социокультурного типа. Специфика текста на русском языке такого рода возникает в силу больших различий между русской и китайской культурами и обусловлена способами мышления и мировосприятия, поведением и бытовыми привычками и пр.

Иллюстрацией данного типа «китаизмов» может быть следующий пример. В 2015–2020 гг. на занятиях по развитию русской письменной речи в курсе РКИ, работая над темами сочинений «Вам нравятся экранизации?» и «Мой любимый фильм», китайские студенты активно обращались к российской картине «Он – дракон» (реж. И. Джендубаев, 2015 г.) в жанре отзыва, рецензии, задания «Угадай, какой это фильм». В российском прокате этот фильм не обрел высокой популярности, в то время как в Китае фильм имел успех. Дракон для китайцев является знаком этнической идентичности, а сами китайцы считают себя «детьми дракона». Соответствие амплуа

персонажа российского фильма (доброго дракона) и характера национального китайского символа (доброжелательность) активизировало т. н. национально-культурную чувствительность китайцев– и фильм, и исполнитель главной роли обрели широкую популярность в Китае.

Описанные выше типы ошибок опасны и сложны тем, что, с одной стороны, с трудом поддаются коррекции преподавателем-носителем русского языка, а с другой стороны, учащимся сложно понять мотивы коррекции таких ошибок [Ян, 2011: 185]. Несомненно, данный практический аспект требует дальнейшего изучения.

Итак, анализ первичных текстов, созданных китайскими русистами, показал наличие «китайского акцента» в них, который можно квалифицировать как речевые и социокультурные недочеты, отражающие особенности китайского видения мира. Нами была представлена классификация этих ошибок, а также предпринята попытка описать психологический механизм их возникновения.

Литература

1. Виногорский Б.Б. Миф и метафора как инструмент традиционного китайского искусства мыслить // Экономические стратегии. 2006. Т. 8. № 2 (44). С. 116-121.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 288 с.
3. Дымарский М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.). М.: Эдиториал УРСС, 2001. 328 с.
4. Мильруд Р.П. Символы культуры. Saarbruke: Palmarium Academic Publishing, 2012. 189 с.
5. Просеков С.А. Менталитет китайцев и реформы Дэн Сяопина // Евразийская интеграция. Социокультурные основания. 2015. № 1. С. 86-98.

6. Радби́ль Т.Б. Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 328 с.

7. Ульянова К.А. Категории «активная» и «пассивная» стилистика в официально-деловом стиле китайского языка // Litera. 2019. № 6. С. 18-24. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=31243.

8. Ян Ф. Обучение письменной речи студентов-филологов во внеязыковой среде // Известия Томск. политех. ун-та. 2011. Т. 319. № 6. С. 182-185.

Часть 4. Оценка учебной коммуникации иностранных студентов:

методика культурного ассимилятора

Веселовская Татьяна Сергеевна

Современная образовательная система проходит стадию трансформации стратегий и навыков учебной коммуникации под воздействием цифровизации. Молодежь, включенная в учебный процесс, активно следует за изменениями в коммуникативной деятельности, используя современные жанры и расширяя способы взаимодействия друг с другом. При этом преподаватели также вносят корректировки в собственные коммуникативные практики, осваивая нормы цифрового речевого этикета. Данная тенденция многократно усиливается на фоне развития рынка онлайн-образования [OnlineLanguageLearningMarketReport, 2022]. Мультикультурная образовательная среда является ключевым компонентом при создании курса по русскому языку как иностранному, в том числе в цифровой среде. Всё это делает работы по исследованию учебной коммуникации, влияющей на эффективное обучение иностранных студентов, крайне востребованными и актуальными. С одной стороны, необходимо фиксировать и наблюдать за особенностями учебной коммуникации иностранных студентов, а с другой стороны, нужно

проводить регулярные мониторинги и оценивать уровень межкультурной компетенции студентов.

Безопасная образовательная среда в поликультурном контексте может иметь значимую связь с позитивным (конструктивным) отношением к ошибкам, с формированием у обучающихся репутации способных студентов, а также с положительным отношением к собственной этнической принадлежности. Создание и поддержание дружелюбной атмосферы на занятиях позволяет иностранным студентам быстрее адаптироваться. Анализ коммуникативных стратегий и навыков, применяемых в рамках педагогической коммуникации, позволяет выделять ключевые единицы, которые необходимо оценивать. Инструмент оценки позволяет дать характеристику уровню освоения коммуникативными навыками в конкретный временной отрезок и предложить программу по усовершенствованию конкретных навыков. Основная сложность и ограничение при создании такого инструмента – выявление набора базовых и периферийных единиц.

Межкультурная коммуникация не ограничивается набором знаний и конкретных фактов о той или иной лингвокультуре, а включает в себя навыки, позволяющие гибко реагировать в разных ситуациях межкультурного общения. Студентам нужно осваивать общие механизмы, которые позволяют реагировать на коммуникативную неудачу конструктивно, избегать конфликтных ситуаций. Обзор научной литературы по исследуемой проблематике показывает, что существует достаточно большое количество разработанных методик и техник налаживания межкультурного взаимодействия с доказанной эффективностью. При этом системное их применение в реальном учебном процессе не проводится и ограничивается только некоторыми примерами. На занятиях зачастую принципы мультикультурализма, взаимоуважения и толерантности только обсуждаются, а не отрабатываются на практике. Решение данного вопроса

требует системного подхода и разработки инструмента, который можно использовать не на отдельных занятиях по развитию межкультурной чувствительности, а в рамках разных дисциплин.

В настоящей работе описан подход, основанный на решении ситуативных задач или кейсов. Данный подход зарекомендовал себя как эффективный способ обучения и оценки навыков межкультурной коммуникации.

Методика межкультурного ассимилятора была разработана в США в 1960-х годах [Brislin R.W. и др., 1986]. В своей основе данная методика имеет атрибутивную функцию, так как предлагает определения ряду особенностей коммуникативного поведения, которые проявляют носители разных лингвокультур в ситуации межкультурного общения. Культурный ассимилятор представляет собой не просто описание отличий между культурами, но и предлагает возможные варианты развития ситуации в зависимости от позиции рассмотрения. Так предлагается несколько вариантов решения конфликтной ситуации. Один из вариантов оказывается верен при интерпретации поведения носителя конкретной лингвокультуры, а остальные варианты возможны при расширении контекста коммуникации. Исследователи показывают, что такой подход оказывает значимое влияние на межкультурную чувствительность, которая связана со способностью человека позитивно реагировать на поведение носителя иной лингвокультуры, гибко подстраиваться под новый контекст общения [Стефаненко, 1993: 55-78]. При этом такой коммуникант ставит свои коммуникативные цели и успешно достигает их. Иными словами, решение ситуаций межкультурного взаимодействия не предполагает использование только ассертивного типа коммуникации (прямая просьба, прямой отказ).

В России разработка культурных ассимиляторов получила достаточно большое распространение: адаптация мигрантов к жизни в большом российском городе [Тангалычева, 2021: 69-75], взаимодействие русских и

корейцев [Tangalycheva, 2020], общение в рамках школьного образования [Лебедева и др., 2003], общение между членами семьи с разным культурным бэкграундом [Еловикова, 2019: 136-151]. Однако проведенные исследования не рассматривают культурный ассимилятор как инструмент оценки навыков и стратегий межкультурной коммуникации. Данное направление представляется перспективным, так как позволяет предложить каждому студенту индивидуальные рекомендации по овладению коммуникативными стратегиями.

В настоящем исследовании приняло участие 12 магистрантов, обучающихся в Поволжском государственном технологическом университете (Волгатех). Для проведения исследования был разработан набор культурных ассимиляторов, который включал ситуации недопонимания или неполного понимания между носителями русской и других лингвокультур (китайская, вьетнамская, корейская, греческая). Данные собирались с помощью полуструктурированного интервью. Исследовательский фокус был направлен на выявление факторов, способных повлиять на уровень межкультурной компетенции.

Таким образом, проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Культурные ассимиляторы вызывают интерес студентов при решении ситуаций с коммуникативными неудачами в учебном контексте.
2. Культурные ассимиляторы являются инструментом не только тренировки, но и оценки эффективности применения стратегий межкультурной коммуникации.
3. Культурные ассимиляторы могут быть использованы для самостоятельной работы студентов.

Работа с культурными ассимиляторами на занятиях должна строиться по следующему алгоритму:

1) *Проблема, с которой столкнулся студент.* Предлагается краткое описание ситуации с необходимыми деталями для понимания контекста и конфликта.

2) *Предлагаемое решение.* Предлагается наилучший вариант решения ситуации, а также комментируются возможные варианты. Обязательным условием является включение лингвокультурного комментария, то есть предоставление такой информации, которая способна продемонстрировать именно культурные отличия, а не гендерные, статусные, возрастные и т.п.

3) *Рефлексия.* Предлагается рассуждение о (не)важности решения подобных ситуаций в образовательном контексте. Могут ли коммуникативные неудачи подобного рода повлиять на академическую успеваемость студента.

Компоненты культурного ассимилятора для оценивания:

1) *Лингвистический компонент.* Этот компонент связан с лингвистической компетенцией иностранцев, их способностью точно кодировать и декодировать сообщения на русском языке, а также учитываются такие критерии высказывания, как полнота, логичность, связанность и ясность).

2) *Стратегический компонент.* Этот компонент позволяет оценить коммуникативный стиль студентов, который они выбирают при решении конфликтных ситуаций.

3) *Лингвокультурный компонент.* Этот компонент связан с наличием знаний о разных лингвокультурах.

В настоящее время это исследование находится на стадии активного пополнения банка заданий, включающих межкультурные ситуации, в которых могут возникнуть коммуникативные неудачи разного рода. Дальнейшая работа будет организована в два этапа: экспертная проверка

созданных культурных ассимиляторов, а также проведение когнитивной лаборатории с участием иностранных и русских студентов для корректировки ситуаций. Представляется целесообразным провести апробацию на респондентах с разным культурным опытом и кругозором.

Литература

1. Еловикова Д.А. Культурные ассимиляторы как техника работы педагога-психолога в поликультурном взаимодействии современной семьи // Педагогика и психология образования. 2019. № 3. С. 136-151.

2. Лебедева Н.М. Межкультурный диалог: тренинг этнокультурной компетентности / Н.М. Лебедева, О.В. Лунева, Т.Г. Стефаненко, М.Ю. Мартынова. Москва: изд-во РУДН, 2003. 268 с.

3. Стефаненко Т.Г. Методы подготовки к межкультурному взаимодействию / Т.Г. Стефаненко, Е.И. Шлягина, С.Н. Ениколопов. // Методы этнопсихологического исследования. М.: МГУ, 1993. С. 55-78.

4. Тангалычева Р.К. Межкультурная компетентность и культурная интеграция мигрантов в крупном российском городе (на материалах Санкт-Петербурга) // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2021. №4. С. 69-75.

5. Brislin R.W., Cushner K., Cherrie C., Yong M. Intercultural interactions: A practical guide. Beverly Hills, CA: Sage. 1986.

6. Online Language Learning Market Report. 2022. URL: <https://www.fnfresearch.com/sample/online-language-learning-market> (дата обращения: 11.11.22).

7. Tangalycheva R. Cultural Assimilator Technique as a Creative Method for Increasing Intercultural Competence in Multicultural Groups of Students // Communication Trends in the Post-Literacy Era: Polylingualism, Multimodality and Multiculturalism as Preconditions for New Creativity. Ekaterinburg: UralUniversityPress, 2020. Pp. 229-241.

Часть 5. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов при работе с публицистическими текстами на занятиях по русскому языку как иностранному

Решетникова Валентина Валентиновна

Коммуникация – это обмен информацией, как правило, двусторонний; общение, основанное на взаимном понимании. Понимание является решающим условием преодоления коммуникативных барьеров.

Публицистический текст представляет собой оригинальный, то есть аутентичный текст, который обязательно отражает важные мыслительно-вербальные характеристики носителей языка при осмыслении политических, социальных или экономических вопросов.

Аутентичные тексты ценны с точки зрения методики, так как содержат коммуникативнозначимые частотные единицы лексики для типичных речевых ситуаций, богаты оценочной и фоновой лексикой, устойчивыми разговорными оборотами, словами с национально-культурной составляющей. В аутентичных текстах реализуется активный словарный запас носителей языка. Текст создается в процессе обработки информации и ее вербализации, то есть базируется на деятельностном строе говорения, а значит, и способствует развитию говорения [Рубаник, 2017: 76].

Публицистический текст – особый образец творчества носителей русского языка, который, как и литературное произведение, представляет панораму жизни общества. Знакомясь с публицистикой, иностранные студенты могут осознать себя соучастниками межкультурного диалога.

Информационный поток, поступающий через СМИ, огромен, и представленное многообразие позволяет преподавателям находить, извлекать и использовать необходимые материалы для формулировки коммуникационных задач иностранным обучаемым, а им, в свою очередь, придется научиться ориентироваться в этом информационном пространстве.

Овладение социально-культурной информацией означает способность самостоятельно ее находить в публицистическом тексте и правильно оценивать на основании содержания высказывания.

Тексты, используемые в методических целях, должны строго относиться к определенному публицистическому жанру; иметь четкую, легко поддающуюся анализу структуру; соответствовать в речевом оформлении нормам литературного языка; обладать разнообразными экспрессивными и эмоциональными средствами воздействия на аудиторию.

Чтение любого текста начинается с заглавия. Задача заглавия – быть привлекательным, но не дезориентировать читателя. Создание хорошего заглавия для публицистической статьи – очень сложный творческий процесс. В поисках удачной фразы современные журналисты часто прибегают к использованию прецедентных феноменов, которые, по мнению В.Г. Костомарова и Н.Д. Бурвиковой, обладают способностью «оживлять накопленный опыт по одной детали» и таким образом приумножать и обновлять этот смысл [Костомаров, 1994: 76].

О.В. Сулова утверждает, что когнитивная лингвистика и лингвокультурология характеризует прецедентные феномены (ПФ) как единицы, требующие осмысления на трех уровнях: языка, сознания и культуры [Сулова, 2008: 548]. Выступая единицами сознания, прецедентные феномены являются результатом определенных когнитивных операций (редукции, минимизации и пр.), которые позволяют особым способом сжимать и размещать знания, служат средством кодирования и трансформирования сведений, задают модели обработки, оценки и сопоставления поступающей информации. Прецедентные феномены наполнены знанием культурного характера и требуют соотнесения с другими текстами как фактами культуры.

В методике преподавания русского языка как иностранного лингвокультурологический подход занимает особое место и направлен на

формирование и совершенствование умений осуществлять межкультурное общение, что предполагает овладение знаниями, которые в наиболее концентрированном виде выражают исторические факты, традиции, нравы, обычаи людей, говорящих на русском языке.

Данные сведения закрепляются в культурно-маркированных единицах. Иностраный учащийся, не имея соответствующей подготовки, не способен к восприятию подобных языковых явлений. Для правильного понимания текстов и устных сообщений иноязычной культуры, а также адекватного реагирования в процессе коммуникации иностранный студент должен накопить определенную информационную базу о прецедентных явлениях.

На основании анализа исследований А.Е. Супруна, В.Г. Костомарова, Т.О. Верховцевой и др. были выделены сущностные характеристики прецедентных феноменов (приращение смысла за счёт культурных ассоциаций, узнаваемость, отсылка к известному образу или ситуации), которые разъяснены на занятии. Как показала практика, прецедентные феномены, основанные на сведениях из мировой культуры, легко узнаются иностранными обучаемыми, так как они общеизвестны, например: «Быть или не быть?» («Быть или не быть, вот в чем вопрос...») – по монологу из пьесы «Гамлет» У. Шекспира); «Хлеб из зрелищ» (вместо «хлеба и зрелищ» (лат.«*Pane e circenses*»)) – выражение римского сатирика Ювенала (1-2 вв.), передавшее суть стратегии римских государственных деятелей); «Сто лет одиночеству» (вместо: одиночества, «Сто лет одиночества» – роман Г.Г. Маркеса).

Прецедентные высказывания, отсылающие к текстам-источникам, могут выступать как в оригинальном, первоначальном виде, так и в измененном (применяется квазицитация).

Ввиду частотности изменений прецедентных феноменов следует ввести адаптированные для понимания иностранными студентами

теоретические сведения об основных видах их трансформации: замещении, добавлении, усечении, контаминации, изменении фразы по цели высказывания или по модальности и пр.

Для правильной интерпретации прецедентных феноменов иностранные студенты должны овладеть определенными умениями: находить прецедентные феномены и узнавать их в трансформированном виде, выявлять способ трансформации, восстанавливать первоначальную форму трансформированных прецедентных высказываний, определять источник прецедентности, устанавливать смысловые отношения прецедентного заглавия и фразы-источника, осуществлять мотивационный анализ прецедентного заглавия. Перечисленные умения могут отрабатываться на основе упражнений аналитического и аналитико-синтетического типа:

- анализ материала;
- наблюдение по специально подготовленным вопросам изданиям;
- выделение (опознавание) их характеристика (разбор) нужных элементов;
- сравнение;
- соотнесение,
- моделирование и др.

Условием успешности интерпретации прецедентного высказывания является наличие общих (фоновых) знаний, которые определяют способность адресата распознать отсылку к исходному тексту. Очень помогает иностранным студентам в декодировании прецедентных феноменов информационная сеть Интернет. При формулировании запроса многие прецедентные лингвистические единицы в трансформированном виде распознаются поисковой системой как точная цитата. Так как прецедентные высказывания значимы для русскоговорящих, иностранным обучаемым важно не только выявить источник таких языковых единиц, но и провести его мотивационный анализ. Как правило, это предполагает

знакомство с прецедентным текстом, нахождение прецедентной фразы, выяснение ее смысловой нагрузки и т.д.

Освоение иностранными студентами прецедентных феноменов может подкрепляться поиском аналогии в родной культуре.

Литература

1. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Как тексты становятся прецедентными // Русский язык за рубежом. 1994. № 1. С. 72-76.

2. Рубаник Т.В., Пэн Синь. Методические подходы к изучению прецедентных феноменов на занятиях по РКИ // Белорусско-китайский культурный и образовательный диалог: история и современное состояние: сб. науч. ст. / под ред. Н.Н. Хмельницкого, редкол.: Ван Дацзюнь и другие. Минск: РИВШ, 2017. С. 76-79.

3. Сулова О.В. Лингводидактический аспект применения прецедентных текстов при обучении иностранным языкам. Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: сб. статей IV Междунар. научн. конф. / отв. ред.: Л.А. Нефедова. Челябинск, 2008. С. 547-552.

Часть 6. Курс обучения и развития коммуникативной компетенции на русском языке на основе идеологии и политики Китая

Гун Сюе

Введение

Курс обучения на основе китайской идеологии и политики — это образовательная концепция, предложенная правительством китайского города Шанхай в 2014 году. Она сочетает различные курсы с идеологическими и политическими теориями для достижения синергетического эффекта. Курс обучения иностранным языкам на основе

идеологии и политики рассматривает «нравственное развитие личности и воспитание людей» как основную задачу образования, а также обращает внимание на плюралистическое единство передачи знаний, развитие способностей и формирование личностных ценностей. Идеино-политическое воспитание решает такие вопросы, как «каких людей воспитывать» и «как воспитывать людей» в новую эпоху, оно ориентировано на формирование у учащихся мировоззрения, взглядов на жизнь и систему ценностей. В июне 2020 г. в «Руководстве по идеологическому и политическому строительству высших учебных заведений Китая», обнародованном Министерством образования Китая, указывалось, что необходимо не только всесторонне продвигать идеологическое и политическое строительство учебных программ, но также в соответствии с особенностями дисциплин способствовать идеино-политическому образованию. Все это представляет собой новые требования к идеино-политическому устройству учебных курсов в китайских вузах [Бэ Шуя, 2022: 148].

Основные характеристики курса обучения иностранным языкам на основе идеологии и политики

Прежде всего, необходимо уточнить понятие курса обучения *на основе идеологии и политики*. Это не идеологический и политический курс, а курс обучения, учебный курс на основе идеологии и политики. Он не является курсом обучения + идеология и политика, суть его заключается в проникновении идеино-политического содержания в курсы или учебные дисциплины. Курс на основе идеологии и политики принципиально отличается от традиционных идеологических и политических курсов. В системе образования курс на основе идеологии и политики поощряет образовательную концепцию совмещенного обучения и максимальное использование класса как основного канала обучения. Это можно образно

сравнить с добавлением соли в воду. Данный подход позволяет учащимся естественным образом усваивать знания в курсе иностранного языка.

Существующая в Китае концепция образования уделяет большое внимание результатам тестов, поэтому преподаватели делают упор на передачу знаний и количество полученных на экзаменах баллов. Внедрение идеологии и политики в учебную программу является новым вызовом для преподавателей. Существуют такие проблемы, как низкая идеологическая и политическая квалификация преподавателей, недостаточный опыт и способность интегрировать идеологию и политику в процесс обучения. При подобном подходе преподавателям необходимо тратить больше времени на подготовку к занятиям, что увеличивает их нагрузку и снижает их инициативность, энтузиазм и творческий дух. Кроме того, существует проблема недостатка гарантий и нехватки ресурсов в процессе реализации программы с интегрированной политикой. Имеются примеры некоторых зрелых планов, успешных проектов и учебных материалов, связанных с реформой программы обучения на основе идеологии и политики, но они не типичные, и, к сожалению, их количество незначительно.

Значение идеологии и политики для курса обучения иностранным языкам (на примере русского языка)

Учебные дисциплины являются основным объектом курса идеологии и политики. Различные специальности имеют собственные особенности и логику мышления. Русский язык как иностранный имеет свой уникальный процесс декодирования и собственные законы познания. Исходя из этого, интеграция идеологического и политического образования должна учитывать когнитивные законы русского языка для достижения синергетического эффекта иностранного языка и идейно-политической теории. В то же время язык имеет межкультурные особенности, способность к межкультурному общению является целью подготовки специалистов по

иностранным языкам. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции является ключевым направлением обучения иностранному языку. Вопрос о том, как естественно интегрировать идейно-политическое содержание в процесс преподавания межкультурной коммуникации, является ключевым и представляет определенные трудности. Курсы иностранных языков затрагивают восприятие и понимание отечественной и зарубежной культуры, а также способы межкультурной коммуникации, которые имеют большое значение для развития мировоззрения, взглядов на жизнь и ценности обучающихся по специальностям, связанным с русским языком. Иностранный язык как предмет также преследует цель улучшения идеологических и политических качеств студентов в аспекте воспитания чувства социальной ответственности, способности к независимому мышлению, новаторского духа, гуманистического и научного духа, коммуникативных и практических способностей.

Например, в учебных программах по русскому языку продвинутого уровня для китайских вузов встречаются следующие темы: современная молодежь, выбор профессии, семья, китайская культура, высшее образование, городской транспорт, социальная экономика, международное положение, русская литература, защита окружающей среды, современный спорт, Великая Отечественная война в Советском Союзе и т.д. Понимание текстов учебных материалов может быть соединено с обучением языковым навыкам, навыкам письменной речи, развитием мышления, пропагандой гуманистических чувств, распространением культурных традиций и продвижением правильных идеалов и убеждений. Все это выполняет ценностно-ориентационную и идейно-политическую воспитательную функцию, а также закладывает прочную основу гуманистической ценности изучения иностранного языка [Вэнь Цзюфан, 2022: 9].

Курсы обучения на основе идеологии и политики не имеют единой модели. Идеологию и политику необходимо изучать в сочетании с

языковыми специальностями и реальными условиями обучения. Данный курс обучения должен использовать идеологию и политику в качестве ориентира.

Процесс внедрения курса обучения на основе идеологии и политики в преподавание русского языка.

1. Поиск соответствующих образовательных ресурсов

В настоящее время преподавание иностранных языков сосредоточено на формировании межкультурной коммуникативной компетенции и гуманистических качеств учащихся. Например, в темах, связанных с выбором профессии и профессиональной этики, в программах русского языка, кроме разъяснения материала, необходимо также соответствующим образом предоставить студентам знания о трудоустройстве, проанализировать проблемы, существующие при трудоустройстве по специальности «русский язык», и помочь студентам определить правильную стратегию выбора профессии, а также развивать профессиональную этику. Например, в ходе обучения в первом уроке учебника «Восток» (часть 5) «Выбор профессии» при работе над текстом учащиеся могут начать обсуждение, высказать свое мнение по многим вопросам профессиональной этики, которые следует учитывать при выборе профессии. Это формирует у учащихся правильные идеологические ценности [Ван Фунин, 2010: 4].

Студенты в юные годы стремятся к любви, успешному браку и счастливой семье, а тематические тексты типа «Любовь и возраст в браке», представленные в третьем уроке учебника «Восток» (часть 5), могут помочь студентам получить элементарные знания о браке и любви [Ван Фунин, 2010: 52]. Второй урок учебника «Восток» (часть 6) «Брак и семья» как раз содержит очень хороший материал для обсуждения данной темы [Ли Сяндун, 2012: 31]. Процесс обсуждения в классе побуждает учащихся высказать свое истинное мнение, а преподаватели помогают учащимся

сформировать правильное представление о любви, браке и семье. В то же время учащимся может быть предоставлено гендерное образование, что будет способствовать их свободному, равноправному и счастливому браку. Что касается текста «Гнездо», он помогает студентам лучше понимать пожилых людей, заботиться о своих родителях, учиться быть благодарными и заботиться о своей семье и обществе [Ли Цзинься, 2020: 89].

Урок «В гостях у друга» второй части учебника «Восток» помогает учащимся понять важность доверия к друзьям и усвоить, что честность — это хороший способ поддерживать отношения с друзьями. Можно ввести такую расхожую русскую поговорку, как «Настоящий друг познаётся в беде», попросить учащихся обсудить истинное значение дружбы и то, как она требует понимания, доверия и терпимости [Лю Сумэй, 2010: 97].

Для восьмого урока учебника «Восток» (часть 6) «О Спорт! Ты мир!» можно использовать материалы Олимпийских игр для развития спортивного духа, показать традиционную китайскую спортивную культуру, включающую в себя как Тайцзицюань¹, так и такие современные популярные виды спорта как катание на лыжах [Ли Сяндун, 2012: 188]. Таким образом, студенты смогут увидеть притягательность традиционной и современной спортивной культуры, развить чувство солидарности, настойчивости и ответственности. Можно поощрять студентов активно заниматься спортом и укреплять свое тело, введя русскую поговорку «в здоровом теле – здоровый дух».

В четвертом учебнике «Восток» (часть 6) есть текст «Мир, восклицательный знак» Б. Васильева, в котором автор, не описывая грандиозных военных сцен, восхваляет красоту природы человека в исполнении двух женщин перед лицом войны, смерти и победы [Ли Сяндун,

¹ Тайцзицюань (тай-чи) (кит. трад. 太极拳, упр. 太极拳, пиньинь tàijíquán) — буквально: «кулак Великого Предела»; китайское внутреннее боевое искусство, один из видов ушу. Популярно как оздоровительная гимнастика, но приставка «цюань» (кулак) подразумевает, что тайцзицюань — это боевое искусство.

2012: 85]. В процессе объяснения материала преподаватели должны уметь привлекать и воодушевлять учащихся эмоциональностью рассказа, восхвалять боевой дух советских людей, которые упорно сражались и защищали свою родину, воспитывать у учащихся уважение к героям и стремление быть героями. Это также может помочь учащимся полюбить свою родину и развить чувство национальной ответственности.

Кроме того, в прошлом содержание учебных пособий по иностранному языку было почти полностью посвящено иностранным историям и рассказам, продвигающим иностранную культуру и иностранные ценности. Некоторые китайские студенты могут рассказать о зарубежном Рождестве, но не о китайском Празднике Дунью, а ведь межкультурная коммуникация — это не только понимание культуры других стран, но и умение рассказывать о культуре своей страны. Это и есть межкультурное общение. Однако необходимо иметь собственную культурную идентичность, а уже затем расширять свой кругозор за счет культуры других стран.

2. Инновация модели обучения

Имплицитное образование поощряет справедливость и равенство, а также обратную связь учащихся для того, чтобы учащиеся могли перейти от пассивного обучения к сознательной интернационализации. Поэтому необходимо менять методы классного обучения, смело пробовать и вводить новшества в процесс обучения, а также позволить учащимся почувствовать очарование работ классиков через различные формы деятельности. Например, в процессе изучения текста «Царевна-лягушка» в третьем уроке шестой части учебника «Восток» характеристики русских сказок объясняются за десять минут, а весь текст используется как содержание ситуационных ролей, которые играют студенты. Этот метод, несомненно,

будет стимулировать интерес учащихся к обучению и развивать их исследовательский дух [Ли Сяндун, 2012: 59].

При изучении материала первого урока учебника «Восток» (часть 6) на тему «Современная молодёжь» преподаватели могут дать задание: ответьте на вопросы журналистов [Ли Сяндун, 2012: 5]. Преподаватель выступает в роли предыдущего поколения, а студенты представляют молодое поколение. Сначала студенты делятся на группы и обсуждают общие проблемы разрыва между молодым и старшим поколениями, а затем выбирают представителя от каждой группы, который будет выступать в качестве репортера и задавать вопросы «старшему поколению». Например, можно спросить, почему родителям не нравится причёска и одежда молодого поколения. В подобных действиях учащиеся обнаруживают трудности, задают вопросы и предлагают решения в ходе дебатов и размышлений над общими проблемами повседневной жизни, улучшают свои мыслительные способности, развивают свою коммуникативную компетенцию, развивают рациональное мышление и диалектические взгляды [Ли Цзинься, 2020: 90].

Заключение

Реформа курса обучения иностранным языкам на основе идеологии и политики была внедрена в вузы Китая относительно недавно, поэтому опыта ее интеграции в учебный процесс не так много. Необходимо исследовать и выстроить долгосрочный образовательный механизм в работе программы обучения на основе идеологии и политики. Для развития межкультурной коммуникативной компетенции в преподавании иностранных языков преподаватели и методисты должны повышать свои инновационные навыки, эффективно и тонко способствовать формированию у учащихся правильных взглядов, чтобы учащиеся могли стать выдающимися

специалистами своего времени с хорошими моральными качествами, патриотическим духом и международным видением.

Литература

1. Бэ Шуя, Цзинь Вуй. Обзор исследований о курсе на основе китайской идеологии и политики в китайских вузах // Исследование интеграции обучения на основе идеологии и политики. 2022. № 4. С. 148-156.

2. Вэнь Цзюфан. Размышления о курсе "Межкультурная компетенция" и "Межкультурная коммуникация": перспектива осмысления учебной программы // Электронное обучение иностранным языкам. 2022. № 2. С. 9-14.

3. Ван Фунин. Русский язык в вузах (5). Издательство преподавания и исследования иностранных языков. Пекин, 2010.

4. Ли Сяндун. Русский язык в вузах (6). Издательство преподавания и исследования иностранных языков. Пекин, 2012.

5. Лю Сумэй. Русский язык в вузах (2). Издательство преподавания и исследования иностранных языков. Пекин, 2010.

6. Ли Цзинься, Лю Нунся. Путь реализации курса русского языка на продвинутом этапе на основе идеологии и политики // Русский язык в Китае. 2020. № 1. С. 87-92.

Часть 7. Выражение оценочности и иронической оценки в речи

носителей русского языка и инофонов

Федосеева Анна Вячеславовна

Разнообразие средств выражения положительной и отрицательной оценки в русском языке делает изучение единиц, содержащих оценочность

в своей семантике, чрезвычайно сложным и интересным процессом с точки зрения лингвистики. Не менее важным представляется рассмотрение оценочных единиц и для методики преподавания русского языка как иностранного, поскольку умение выразить своё отношение к различным объектам окружающей действительности является необходимым для осуществления полноценного общения на изучаемом языке.

Н.А. Лукьянова определяет оценку как отношение субъекта (говорящего) к другому субъекту, объекту, явлению, а оценочность – как «свойство языковых элементов», выражающих оценку. При этом отмечается, что оценочность может быть как языковой, так и речевой, т.е., проявляться как потенциальное свойство слов или выражаться всем контекстом, то есть определенными синтаксическими конструкциями [Лукьянова, 1976: 6]. Исследователи говорят и об отсутствии регулярного грамматического средства выражения оценочности [Земская, 2005: 40]. Подобная «рассредоточенность» способов выражения оценки по уровням языковой системы, безусловно, усложняет задачу обучения инофонов пониманию оценочных высказываний носителей русского языка, а также адекватному выражению собственного (положительного или отрицательного) отношения к тем или иным объектам окружающей действительности. Выйдя за пределы учебной коммуникации, иностранные учащиеся достаточно быстро понимают, что общеоценочных наименований *хорошо* и *плохо*, а также определенного набора частнооценочных единиц (*красивый, умный, глупый, неаккуратный* и др.) недостаточно, в первую очередь, для понимания оценок носителей языка во всем их многообразии. Особенно остро данная проблема встаёт перед учащимися с высоким уровнем владения языком, позволяющим им обращаться к аутентичным материалам и общаться с носителями языка в условиях спонтанной коммуникации. В данном случае речь может идти как об устной, так и о

письменной коммуникации, вышедшей на первый план для огромного количества инофонов в период ограничений, связанных с пандемией.

Более подробное изучение способов выражения оценки в русском языке позволит разнообразить и детализировать представление оценочных единиц в курсе обучения русскому языку как иностранному. В исследовании, проведенном нами ранее [Федосеева, 2021], было оценено знание иностранными учащимися (уровни от В1 и выше) оценочных единиц разных уровней языковой системы, а также умение их использовать в соответствии с ситуацией общения. Респондентам предлагалось выразить негативную оценку собеседника, его действий, своего собственного поведения или сложившихся обстоятельств в предложенных коммуникативных ситуациях (написать ответную реплику, содержащую негативную оценку в той или иной форме). Выбор средств выражения отрицательной оценки в качестве предмета исследования был обусловлен большим «репертуаром» отрицательных оценок (аллосем пейоративности) по сравнению с «репертуаром» положительных оценок (аллосем мелиоративности, по Н.А. Лукьяновой) [Лукьянова, 1986: 47]. Иными словами, задача выразить негативную оценку в ответ на реплику собеседника предполагала потенциальную возможность актуализации более широкого спектра оценочных единиц разных уровней, известных иностранным учащимся. С другой стороны, указанные условия позволяли определить, насколько «комфортно» чувствуют себя инофоны при выражении негативной оценки на изучаемом языке, какие тактики они используют в официальной и неофициальной ситуации общения, насколько ясно выражена в ответе оценка, а также в какой степени респонденты способны «завуалировать» отрицательно оценочное высказывание в случае необходимости.

Данное исследование было бы неполным без сравнения полученных результатов с ответами носителей русского языка. Анкетирование 30

иностранных и 50 русскоязычных респондентов позволило получить достаточно объемный корпус данных об особенностях выражения оценки как носителями русского языка, так и инофонами продвинутого этапа обучения. Обработку результатов исследования на данный момент нельзя считать завершенной, однако мы имеем возможность представить промежуточные результаты, сделав акцент на отдельных, интересующих нас явлениях.

Каждому из участников опроса предлагалось выразить негативную оценку в 10 ситуациях различного типа, в ответ на реплику-стимул (например: *Вы разбили любимую вазу моей матери; Она должна была быть здесь ещё 10 минут назад* и др.). В ходе обработки результатов нами были выделены следующие общие способы выражения отрицательной оценки респондентами (в порядке убывания частотности):

1) Собственно номинативные оценочные единицы, выражающие общую или частную оценку, например: *глупость, плохо, бездельничать, некрасивый* и мн.др.;

2) Эмоционально-экспрессивные восклицания и соответствующие устойчивые конструкции: *Как (жаль, плохо, ужасно...)!; Боже мой!; Какой (ужасный день, безответственный человек)!; Только не это!;*

3) Указательные местоимения и служебные слова, выступающие вспомогательным или основным средством выражения оценки (частицы, вводные слова, междометия);

4) Фразеологические единицы, прецедентные высказывания, устойчивые синтаксические конструкции с оценочным значением: *круглый дурак; холод собачий; всё не как у людей; идти по головам; лучше бы... и мн. др.;*

5) Ироническое словоупотребление и высказывания, содержащие иронию;

б) Словообразовательные средства выражения оценки (использование оценочных аффиксов);

7) Использование знаков препинания (кавычки) в целях маркирования негативного отношения к определенному явлению (отмечено лишь в одном ответе).

Отдельно отмечалось достаточно распространенное использование т.н. интенсификаторов, служащих для усиления выражаемой оценки: *так, такой, очень, крайне, уйма, вечно* и др. Данные единицы присутствовали примерно в 21% ответов иностранцев и 23% ответов носителей языка. Следует отметить и значительное количество ответов, содержащих риторические вопросы, а также высказывания, имеющие очевидный оценочный смысл в контексте, однако не содержащие собственно оценочных единиц. При детальном анализе и сопоставлении оценочных единиц каждой группы мы обращали внимание не столько на количественное соотношение тех или иных способов выражения оценки у русскоязычных и иностранных респондентов, сколько на их качественное разнообразие, а также комбинирование различных способов в рамках одной реакции.

Рассмотрим немногочисленную, однако, на наш взгляд, показательную группу ответов, в которых негативная оценка была выражена при помощи иронии. Ирония – тонкая насмешка, выраженная в скрытой форме [Крысин, 2006: 316], по мнению исследователей, является чрезвычайно эффективным средством, которое коммуниканты могут использовать для доказательства правильности занимаемой ими позиции, а выражение иронического отношения может рассматриваться как процесс вынесения иронической оценки [Гомлешко, 2008: 12]. Ирония и ироническая оценка, вполне вероятно, активно используются иноязычными респондентами в процессе коммуникации на своих родных языках, однако результаты опроса показывают, что инофоны достаточно редко прибегают к

данному приему при выражении негативной оценки на русском языке. В явном виде ироническое словоупотребление и ироническая оценка были отмечены нами лишь в 5% ответов иноязычных респондентов, тогда как среди носителей языка тот же способ выражения негативной оценки был использован в 12% ответов (более чем двукратное количественное преимущество не было отмечено ни в одной из перечисленных выше групп оценочных единиц). Возможно, завуалированное выражение негативной оценки кажется учащимся достаточно сложным для передачи средствами иностранного языка, при этом возрастает риск быть неправильно понятым собеседником, что может привести к коммуникативной неудаче.

Единичные (вполне удачные, на наш взгляд) попытки иронии в ответах иностранных респондентов были выражены двумя способами:

1) Насмешливое переспрашивание (ответ вопросом на вопрос) собеседника или подражание его тону (полное копирование конструкции реплики-стимула), например:

- *А вы, оказывается, карьерист...*

- *А вы, оказывается, без амбиций...*

- (официант – посетителю ресторана) *Не слишком ли вы шумите?*

- *Не слишком ли вы едите?*

2) Использование энантиосемичных оценочных единиц, например:

- (подчиненный – начальнику) *Эту работу я смогу закончить только завтра.*

- *Как **прекрасно!** А сейчас вы чем занимаетесь?*

В последнем примере лексема *прекрасно*, имеющая положительное оценочное значение, использована для выражения противоположной, отрицательной оценки, что является характерным признаком эмоционально-оценочной энантиосемии [Цоллер, 1998]. Данное явление исследователи признают типичным для русского языка именно благодаря активности иронического словоупотребления [Ермакова, 2002: 33].

Указанные средства выражения иронической оценки были отмечены и в ответах русскоязычных респондентов, однако используемые в данных высказываниях языковые единицы отличались гораздо большим разнообразием, например:

- (официант – посетителю ресторана) *Не слишком ли вы шумите? - Не слишком ли много вы говорите? // А не слишком ли громко я дышу?// Могу предположить, что у вас слишком острый слух;*

- *А вы, оказывается, карьерист... – А вы, оказывается, бестактны // трепло // болтун...*

Использование энантиосемичных лексем также оказалось более частотным в рамках иронического словоупотребления:

- (в библиотеке) *Вы можете взять одновременно только две книги.*

- ***Конечно!*** *Больше двух мне, по-вашему, не прочитать?*

Помимо энантиосемичной лексики «конечно» отметим здесь и использование вводного слова *по-вашему* в ироническом ключе. Вводное слово *оказывается* в приведённых выше примерах также становится средством выражения иронии;

- *Вы лжец! Вы сами это знаете! – Очень жаль, что ваше мнение меня не интересует.*

Следующие способы выражения иронической оценки не были отмечены в ответах иностранных респондентов, однако, в разной форме, встречались в ответах носителей языка:

1) Ироническое обращение к собеседнику, в том числе «вежливые» формы обращения (*сударь, уважаемый человек, любезный, милейший, Любочка*);

2) Использование вводных слов и служебных слов, относящихся к иронизмам (*по-вашему, оказывается, очевидно, почему-то* и др., например: *–Эту работу я смогу закончить только завтра. – Да? А бутылку коньяка вы почему-то успели закончить!*);

3) Игра слов: – *Эту работу я смогу закончить только завтра. – Спасибо, Любочка, но я уже позавтракал* (ироническое переосмысление устойчивого разговорного выражения *кормить завтраками*).

Кроме того, следует упомянуть и о синтаксических конструкциях, употребляющихся в иронических высказываниях, и частотных риторических вопросах: – *На таких заявках должна быть подпись главного бухгалтера. – Которого ещё нужно найти, и к которому, попробуй, попади?*

Анализ собранного языкового материала позволяет определить ряд зон функционально-семантического поля оценки, являющихся проблемными для иностранных учащихся с высоким уровнем владения. Важно отметить, что немногочисленные случаи иронической оценки встречались исключительно в ответах инофонов, которые достаточно продолжительное время находились в языковой среде (учились или работали в России). Это подчеркивает важность обучающего фактора языковой среды для активного усвоения различных способов выражения оценки и передачи оттенков оценочных значений.

Продолжение исследования в данном направлении позволит более подробно рассмотреть разные группы оценочных единиц и сформировать корпус способов выражения оценки, актуальных для изучения в курсе русского языка как иностранного на продвинутом этапе.

Литература

1. Гомлешко Б.А. Прагматические функции иронии в тексте // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2008. № 3. С. 11-13.

2. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. М.: КомКнига, 2005. 224 с.

3. Ермакова О.П. Ирония и проблемы лексической семантики // Изв. АН Сер. лит. и яз., 2002. Т.61. № 4. С. 30-36.

4. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2006. 944 с.

5. Лукьянова Н.А. О соотношении понятий экспрессивность, эмоциональность, оценочность // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. Выпуск 5. / под ред. К.А. Тимофеева. Новосибирск, 1976. С. 3-21.

6. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления: Проблемы семантики / отв. ред. А.И. Федоров. Новосибирск: Наука: Сиб. отделение, 1986. 227 с.

7. Федосеева А.В. Особенности выражения негативной оценки иностранцами на русском языке // Свободная дискуссия о языке и динамика развития языковых процессов / под ред. Сардарбеккызы Н. Бишкек, 2021. С. 257-261.

8. Цоллер В.Н. Эмоционально-оценочная энантиосемия в русском языке // Филологические науки. 1998. № 4. С. 76-83.

Часть 8. Различия в методике работы со стилистическими ресурсами словообразования в русской и иностранной аудитории

Арискина Ольга Леонидовна

Дрянгина Елена Анатольевна

Анализ выполненных школьниками, студентами заданий показывает, что учащиеся практически не допускают словообразовательные ошибки. Работа с курсом «Культура речи» также подтверждает, что взрослые, уже относительно сформировавшиеся носители русского языка, не нарушают словообразовательные нормы, а подобные ошибки легко замечают и быстро исправляют. Более того, осознанные отступления от правил словообразования часто ложатся в основу языковой игры. При изучении курса «Стилистики русского языка» стилистические ресурсы

словообразования, как правило, тоже не вызывают затруднений у студентов, которые являются носителями русского языка. Упражнения, связанные с поиском стилистически окрашенных приставок, суффиксов и определением их стилистической функции воспринимаются русскоязычными студентами как элементарные. Поэтому удачной формой работы становятся творческие задания, когда перед учащимися ставится определенная задача, решить которую нужно, используя стилистически окрашенные языковые средства.

К подобным упражнениям можно отнести, например, следующее: «Напишите сочинение-описание, создавая определенный образ, но не называя предмет речи, чтобы ваши одноклассники смогли определить, о чем идет разговор. Используйте не менее семи стилистически окрашенных приставок и суффиксов».

Проведенная работа показывает, что подобные задания вызывают интерес у студентов, позволяют продемонстрировать их творческие способности. Приведем примеры нескольких работ (сохранена авторская пунктуация и орфография):

Екатерина П.: «Если мы бы представили, что он человек, это был бы кряхтящий и пыхтящий старикан, который недовольно оглядывал бы всех присутствующих своими глазищами и говорил: «Давай быстрее-ка, чего телишься». А потом шёл бы уже по пути со своим ”названным братаном”.

Ну, сами посудите, разве он похож на изящную вещицу, особенно в Саранске? Нет, конечно, есть среди них и передовички, все из себя выдающиеся, изящные, как говорят в народе, по первому писку моды. Но большинство же из них не такие. Старые, замызганные, разваливающиеся и потрепанные. Все их только используют и думают, как бы еще нажиться. А кто думает о них? Хорошо ли им каждый день выполнять свою нелегкую работенку с утра до ночи, с ночи до утра каждый день? И главное – без выходных! Кстати, про утро. Вы видели, что с ними творится с утра?

Страшное зрелище... Их раздувает как шар, ну вот кажется, куда настолько "перекармливать"? А они все пихают и пихают, пихают и пихают.

Давайте думать об этих работягах, их же так мало, и они каждому из нас нужны!»

(Автобус)

Евгения Д.: «Расскажу вам о нем. Он миленький, игручий, но порой ранит сильнейшим образом. Может быть жирненьким или худющим, пушистым или лысеньким. Все равно люди любят его любым. Он ласковый-преласковый, когда голоден, а как только наестся, то засыпает крепчайшим сном. И лишь иногда выпускает когтищи: наверное, ему снится, что он несется по полю и хватает своими лапищами маленьких мышат».

(Кот)

«Для нас это – целое отдельное государство. Здесь в любое времечко года красотища! Не всегда можно увидеть всех жителей здешних местечек, но уверена, что вам повезет. Вот на тропиночке – следы зайчишки, а вот – кумушки-лисы. Всем: ворчуну или ценителю прекрасного, маленькому ребятенку или взрослому – приятелю здесь радостно. Идешь по тропинке, а там бревнышко на полянке. Присядешь и любишься всякими сезонными особенностями матушки природы».

(Лес)

И даже такой вот образ через речевую характеристику персонажа. Арина В.: «Пьянчуга неблагодарная! Все свои счастливые годы на этого забулдыгу потратила. Пришел и своими ножищами по чистым полам! Что глазищами своими моргаешь? К дружкам своим и иди, к жулью этому! Или дорогу забыл, последнее умишко пропил? «Брат, брат...» Пусть тебе твое братство щи и варит!

А ты что проснулась, солнышко мое? Иди сюда, зайка. Ты глянь-ка, и рученьки-то замерзли. Давай скорей носочки наденем. Иди в кроватку. Я сейчас подойду, сказочку почитаем!

(Образ разгневанной жены)

Тексты создавались на занятии в течение 10 минут. И практически все были легко угаданы.

Однако практика показывает, что для студентов-иностранцев трудны даже элементарные задания продуктивного характера. Приведём следующий пример. Дома студенты должны были внимательно изучить лекцию, познакомиться с материалами учебника, описывающими стилистические ресурсы словообразования. Далее давался ряд слов (лицо, настроение, судьба, мороз и т.д.), от которых учащиеся образовали стилистически окрашенные синонимы словообразовательного уровня. Как правило, дополнительно либо приводился ряд суффиксов субъективной оценки, либо также указывались страницы в учебнике, раздел в лекции, где находилась развернутая характеристика данных стилистически окрашенных средств (иначе работа могла вызвать еще большие затруднения). Если студенты-носители русского языка выполняли подобные задания устно, как трехминутную разминку в начале занятия, то для студентов-иностранцев это упражнение стало настоящей проблемой. Появились такие варианты, как:

«лицо – личочек, лицок, лицотель»,

«настроение – настроенчик, настроенщик»,

«судьба – судьбица, судебница, судьбище»,

«конь – конище, конюха, конячок, конишка»,

«мороз – морозничек, морозчик»,

«пальто – пальтище, пальтошка»,

«зима – зимец, зимище»,

«ум – умок, умность, умненок».

Некоторые варианты демонстрировали смешение разных корней. Например, «вор – варежка». В процессе обсуждения пришли к выводу, что подразумевался вариант «воришка». Или «сердце – рассердиться» – в

данном случае ошибку одноклассника студенты сразу же услышали и охарактеризовали сами.

Подобные затруднения приводят к выводу о том, что иностранным студентам следует предлагать больше заданий, направленных на анализ языкового материала. Помимо разбора упражнений учебника работа может включать в себя поиск стилистически окрашенных единиц словообразования в приведенных выше работах русских студентов. При этом, когда иностранные учащиеся узнают, что эти тексты были созданы буквально на предыдущей паре, они всегда вызывают больший интерес.

Еще одним направлением является работа с аутентичными текстами, например, детским киножурналом «Ералаш». На возможность его использования уже указывалось в работах Ю.В. Казаковой, Т.Б. Кашпиревой, Кигель Тали, Т.А. Соловьевой, Т.А. Храмченко, подчеркивалось, что выпуски «Ералаша» «...обладают большим социокультурным потенциалом, содержат национально обусловленную информацию, позволяют проникнуть в менталитет и языковую картину мира носителей языка <...>, просмотр <...> повышает мотивацию учащихся, создает приятную атмосферу, оптимизирует процесс обучения и повышает его продуктивность». Мы также считаем, что при работе со стилистическими ресурсами словообразования, «Ералаш» предлагает богатый и разнообразный материал. Так, при изучении разговорных единиц можно посмотреть сюжет «Не с той ноги», который содержит целый ряд глагольных форм, образованных приставочно-суффиксальным способом и обладающих соответствующей окраской (расхотелись, размяукались, разъездились, разыгрались и т.д.). Студенты с легкостью их находят. Чуть большее затруднение вызвал сюжет под названием «Купите собачку». Учащиеся получили задание выписать все стилистически маркированные единицы, окраска которых создается за счет словообразовательных

элементов. Многие выполнили это упражнение уже после второго просмотра, некоторым потребовался еще и третий.

Таким образом, различия в методике работы со стилистическими ресурсами словообразования в русской и иностранной аудитории обусловлены степенью владения языком. Если при работе с русскоязычными студентами преимущественное внимание уделяется творческим заданиям, то с иностранными студентами – аналитическим упражнениям. Как показала практика, эффективным приёмом является привлечение аутентичного материала.

Литература

1. Кигель Т. Обучение аудированию и говорению с просмотром видеосюжетов из киножурнала «Ералаш» на занятиях РКИ // Язык в различных сферах коммуникации. Материалы III Международной научной конференции, Чита: Забайкальский государственный университет, 2019. С. 276-278. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42486122&> (дата обращения: 14.11.2022).

Часть 9. Интонация русского речевого этикета: технология обучения иностранных учащихся

Шутова Марина Николаевна

Современный этикет общения является составной частью процесса обучения русскому языку как иностранному. Этикет имеет трехчастную основу: а) систему правил социального поведения; б) систему устойчивых формул общения (речевой этикет); в) систему невербальных средств коммуникации (позы, жесты, мимика, взгляд, дистанция общения [Короткова, 2015: 308-311]. Итак, «речевой этикет в узком смысле – это национально специфические правила речевого поведения, применяемые в

ситуациях вступления собеседников в контакт и поддержания общения в избранной тональности соответственно обстановке общения, социальным признакам коммуникантов и характеру их взаимоотношений» [Формановская, 1982: 5]. В словаре Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина речевой этикет рассматривается как «социально заданные и национально-специфичные правила речевого поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений, принятых в предписываемых обществом ситуациях «вежливого» контакта с собеседником» [Азимов, Щукин, 2018: 292].

Наш интерес касается интонационного оформления единиц речевого этикета, что представляет большую проблему для иностранных учащихся, изучающих русский язык.

К сожалению, даже на уровне владения русским языком В1, учащиеся не осознают, что *Здравствуйте!*, произнесенное с ИК-1, не является приветствием, а лишь ответом на него. Студенты из Китая, например, здороваются с преподавателем каждый раз, когда встречают его, обращаются к нему. Для многих иностранных учащихся овладение русским речевым этикетом является сложным процессом. Это связано и с трудностями порождения текста и особенностями грамматики, интонационным оформлением формул речевого этикета и стилистическими особенностями в зависимости от официальности/неофициальности обстановки общения. Считаем, что над этой проблемой необходимо работать с иностранными учащимися, снимая трудности при общении и нарушении коммуникации, уже на начальном уровне владения языком (А2).

Коммуникативный принцип в обучении иностранных учащихся общению на русском языке предполагает не только обучение разным видам речевой деятельности, но и понимание законов общения, специфических правил речевого поведения, принятых в данном социуме. Уже на начальном этапе обучения вводятся простейшие формулы речевого этикета для

включения контакта собеседников, такие как: обращение, приветствие, знакомство, согласие/несогласие и др.

Однако только на продвинутом этапе возможно более глубокое познание законов общения, законов правильного выбора уместных речевых единиц в зависимости от их социолингвистических характеристик. Базовые единицы речевого этикета – это готовые устойчивые формулы общения, которые лишь репродуцируются в речевой деятельности. Выбор формулы общения и подача ее с определенным оформлением зависит от статуса и роли собеседников, ситуации общения, этики общения. Формулы речевого этикета в процессе обучения на продвинутом этапе целесообразно представлять в виде синонимических рядов с указанием компонентов (грамматическая структура, лексическое наполнение, интонационное оформление), отличающих одну формулу от другой. Например: *Здравствуйте! Здрасьте! ЗдорОво! Привет! Приветик! Салют!*

В нашей учебной практике используется учебное пособие в виде рабочей тетради по интонации речевого этикета [Шутова, 2017]. В учебном пособии решается комплексная задача корректировки и дальнейшего совершенствования интонационных навыков в тесной связи с развитием навыков устной речи. Кроме того, целью пособия является углубление представления об интонации как об одном из смыслоразличительных средств, а также как средстве выражения эмоционально-стилистических отношений, необходимом сопроводительном речевом средстве у иностранных учащихся уровня владения языком В1-В2.

В нашем пособии основной акцент делается на интонационное оформление формул речевого этикета, на выражение эмоционально-стилистического различия этих формул, которое зависит от ситуации общения и ролей собеседников. Правила речевого поведения, принятые данным коллективом носителей языка, должны быть усвоены учащимися и активно использоваться в общении с носителями языка.

В учебном пособии представлены формулы речевого этикета в разделах: 1. Обращение; 2. Приветствие; 3. Знакомство; 4. Приглашение; 5. Согласие и отказ; 6. Поздравление и пожелание; 7. Благодарность; 8. Извинение; 9. Просьба, совет, предложение; 10. Прощание.

Каждый раздел дает представление о нейтральном и эмоционально-стилистическом интонационном оформлении формул речевого этикета с необходимыми комментариями и примерами. Далее интонационный материал закрепляется в упражнениях. В пособии даются речевые упражнения, направленные на выработку умений формировать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному общению. Внимание в этих упражнениях направлено на содержание высказывания, однако автоматизируются и формальные интонационные навыки при многократном использовании формул речевого этикета. Например, задания 2, 3 в теме «Знакомство»: *Познакомьтесь: а) со студенткой из вашей группы; б) с преподавателем; в) с деканом вашего факультета. Или: Познакомьте свою подругу с вашей подругой, с преподавателем вашей группы, с работником деканата.* Последнее задание в каждой теме направлено на самостоятельную работу учащихся, составление диалогов на основе формулы речевого этикета.

В конце каждого раздела помещены проверочные задания, которые показывают степень сформированности навыков интонирования той или иной формулы речевого этикета. Кроме того, в пособии имеется приложение, в котором показаны схемы движения голоса в ИК-1-5 и даны примеры употребления этих интонационных конструкций.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496с.

2. Короткова О.Н. К проблеме определения национально-культурной специфики этикетных фреймов // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного». М.: МАКС Пресс, 2015. Вып. XVI. С.308-311.

3. Формановская Н.И. Употребление русского речевого этикета. М.: Русский язык, 1982. 134 с.

4. Шутова М.Н. Рабочая тетрадь «Интонация русского речевого этикета». Учебное пособие для иностранных студентов. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2017. 40 с.

Часть 10. Русская интонация в полиязычном образовательном пространстве: лингводидактический аспект

Хромов Сергей Сергеевич

Нами рассматривается один из актуальных аспектов в современной лингводидактике – функционирование русской интонации в современном билингвальном образовательном пространстве. Проблема билингвизма – одна из актуальных и насущных проблем современной лингводидактики. Как известно, билингвизм условно делится на два типа: классный или учебный, который формируется во время обучения русскому языку иностранцев, и естественный, проявляющийся в различных языковых ситуациях, в частности, у детей в смешанных семьях. В нашем случае рассматривается классный или учебный билингвизм, который реализуется на различных уровнях: фонетическом, интонационном, лексическом, морфологическом, синтаксическом, стилистическом. В поле нашего внимания интонационный уровень. Одно из проявлений билингвизма – интонационная интерференция.

Постулат, согласно которому «...фонематическая система родного языка накладывает ограничения на то, что человек слышит в чужом или родном языке» [Румянцев, 1990: 4], реализуется в русской лингводидактике, начиная с трудов С.И. Бернштейна, А.А. Реформатского, Л.В. Щербы, Е.Д. Поливанова, В.М. Бельдяна. Из этой концепции были сделаны четыре важных методических вывода, ставших классическими:

1) «... обладая устойчивыми навыками слышания произнесения звуков родного языка, они (учащиеся – С.С. Хромов) подгоняют под эти шаблоны свое восприятие и воспроизведение непривычных звуков чужой речи» [Бернштейн, 1937: 13];

2) У учащихся создается иллюзия, что они успешно подражают и воспроизводят услышанное;

3) Путь сознательного отталкивания от родного языка как гарантия успешного овладения фонетической системой неродного языка;

4) Сопоставительный метод как один из примеров успешного обучения и овладения иноязычным произношением. «...произносительные трудности какого-либо чужого языка нельзя мыслить абстрактно и абсолютно, они всегда дифференциально сопоставительны и касаются конкретных двух языков» [Реформатский, 1959: 155-156].

Как известно, при контрастивном анализе фонологических, интонационных систем (в отличие от лингвистической типологии) учитывается, прежде всего, прикладная педагогическая направленность двуязычного сопоставления (например, при обучении вьетнамцев, арабов, носителей суахили, киконго русскому языку), так как контрастивная фонология, интонология при обязательном соблюдении набора определенных принципов и приемов преследует вполне определенную прагматическую цель – определить существенные различия системного контраста на фоне совпадающих или сходных черт, что впоследствии дает возможность прогнозировать поле потенциальной интерференции в русской

речи иностранцев, выявить иерархию ошибок, разработать упреждающую методику борьбы с ними.

Сущность сопоставительного метода (именно этот термин закрепился в отечественной лингвистике) была четко сформулирована А.А. Реформатским в известной статье «О сопоставительном методе», напечатанной еще в 1962 г.: «Сопоставительный метод ... базируется только на синхронии, старается установить различное, присущее каждому языку в отдельности, и должен опасаться всего схожего, так как оно толкает на нивелировку индивидуального и провоцирует подмену чуждого своим. Только последовательное определение контрастов и различий своего и чуждого может и должно быть законной целью сопоставительного исследования языков» [Реформатский, 1962: 62].

Сопоставительный или контрастивный метод в практике преподавания был впервые применен известным русским языковедом и методистом Е.Д. Поливановым в 1931 г. В настоящее время этот метод стал очень популярным, является средством предсказания потенциальной интерференции в иноязычной речи билингвов. Однако необходимо учитывать, что сопоставительный (контрастивный) метод может быть конкретным только при соблюдении двух основных предпосылок, сформулированных А.А. Реформатским:

- тезис системности сопоставления: необходимо исследовать не разрозненные элементы, а фрагменты интонационной системы, в которые эти элементы входят в качестве структурных компонентов;

- тезис бинарности сопоставления: двустороннее сопоставление родного языка с тем или иным вторым языком.

«Оба эти условия необходимы для того, чтобы, во-первых, сопоставление не превратилось в механическую регистрацию "похожего" и "непохожего"... и, во-вторых, чтобы сопоставление оставалось именно

сопоставлением чего-то с чем-то, а не обычной грамматикой языка, разбавленной ссылками на другие языки» [Виноградов, 1972: 42].

Что касается контрастивной интонологии, то двуязычные контрастивные интонационные описания в целях создания адекватной методики преподавания русской интонации в иностранной аудитории следует проводить по следующим позициям:

1) Выявление сетки дифференциальных признаков в интонационных оппозициях;

2) Определение характера и степени несовпадения «избыточных» признаков интонации, локализующихся на нерелевантных участках фразы, что является одной из причин появления в русской речи билингов собственно акцентных ошибок, не разрушающих, а «загрязняющих» коммуникативный акт со стороны слушающего, «наивного» носителя языка;

3) Характер и специфика реализации дифференциальных признаков в русской речи билингов: диапазоны, уровни, интервалы, скорость подъема / падения основного тона и т. п., что приводит к нарушению нормы реализации интонационной единицы в речи;

4) Специфика взаимодействия разнофункциональных единиц в рамках одной интонационной структуры;

5) Характер и тип соотношения просодии слова и фразы. Этот признак соотносится со степенью взаимодействия интонации на просодию слова во фразе, что, в свою очередь, зависит как от степени интонационной централизации фразы, так и от выделенности просодических признаков слова на интонационной оси;

6) Характер и тип синтагматического членения фразы, определяемый морфолого-синтаксическим типом языка.

Учет акцентных отклонений в русской речи билингвов

Изучая интонационную интерференцию, мы рассматриваем ее применительно к типам межъязыковых интерференций, выдвинутым У. Вайнрайхом [Вайнрайх, 1972], внося в них дополнительные коррективы, учитывающие специфику интонационных явлений:

1) Недодифференциация – несоблюдение дифференциального признака в интонационном образце изучаемого языка ввиду его отсутствия в родном языке. Примером интонационной интерференции первого типа является неразличение носителями языка суахили русских вопросов, ядро которых стоит в начале фразы, и повествований с логическим центром в начале звучания фразы ввиду отсутствия в вопросе языка суахили нисходящего направления движения основного тона на последнем ударно-заударном слогах фразы;

2) Сверхдифференциация – перенос дифференциального признака на соответствующий интонационный образец изучаемого языка. К этому типу интонационной интерференции можно отнести, например, перенос на соответствующий интонационный образец общего вопроса носителями суахили двух мелодических вершин при условии несовпадения выделительной функции интонации с терминальной зоной фразы;

3) Реинтерпретация фонологически значимых интонационных различий в сопоставляемых языках. Так, недостаточный подъем основного тона на ядерном слоге в русском собственно-общем вопросе в реализации носителя языка суахили воспринимается русским как коммуникативно-модальная разновидность общего вопроса: предположительный или удостоверительный;

4) Интонационная субституция отражает различия между языками в реализации интонационных единиц в речи и состоит в замене конкретных интонационных реализаций изучаемого языка интонационными реализациями родного языка. Так, носитель языка суахили может правильно

реализовывать в речи основные дифференциальные признаки, например, интонемы русского общего вопроса в отличие от сообщения, но «наполнение» данной конкретной реализации интегральными признаками будет характерно для родного языка студента: более узкие интервалы подъема / падения основного тона, меньшая скорость подъема / падения основного тона, более узкие частотные диапазоны и т.п.

Наиболее серьезные последствия в плане непонимания речи могут вызвать интерференционные явления двух первых типов, т.е. именно те, которые связаны с межъязыковыми различиями, которые по-другому называют дивергентными и конвергентными: дивергенция обуславливает недодифференцированность, конвергенция – сверхдифференцированность в системе второго языка.

В основу классификации интонационных ошибок мы положили принцип коммуникативной значимости, степень влияния неправильного интонирования на акт понимания. Следуя этому принципу, все интонационные отклонения можно разбить на 3 большие группы, имеющие свои разновидности:

I. Отклонения, приводящие к неразличению, смешиванию коммуникативных типов высказывания, приводящие к разрушению акта понимания.

II. Отклонения, проявляющиеся в неправильном выделении фразового и логического ударения, нарушении синтагматического членения, излишней паузации, что не разрушает, а лишь затрудняет акт коммуникации.

III. Отклонения, суть которых состоит в нарушении плавности повышения / понижения частоты основного тона, диапазонов, интервалов, уровней, скорости подъема / падения частоты основного тона, что «загрязняет» акт коммуникации.

Отклонения I-го типа затрагивают реализацию парадигматических отношений и функций интонационных единиц. Отклонения II-го типа

касаются реализации синтагматических отношений и функций интонационных единиц. Отклонения III-го типа имеют отношение, скорее, к нормативному аспекту фонетической реализации интонационных единиц. Соответственно указанные типы отклонений могут быть определены как **парадигматические, синтагматические и орфофонические**.

Мы считаем, что наиболее эффективный подход к анализу интонационной интерференции состоит в анализе бинарных интонационных систем при их контактировании друг с другом в условиях учебного билингвизма. Вот почему мы рассматриваем оппозиции следующих интонационных систем: 1) русский язык – язык суахили; 2) русский язык – арабский язык; 3) русский язык – мальгашский язык.

Русский язык и язык суахили. Роль интонации, ее фонологическая значимость как в русском языке, так и в суахили велика. Так, направление движения основного тона выступает в качестве дифферентора при противопоставлении основных коммуникативных типов высказывания. В обоих сопоставляемых языках общий вопрос и сообщение противопоставляются восходящей (восходяще-нисходящей) и нисходящей мелодикой. Следовательно, основной релевантный признак, дифференцирующий коммуникативные типы высказываний, в обоих языках одинаков, что может привести при контактировании языков к отождествлению мелодемы вторичной системы с эквивалентными по функциональной значимости мелодемами первичной системы, что не исключает тем не менее явлений интерференции.

Причиной интерференции является специфика проявления основного релевантного признака: характер модификации восходящего движения ЧОТ (интервалы, диапазоны, уровни, крутизна повышения / падения тона, разница между восходящими модуляциями тона).

Рассмотрим различия в интонационном оформлении ядерного слога в русском и суахили языках, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Признаки различий в интонационном оформлении ядерного слога
в русском языке и языке суахили**

Признаки различий	Языки	
	русский	суахили
Движение тона	линейно-восходящее; выпукло-восходящее с нисхождением.	выпукло-восходящее; восходяще-нисходящее.
Частотный интервал стыка предъядерного слога с ядерным	нулевой; положительный	1) положительный
Частотный диапазон	14 полутонов	7-8 полутонов
Частотный уровень	высокий	средний, полуввысокий
Средняя скорость повышения тона	0,6 гц/мсек	0,3 гц/мсек

Основное различие в интонационном оформлении заядерного слога (заядерных слогов) в русском языке в отличие от суахили состоит в более низком уровне падения тона и большей крутизне его падения.

Следовательно, в условиях двуязычия билингв, сохраняя общее правильное направление движения тона, может реализовать интонационную модель в соответствии с навыками интонирования в родном языке. Так, можно предположить, что африканцы, носители языка суахили, при интонационном оформлении русского собственно-общего вопроса могут допустить следующие отклонения на участке ядерно-заядерного слогов:

- 1) Реализовать ядро вопроса на недостаточно высоком частотном уровне, что будет восприниматься на русский фонологический слух как полувопрос, незавершенная синтагма;
- 2) Допустить большой интервал стыка ЧОТ ядерного слога с предъядерным;
- 3) Проинтонировать ядерный слог с меньшим частотным диапазоном;
- 4) Реализовать ядерный участок акцентно мелодической структуры фразы с меньшей скоростью повышения / падения тона;
- 5) Допустить недостаточное падение тона на заядерных слогах;
- 6) Оформить первый заядерный слог восходящим направлением движения тона, если ядерным в русском слове окажется третий слог от конца (так как в суахили ударение фиксированное и всегда падает на второй слог от конца).

Помимо основных дифференциальных признаков, локализованных на фонологически значимом участке фразы, функциональную значимость имеют и «избыточные» признаки интонации, проявляющиеся на нерелевантных участках фразы (шкала, предшкала). Так, шкала общего вопроса в суахили, как правило, оформляется волнообразным движением тона, более узким частотным диапазоном.

В русской речи африканцев, говорящих на суахили, возможны следующие интерферирующие отклонения, связанные с различием в реализации «избыточных» признаков интонации общего вопроса:

- 1) Более узкий частотный диапазон;
- 2) Нарушение плавности шкалы;
- 3) Выделение каждого ударного слога интенсивностью;
- 4) Наличие паузы между словами.

В связи с намеченными различиями как на релевантных, так и на нерелевантных участках акцентно-мелодической структуры фразы в

русской речи билингва появляются ошибки, хотя и не влияющие на взаимопонимание, но «выдающие» иностранный акцент говорящего.

Сравнение возможностей формы выражения в языке суахили с функциями и значением интонационных единиц в русском языке позволяет предположить возможность проявления интерференции реинтерпретирующего типа, т.е. перераспределения дифференциальных признаков интонационных единиц вторичной системы через призму признаков интонационных единиц первичной системы. Так, соответствие интонационной фигуры собственно-общего вопроса в языке суахили (при восходяще-нисходящем движении основного тона на ядерном слоге) русскому предположительному вопросу как одной из коммуникативных разновидностей общего вопроса может привести к допущению отклонений, заключающихся в нарушении акта коммуникации, т.е. замене одного типа коммуникации другим.

Сопоставление интонации двух языков позволило выявить также взаимосвязь, иерархию и средства выражения коммуникативной функции при оформлении коммуникативного типа и тема-рематического членения высказывания.

Так, русскому общему вопросу всегда присуща одна бифункциональная вершина, а общему вопросу в суахили (а также в арабском, мальгашском языках) – либо одна бифункциональная (если коммуникативный центр совпадает с последним ударным слогом фразы), либо две однофункциональные вершины (первая – на ядре вопроса, вторая – на последнем ударном слоге). В последнем случае первая мелодическая вершина является выражением тема-рематического членения высказывания, актуализирующего нужную нам информацию посредством выделения ядра коммуникации интонационными средствами, а вторая мелодическая вершина – выражением коммуникативной функции, дифференцирующей разные типы коммуникаций.

Коммуникативные и выделительные единицы интонации в суахили различаются не только по своей функциональной значимости, но и по объему функциональной нагрузки. Материально это выражается большими абсолютными величинами интонационных параметров в выделительной функции (см. таблицы 2, 3):

Таблица 2

Интонационное оформление коммуникативных и выделительных единиц интонации в языке суахили

Интонационные параметры	1-я вершина	2-я вершина
Частотные уровни	средний	полуввысокий
Средняя скорость повышения тона	0,3 гц/мсек	0,45 гц/мсек
Средняя скорость падения тона	-0,4 гц/мсек	-0,7 гц/мсек

Таблица 3

Характеристики длительности при оформлении коммуникативных и выделительных единиц интонации в языке суахили

Интонационные параметры	ядерного слога	последнего ударного слога	среднеслоговая длительность
Средняя длительность	98 мсек	152 мсек	97 мсек

Специфика взаимодействия разнофункциональных единиц интонации в одной интонационной структуре суахили, арабского и мальгашского языков при двуязычном контактировании может привести к появлению в

русской речи билингов особого типа интонационной интерференции, когда билингв, не нарушая коммуникативной значимости высказывания, допускает акцентные отклонения. На перцептивном уровне это воспринимается как создание билингом в русской вопросительной фразе двух мелодических вершин вместо одной, что затрудняет понимание коммуникативной единицы. Данный тип интерферирующих отклонений связан, по-видимому, с расщеплением одной бифункциональной вершины на две однофункциональные: выделительную и коммуникативную в том случае, если ядро коммуникации не совпадает с последним ударным слогом фразы.

Проведенный аудиторский анализ подтвердил правильность выработанного нами метода исследования межъязыковой интерференции на уровне интонации (имеется в виду средний этап обучения). Всего слуховому анализу подверглось 238 русских интерферированных фраз.

Исследование показало, что в процентном отношении ошибки I типа, приводящие к разрушению акта понимания, – самая немногочисленная группа: они составляют всего лишь 9% от общего количества неправильных реализаций.

По результатам аудиторского анализа, интонационные отклонения II типа, затрудняющие акт коммуникации, в русской речи африканцев, носителей суахили, распределяются следующим образом (см. таблицу 4):

Таблица 4

Интонационные отклонения II типа

Тип ошибок	Перенос ядра вопроса, неправильное синтагматическое членение	Образование двух интонационных центров	Неправильная паузация	Всего
Частотность				о
% соотношение	13%	5%	12%	30%

Отклонения III типа самые многочисленные (они составляют 61 % случаев от общего количества неправильных реализаций).

Общее количество всех типов ошибок дается в таблице 5.

Таблица 5

Общее количество интонационных отклонений

Тип ошибок	I тип	II тип	III тип
Частотность			
% соотношение	9%	30%	61%

Таким образом, межъязыковая интерференция, отрицательный перенос навыков интонирования в родном языке на соответствующие интонационные образцы в русском языке являются основной причиной интонационных отклонений в русской речи африканцев, говорящих на суахили. Межъязыковая интерференция мотивирует появление таких интонационных отклонений, как:

1) Наличие двух мелодических вершин в собственно-общем вопросе (когда ядро вопроса находится на последнем слове фразы); ошибка вызвана двухвершинным мелодическим оформлением суахилийского вопроса, в котором первая вершина приходится на ядерный слог, а вторая – на последний ударный слог фразы;

2) Недостаточный подъем мелодики на ядре вопроса;

3) Недостаточность (или отсутствие) падения мелодики на заядерном слоге; ошибка объясняется переносом в русский вопрос характерного для интонации вопроса языка суахили, недостаточного падения мелодики в заядерном слоге, а также меньшей скоростью падения;

4) Отсутствие падения мелодики (или продолжение восходящего ее движения) на заядерных слогах в русском общем вопросе

а) в случае, когда ударным слогом является третий слог от конца (Можно с вами на **станцию?**); ошибка объясняется тенденцией к

мелодическому выделению студентами второго слога от конца, являющегося постоянно ударным в просодической системе языка суахили;

б) если ядерный слог занимает второе или третье место от конца (**Понимаешь?** или **Греемся?**) и оформляется восходящей мелодикой, продолжающейся на заядерном слоге, то третий и второй слоги от конца воспринимаются как один предпоследний слог (-ае-, -ее-) и оформляются восходящей мелодикой, продолжающейся на заядерном слоге;

5) Нарушение ритмико-мелодического оформления русской фразы; ошибки объясняются переносом суахилийцами в русскую речь четкости границ звучания слов в суахили, чеканности произнесения малосложных слов во фразе, что на русский слух воспринимается как изолированное произнесение слов (как наличие пауз между ними).

Русский язык – арабский язык. В русской речи арабов при реализации собственно-общего вопроса орфофонические и синтагматические ошибки так же, как и в речи носителей языка суахили, наиболее типичны, наиболее часто встречаются (на среднем этапе обучения) и в то же время это одни из самых сложных по своей мотивированности типы ошибок. К наиболее типичным просодическим отклонениям в русской речи арабов можно отнести следующие:

1) Оформление восходящим движением мелодики конечного (конечных) заядерного (заядерных) слога (слогов);

2) Если ядро вопроса совпадает с последним ударным слогом синтагмы (фразы), то на ядерном слоге отмечается чрезмерный подъем мелодики, который воспринимается «наивными» носителями русского языка как вопрос, имеющий оттенок удивления;

3) Если ядро вопроса приходится на любое полнозначное слово, кроме последнего, то не наблюдается падение мелодики на заядерных слогах, наоборот, высокий тон может сохраняться на заядерных слогах;

4) В распространенных синтагмах, если ядро вопроса локализовано в начале синтагмы, на ядерном слоге отмечается резкий подъем мелодики, а падение частоты основного тона «растягивается» на все заядерные слоги до последнего слова, который характеризуется ровным движением мелодики;

5) Если ядро вопроса не приходится на последнее слово фразы, то в акцентной речи арабов наблюдается вторая мелодическая вершина (первая отмечается на ядре вопроса). Этот тип ошибок типичен не только для арабов, но и для носителей языка суахили, т.е. для языков с «правоориентированной» интонационной системой;

б) Русский собственно-общий вопрос в акцентной речи арабов может реализоваться на недостаточно высоком частотном уровне и в недостаточно широком частотном диапазоне на участке ядерного слога. Эта ошибка системно мотивирована интонационной структурой собственно-общего вопроса в арабском языке; ядерный слог собственно-общего вопроса реализуется на более низком частотном уровне по сравнению с русским аналогом и в более узком частотном диапазоне.

Даже в реализации местоименных вопросов (вопросов с вопросительным словом) в русской интерферированной речи арабов встречаются типичные просодические отклонения, характерные и для собственно-общего вопроса, что доказывает диффузность интонационных характеристик, противопоставляющих эти типы вопросов внутри интонационной системы арабского языка:

1) Создание двух мелодических центров в местоименном вопросе: первого – на ударном слоге вопросительного местоимения; второго – на ударном слоге последнего слова вопросительной синтагмы;

2) Недостаточный подъем мелодики на ядре вопроса (вопросительном местоимении) в частновопросительном русском варианте, более низкое тональное оформление местоименного вопроса;

3) В частновопросительном варианте наблюдается отсутствие падения мелодики в ядерном слоге вопросительного слова;

4) Если акцентно выделенное слово занимает финальную позицию, то на этом элементе синтагмы может отсутствовать падение тона;

5) Акцентно выделенное слово вместо мелодического выделения может оформляться характеристиками длительности и маркироваться паузой;

6) В русской интерферированной речи арабы могут не выделять вопросительное местоимение с помощью интонационных средств, а последнее слово в синтагме может акцентироваться резким падением мелодики и удлинением звучания последнего ударного слога.

Русский язык и мальгашский язык. В русской речи малагасийцев при реализации собственно-общего вопроса орфофонические ошибки так же, как и в речи носителей арабского и суахили языков, наиболее типичны и системно мотивированы:

1) Если ядро вопроса не падает на последнее слово синтагмы, то в акцентной речи малагасийцев наблюдается вторая мелодическая вершина (первая – на ядре вопроса, не совпадающем с последним словом синтагмы). Эта же ошибка типична для языков с "правоориентированной" интонационной системой (например, для носителей суахили, арабского языков);

2) Недостаточный подъем мелодики на ядерном слоге синтагмы;

3) Продолжающееся восходящее движение мелодики на заядерных слогах в терминальной зоне синтагмы;

4) На ядерном слоге собственно-общего вопроса возможно небольшое восхождение мелодики, реализуемое на недостаточно высоком частотном уровне;

5) Интересный тип просодических отклонений можно выделить на примере собственно-общего вопроса с формальным показателем

вопросительности (частицей «ли»): в данном случае возможно создание трех мелодических вершин: а) на ядре вопроса, не совпадающем с последним ядерным слогом синтагмы; б) на частице «ли»; в) на последнем ударном слоге синтагмы.

Проанализированные просодические отклонения в русской речи различных групп учащихся отражают их системную мотивированность и обусловленность прежде всего факторами интерференции контактирующих языков. Как показывают исследования Н.А. Любимовой [Любимова, 1988] и А.А. Метлюк [Метлюк, 1986], проблема фонетической интерференции в процессе общения на неродном языке – была и остается одной из кардинальных в современной лингводидактике и методике преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного.

Литература

1. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам. М.: Изд-во Товарищ. иностр. раб. в СССР, 1937. 67 с.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. М.: Прогресс, 1972. С. 25-60.
3. Виноградов В.А. Лингвистические аспекты обучения языку. Вып. 1. М.: Изд-во МГУ, 1972. 59 с.
4. Любимова Н.А. Фонетический аспект общения на неродном языке (в условиях финско-русс. двуязычия). Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 193 с.
5. Метлюк А.А. Взаимодействие просодических систем в речи билингва. Минск: Высшая школа, 1986. 112 с.
6. Реформатский А.А. Обучение произношению и фонология // Филологические науки. 1959. № 2. С. 145-156.
7. Реформатский А.А. О сопоставительном методе // Русский язык в национальной школе. 1962, № 5. С. 59-65.

8. Румянцев М.К. Машинное моделирование речи (на материале китайского языка). М.: Изд-во МГУ, 1990. 270 с.

**Часть 11. Актуализация языковых аспектов в ситуациях
межкультурной коммуникации
(по материалам рефлексивных высказываний китайских студентов)**

Скворцова Наталья Николаевна

В современных условиях процесс обучения иностранным языкам должен не только снабжать обучающихся знаниями и формировать их речевые умения, но и «оказывать такое воздействие на личность, в результате которого она преобразуется в саморазвивающийся эмоционально зрелый интеллектуально-познавательный организм, способный справляться с непредвиденными культурно-обусловленными ситуациями общения посредством определения или создания уникальных инструментов поиска, обработки и практического применения информации» [Елизарова, 2005: 6].

Такие «непредвиденные культурно-обусловленные ситуации общения», связанные с непониманием собеседниками друг друга (недопониманием или абсолютным непониманием), неизбежны в межкультурной коммуникации, что вполне объяснимо: субъекты принадлежат разным культурам и используют разные коды.

Поскольку наиболее ярко специфика межкультурной коммуникации проявляется при анализе «отрицательного материала», понимаемого в контексте данной проблематики как коммуникативные неудачи в указанном типе общения [Гудков, 2003: 52], следует обратиться к конкретным межкультурным ситуациям, в которых оказывались иностранные учащиеся (слушатели подготовительного факультета, студенты, магистранты). В этих ситуациях коммуникативные проблемы были обусловлены несформированностью у инофонов некоторых произносительных и

рецептивных навыков (неправильным ударением в слове, неразличением на слух русских интоном и неверным интонированием высказываний, например ИК-2 вместо ИК-3, ИК-1 вместо ИК-3 и др.), неточным знанием семантики и правил употребления лексических единиц (смешением близких по значению и/или звучанию слов, нарушением правил лексической сочетаемости), значений грамматических форм и категорий, в частности недифференцированным употреблением глаголов, составляющих видовую пару, или глаголов, входящих в ту или иную лексико-семантическую или семантико-словообразовательную группу, незнанием коннотации некоторых слов и выражений, т. е. языковым фактором. Такой, собственно лингвистический, аспект требует не менее пристального внимания, чем «речевые» / «стереотипный» (с его сильной национально-культурной маркированностью) или «идеологический» (коммуникативные неудачи, вызванные различиями в мировоззрении коммуникантов [Гудков, 2005: 80]). С одной стороны, большое количество ошибок, провоцирующих коммуникативные сбои, неудачи и провалы в межкультурной коммуникации, – это ошибки, которые выбиваются из привычной сосюрской схемы и выходят за пределы языка как системно-структурного феномена («дискурсивные», «идеологические» ошибки).

С другой стороны, и языковые ошибки, традиционно считающиеся более «извинительными» в межкультурной коммуникации, могут стать причиной непреодолимых коммуникативных барьеров и конфликтов. Приведем весьма показательный и ставший уже хрестоматийным пример: *«...иностранец в студенческой столовой попросил раздатчицу положить ему рис, та ответила, что риса нет, не расслышав ее ответ, он спросил: “Рис есть?”, но оформил свой вопрос не с помощью ИК-3 (интонация вопроса без вопросительного слова), а с ИК-2 с резким усилением интонационного центра, в результате чего вопрос прозвучал как категорическое утверждение, что глубоко обидело работницу столовой, начавшую кричать,*

что она ничего не прячет, что она не заслужила обвинений в нечестности и т. д., и т. п.» [Гудков, 2005: 68].

Накопленные методикой преподавания РКИ подобные «системно-языковые» ошибки инофонов составляют к настоящему времени неизмеримый объем «отрицательных» фактов (общих и национально маркированных) и служат ценнейшим дидактическим материалом. Однако зачастую они рассматриваются в отрыве от межкультурного контекста, вне конкретных ситуаций межкультурного общения и их осмысления, самоанализа со стороны инофонов как субъектов коммуникации, вне компенсаторных стратегий и тактик адекватного реагирования, в целом практики преодоления коммуникативных сбоев и неудач. «Кумулятивный эффект» таких ошибок приводит к пересмотру и уточнению целей их накопления и описания.

Необходимо подчеркнуть, что в контексте данной проблематики понятия «коммуникативная неудача» и «ошибка» являются взаимно и тесно связанными, они соотносятся, но не отождествляются. Пристальное внимание к «отрицательному материалу» обусловлено тем, что «именно ошибки инофона при порождении и восприятии речи на русском языке являются основным источником КН [коммуникативных неудач] в его (инофона) общении с представителями русского ЛКС [лингвокультурного сообщества]» [Гудков, 2003: 66].

Важным вопросом является разграничение коммуникативно значимых и коммуникативно незначимых ошибок, допускаемых инофонами в речи на русском языке (Д. Б. Гудков, Т. М. Балыхина, А. Е. Осипчук и др.), хотя корректность такого разделения в настоящее время оспаривается [Федотова, Стамболева, 2018]. Однако нам представляется, что именно неразрывная связь допущенной языковой ошибки с конкретной межкультурной коммуникативной ситуацией позволяет не измерять «степень значимости для коммуникации» той или иной ошибки, а определять влияние последней

на соответствие/несоответствие целей конкретного коммуникативного процесса его результатам, выявлять первопричину и преодолевать недопонимание или полное непонимание друг друга собеседниками. То, что одна и та же ошибка может быть в одной ситуации определена как коммуникативно значимая, а в другой – как коммуникативно незначимая, свидетельствует об относительном характере такой классификации (но не отменяет ее) и необходимости «привязки» к контексту межкультурного общения. В противном случае определение коммуникативной значимости/незначимости той или иной ошибки будет носить умозрительный характер.

Ниже представлены некоторые фрагменты рефлексивных высказываний инофонов о коммуникативных проблемах, возникших в различных ситуациях общения с носителями русского языка. Вспомнить подобные ситуации и извлечь такие «минус»-факты из своего давнего и недавнего опыта общения с носителями русского языка было предложено иностранным студентам третьего курса филологического факультета в рамках работы специального семинара «Языковые аспекты в методике преподавания русского языка как иностранного».

Как показал собранный нами фактический материал, наибольшее количество в совокупности коммуникативно значимых (приводящих к коммуникативным неудачам, сбоям и даже провалам) и коммуникативно незначимых ошибок (незначительно затрудняющих общение, но не являющихся критичными для понимания высказывания и интерпретации намерений собеседника) приходится на лексический аспект.

Бумага – салфетка. Когда я училась на ФДО [факультете доуниверситетского образования], я узнала слово «бумага». Однажды мои друзья и я кушали в ресторане, и у нас не было салфетки [салфеток], но я не знала слово «салфетка». Поэтому я спросила у официантки: «Извините, можно дать мне бумаги?» Она не поняла. Через некоторое время она

спросила: «Салфетка?» и показала мне их [салфетки]. (Ч. С., студентка 3 курса) *

Допинг – лекарство. Когда я еще учился на подготовительном курсе, я говорил по-русски плохо. Однажды я почувствовал себя плохо, поэтому я пошёл в аптеку, чтобы купить лекарство, потому что у меня аллергия на kota. Я сказал: «Здравствуйте, доктор. Я чувствую себя плохо, мне нужно купить допинг!» Девушка очень удивилась и сказала: «Что? Что?» Я подтвердил. Итак, слово, которое хотел сказать, – «лекарство». (Я. К., студент 3 курса)

* Некоторые высказывания были подвергнуты грамматической (например, *аллергия на kota* вместо **аллергия на кот*, *блюда* вместо **блюды* и т. п.), орфографической и пунктуационной правке. Лексика, порядок слов, стилистическая окрашенность и общее содержание высказываний сохранены. Принципиальное сохранение аутентичности монологических высказываний связано с тем, что рефлектирующими субъектами выступают студенты из Китая, для которых русский язык является иностранным.

Свинья – свинина. Это произошло в тот год, когда я впервые приехал в Беларусь. Мы с другом пошли в торговый центр, чтобы что-то купить, я пошел туда, где продавали свинину. Я сказал продавцу: «Я хочу купить свинью». Она подозрительно посмотрела на меня, и я снова сказал: «Я хочу купить свинью». Она спросила: «Свинью или свинину?» Я отреагировал и сказал: «Хочу купить свинину». Когда я пришел домой, я спросил своего друга, и он сказал мне, в чем разница. (Чж. Л., студент 3 курса)

Забрать – убрать. Когда я первый раз пришел в ресторан, произошло недоразумение. Я хотел забрать с собой остальные блюда, сказал официантке: «Убирать, пожалуйста». Потом я ждал полчаса. Ничего не было. Я хотел спросить официантку, но тогда я не хорошо говорил по-русски. Поэтому я открыл словарь и узнал; [но] мои остальные блюда уже были в мусорном ведре. (Чж. Г., студент 3 курса)

Личный – частный. В прошлом году котик поцарапал меня, и он [был] еще маленький, не принял вакцину против бешенства. Я немедленно

пришла в поликлинику, но это была суббота: не было доктора. Я спросила у дежурного, где я могу сделать вакцину и есть ли рядом личная поликлиника. Она не поняла. Я объяснила: «Не государственная, не студенческая». Она поняла тогда, что я хотела найти частную поликлинику. (Л. Я., студентка 3 курса)

Особый интерес представляют примеры, иллюстрирующие взаимосвязь аспектов, в частности фонетического и лексического. Как правило, такой «отрицательный материал» связан не только с омонимами (в частности, омографами), но и с паронимами. Смещение созвучных слов, имеющих разные корни, является характерной лексической ошибкой в речи инофона на русском языке. Она обусловлена не только и не столько сугубо языковым, сколько психолингвистическим механизмом; когнитивная реальность такого сближения случайно созвучных слов несомненна. Отражая особенности индивидуального восприятия русских слов из активного и/или пассивного лексикона, контексты с паронимами, тем не менее, позволяют установить некие общие закономерности фиксации в памяти слов со случайным звуковым сходством, особенностей «хранения» слов и извлечения их из долговременной памяти при «освоении» иностранного языка. Такое окказиональное сближение лексем составляет отдельный предмет научного междисциплинарного рассмотрения. Приведем характерные примеры «опознания» инофонами своих лексических ошибок, связанных с паронимами.

***Арабы – крабы.** Однажды я пришла в ресторан. Девушка спросила меня, что я хочу заказать. Я ответила, что хочу заказать суши с арабами. Девушка очень удивилась и не поняла: «Что-что? С арабами?» Я ответила очень утвердительно: «Да, суши с арабами». Гости, сидевшие рядом, рассмеялись и сказали: «Араб – это человек, вы имеете [в виду] крабов, а не арабов».* (Л. С., студентка 3 курса)

Водка – вода. Когда моя подруга приехала сюда [в Республику Беларусь, Минск] впервые, ее русский язык был очень плохой. Преподаватель спросил, что она любит пить. Она сказала: «Водку». Она думала, что это вода, и сказала: «Да, да, да. Пейте каждый день!» Тогда преподаватель очень растерялся, она поняла [потом?] почему. Преподаватель сказал, что водка – это не вода. (В. Я., студентка 3 курса)

Бабушка – девушка. Когда мой друг первый раз приехал в Беларусь, он совсем не знал русский. Однажды он хотел пойти в магазин, но не знал, как добраться. Он увидел девушку, которая стояла на улице, и сказал ей: «Добрый день, бабушка... Где ... магазин?» Девушка в шоке. Наконец она поняла, что мой друг перепутал слово «бабушка» с другим словом – «девушка». (Г. С., студентка 3 курса)

О значимости фонетического аспекта, являющего собой, образно говоря, подводную часть айсберга, хотелось бы сказать отдельно. Безусловно, дело не только в том, что фонетическими процессами объясняются многие явления в словообразовании и морфологии, что вне интонационной конструкции высказывание как таковое не существует и что в межкультурной ситуации в устной форме речи огромное значение имеет фонетический акцент (он не только идентификационный маркер, но и дестабилизирующий фактор при переводе). Нерадение на начальном этапе обучения РКИ о задачах фонетического аспекта (речь идет о вводно-фонетическом и сопроводительном курсах фонетики) способствует упрочению и полной автоматизации фонетических ошибок – формированию сильного акцента, затрудняющего восприятие «русской» речи инофона и, следовательно, тормозящего, угнетающего процесс общения, сводя на нет реализацию коммуникативных потребностей участников разговора. При этом фонетическая ошибка нередко становится и лексической ошибкой.

Му́ка – мука́. Три года назад я приехала в Беларусь. Я училась на ФДО. Когда я шла с факультета домой, я зашла в магазин, я хотела [купить] муку.

Я сказала продавцу: «Я хочу му́ку, где му́ка». Продавец спросила: «Почему вы хотите мучиться?» Я не сразу поняла, поэтому показала ей фото. Она сказала: «Правильно – ударение на -а». (Ч. И., студентка 3 курса)

Доро́га – до́рого. Однажды [N.] купила новую юбку. Я увидела и сказала: «Какая красивая юбка! Ты выглядишь как модель. Сколько стоит эта юбка?» Она ответила: «200 долларов». Потом я сказала: «Ой, доро́га!» Конечно, она не поняла. Доро́га – это путь, а до́рого – это значит платить много. (Г. С., студентка 3 курса)

Приводимые выше примеры иллюстрируют фонетические ошибки в продуктивной речи инофонов. Ошибки восприятия звучащей речи, нераспознавание на слух уже известных слов – еще один важный аспект проблемы актуализации фонетики в межкультурной коммуникации.

Сравним:

«Prada» – правда. Мой преподаватель спросил, есть ли у меня духи. Я сказала: «Да». Она сказала: «Правда?» Я сказала, что это не «Prada»: моя парфюмерная марка – «Chanel». (Л. Ю., студентка 3 курса)

Заслуживает особого внимания пример недифференцированного употребления глаголов совершенного и несовершенного вида в межкультурных этикетных ситуациях. Так, китайская магистрантка хотела обратиться к профессору (он же назначенный ей научный руководитель, далекий от сферы преподавания РКИ) с просьбой помочь ей в выборе научной литературы для исследовательской работы, но употребила вместо императива совершенного вида (с ИК-3) императив несовершенного вида: «***Помогайте** мне выбрать / найти литературу», чем вызвала его крайнее раздражение и откровенно гневную реакцию. Реализующий в данном контексте значение ‘побуждение к началу действия’, императив несовершенного вида, таким образом, сдвинул «рамку вежливости» и сообщил собеседнику следующую информацию: «Вы должны, обязаны мне помочь; давайте же, помогайте мне», спровоцировав тем самым негативную

реакцию носителя языка. Завершившийся коммуникативным провалом, данный разговор привел в итоге к затяжному конфликту между преподавателем и магистранткой, для разрешения которого был привлечен «третейский судья».

Как отмечает Д. Б. Гудков, грамматические ошибки в межкультурном общении с носителями русского языка, вызванные слабым владением системой грамматических категорий и значений, весьма разнообразны и нуждаются в разветвленной классификации [Гудков, 2003: 69]. Подобно тому как фонетическая ошибка нередко является ошибкой и лексической, во многих случаях бывает сложно отделить лексические ошибки от грамматических. Синкретичные языковые ошибки в русской речи инофона – весьма распространенное явление.

Некорректное употребление различного рода клише, описательных предикатов, слов с фразеологически связанным значением, идиоматических единиц, поговорок и т. п. может не только стилистически окрасить высказывание, но и привнести в общий контекст нежелательную иронию, тем самым спровоцировать коммуникативную неудачу или даже провал. Например:

*Однажды, когда мы с [русскоязычной белоруской] подружкой болтали, она спросила меня, что я за человек. Я сказал, что **полон энтузиазма**. Лицо моей подружки стало очень странным, и она сказала, что я приставал к ней. Я подумал, что это странно. Я понятия не имел... (Чж. Л., студент 3 курса)*

Показательными являются также ситуации академического взаимодействия студентов и преподавателя (учебные занятия, внеаудиторное общение и т. п.), поскольку некоторые эксплицированные в них языковые ошибки могут носить «дискурсивный» характер (ср.: **молодежная женщина (молодая? молодящаяся?)*, **старый преподаватель* вместо *опытный*, **штурвальный документ* вместо *водительские права*; «**Ты мне помогла, спасибо*» вместо «*Вы мне помогли...*»). Однако в

ситуациях учебного общения они, как правило, не являются критичными, быстро распознаются и относительно легко преодолеваются преподавателем РКИ, готовым к различного рода проблемам в коммуникации с инофонами и зачастую упреждающим многие ситуации.

Анализ ошибок, допущенных инофонами в ситуациях межкультурного взаимодействия и обусловленных языковым фактором [Брызгунова, 1981; Гудков, 2003; Игнатьева, 2006; Бердичевский и др., 2011; Ли Яфэй, 2013 и мн. др.], предопределяет постановку и решение следующих задач: выявить, обобщить и систематизировать способы предотвращения коммуникативных сбоев, неудач и провалов, оценить их (способов) эффективность и адекватность целям общения, определить оптимальные формы языкового (со)существования инофонов в системе координат межкультурной коммуникации, осуществляемой в условиях русской речевой среды.

Не подвергается сомнению то, что взаимодействие участников (субъектов) межкультурной ситуации не может и не должно строиться исключительно по правилам общения, принятым в изучаемой культуре. Оно должно строиться по правилам именно межкультурного общения, которое «отлично от общения в конкретных культурах и имеет собственные цели и особенности» [Елизарова, 2005: 219]. Поскольку эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей необходимо целенаправленно учиться и, не менее целенаправленно, ей нужно обучать. Для построения методически ориентированной модели межкультурной коммуникации [Петрикова, Куприна, Галло, 2015] или методики преподавания иностранного языка (РКИ) с учетом целей и задач межкультурного общения необходимо сделать шаг от общих теоретических положений и дескрипций, раскрывающих сущность и специфику межкультурной коммуникации во всем многообразии форм ее проявления, в

сторону методологии эффективного межкультурного взаимодействия средствами изучаемого иностранного языка (РКИ).

Литература

1. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / под ред. проф. А. Л. Бердичевского. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 184 с.

2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. 4-е изд., перераб. М.: Рус. яз., 1981. 279 с.

3. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 288 с.

4. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.

5. Игнатьева О.П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тульск. гос. ун-т. М., 2006. 223 с.

6. Ли Яфэй. О действиях в межкультурных коммуникативных ситуациях (на примере обращения с просьбой) // Пути Поднебесной: сб. науч. тр. Вып. III. В 2 ч. Ч. 2 / редкол.: А. Н. Гордей (отв. ред.), Гун Цзяньвэй (зам. отв. ред.) [и др.]. Минск: РИВШ, 2013. С. 16-17.

7. Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Основы межкультурной дидактики. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 376 с.

8. Федотова Н.Л., Стамболева (Стамбулиди) З.А. Типичные лексические ошибки в русской речи греческих учащихся (уровень А2) // Научный диалог. 2018. № 12. С. 492-503.

Часть 12. Анализ репортажей о китайских туристах в российских СМИ

Дун Жуньвэнь

Ли Яньчунь

Исследование выполнено при финансовой поддержке ДПУ в рамках научного студенческого проекта № 2020101411000010508

В последние годы с бурным развитием экономики КНР имидж Китая становится все более и более привлекательным. С каждым годом все больше и больше китайских туристов ездят за границу. В этом направлении особенно популярны поездки в Россию. Одним из результатов таких путешествий являются разного рода журналистские материалы о китайских туристах (новость, заметка, репортаж). Изучение информационных сообщений разных жанров как составляющей дискурса сферы туризма поможет китайским туристам лучше понять Россию, позволит китайской стороне сделать поездки более благоприятными для культурного обмена и улучшения имиджа страны.

Количественный анализ информационных сообщений о китайских туристах

Посредством классификации и анализа 823 сообщений китайских туристов, взятых из трех российских СМИ (газет «Коммерсантъ» и «Известия», Российского новостного агентства Sputnik) за последние 5 лет, было обнаружено, что с марта по май 2013 года количество новостных репортажей было значительно меньше, чем в другие периоды, поскольку тогда в Китае была вспышка птичьего гриппа. Россия усилила контроль за людьми, въезжающими и выезжающими из-за границы, поэтому количество китайских туристов в России значительно сократилось.

Еще один показательный момент пришелся на ноябрь 2014 года. В этот период количество российских сообщений о китайских туристах резко возросло. Это связано с тем, что в декабре 2014 года правительство Китая выдвинуло концепцию «Пояс и путь». Российские СМИ активно отреагировали на сообщения об изменениях в сфере китайского туризма, о новых возможностях привлечения туристов и продвижения туризма.

После 2020 года по причине пандемии количество туристов и, соответственно, новостей снова уменьшилось. Россия усилила пограничный контроль, в силу чего возможность въехать в страну стала ограниченной, что повлекло к уменьшению количества поездок китайских туристов в Россию и снижению репортажей в российских СМИ о туризме.

Анализ информационных сообщений о китайских туристах

Экстралингвистические особенности новостного дискурса оказывают влияние на характер новостей. Современный человек являет собой мультимодальную личность, которая постоянно находится в активном взаимодействии с внешним развивающимся миром. Эти свойства позволяют оптимизировать процессы порождения и овладения информацией [Антонова, 2019: 31].

Печатные СМИ задают общий тон, выстраивают иерархию общественных проблем и таким образом влияют на общественное мнение [Дьякова, 2003: 54-55]. С точки зрения содержания выделено три группы новостных сообщений: 1) сообщения позитивного характера, демонстрирующие положительное отношение к китайским туристам; 2) нейтральные сообщения, содержащие объективными отзывами и представляющие факты без эмоциональной оценки; 3) сообщения негативного характера.

Нами было отобрано и проанализировано 234 сообщения о китайских туристах, представленных в газете «Коммерсантъ», среди них 61

негативное, 145 нейтральных и 28 позитивных. В «Известиях» было проанализировано 211 сообщений, из которых 6 отрицательных, 179 нейтральных и 26 положительных. 225 сообщений о китайских туристах было отобрано из Sputniknewsagency&radio, среди которых 15 негативных, 225 нейтральных и 42 позитивных (см. Рис. 1.).

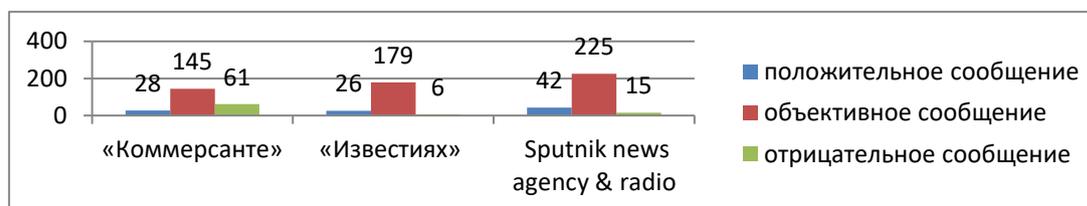


Рис.1. Анализ информационных сообщений, посвященных китайским туристам.

Количественный анализ информационных сообщений уже позволяет сделать некоторые выводы об отношении к китайским туристам в российской прессе. Во-первых, нейтральное отношение к китайским туристам в новостях преобладает. Тон общего новостного сообщения зачастую имеет нейтральный характер, а констатация новостных фактов относительно объективна. Содержание новостей передает активность и поведение китайских туристов в России. Также новости информируют о политике российского правительства в отношении туристической деятельности. Во-вторых, в аспекте отношения к китайским туристам в новостях, представленных в трех СМИ, разница освещения незначительна, но в издании «Коммерсантъ» отмечено большее количество негативных новостей. Негативные сообщения СМИ в основном касаются незаконной деятельности китайских туристов в России, такой, например, как незаконный въезд, контрабанда и прочее.

Анализ высокочастотных слов в новостных сообщениях

В анализе новостей количественные данные, касающиеся ключевых слов, очень важны, так как именно ключевые слова выделяют важную информацию и проясняют главную идею. Статистическое исследование

данных позволяет нам структурировать, а также оперативно и с большой степенью достоверности проанализировать лингвистические данные и построить языковую картину мира [Комкова, 2012: 6]. Статистические данные по ключевым словам, представленным в новостных сообщениях, даны в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1.

«Известия»

Ключевые слова	Частота
Китай	423
Турист	281
Покупка	182
Красный	102
Культура	67

Таблица 2.

«Коммерсантъ»

Ключевые слова	Частота
Китай	589
Турист	492
Вырос	183
Красный	121
Доход	43

Таблица 3.

Sputniknewsagency&radio

Ключевые слова	Частота
Китай	503
Турист	425

Красный	104
Проект	59
Игра	19

Согласно представленным данным, в новостях всех трех СМИ высокочастотными являются слова «Китай» и «турист», кроме этого, тоже часто встречаются слова об экономике, такие как «покупки», «рост», «доход». В статистических данных, касающихся покупки, часто появляются такие слова, как «роскошные товары», «ремесло», «особые местные продукты». Когда в новостях рассказывается об экономической выгоде, которую китайские туристы приносят в Россию, чаще всего встречаются слова «доход» и «рост». Рост числа китайских туристов в России и местного потребления в России способствовали быстрому росту доходов от туризма. Одним из ключевых слов, используемых в отношении китайских туристов, является прилагательное «красный», представленное в новостях всех трех СМИ. По сообщениям российских СМИ, самым популярным туристическим фактором среди китайских туристов является «красная культура». Слово функционирует в сообщениях о том, какие достопримечательности посещают китайские туристы (Кремль, Красная площадь и Зимний дворец и проч.). Так, заметка «Красный туризм России привлекает китайских туристов» от 27 февраля 2018 года посвящена интересу китайских туристов к «красной революции». Источники в российской туристической индустрии заявили, что в связи с проектом «Красный туризм» российско-китайский туризм развивается активно и количество туристов растет. Российская сторона надеется, что проект «Красный туризм» привлечет больше китайских туристических групп и ожидает, что количество китайских туристов будет достигать 2 миллионов ежегодно, так как Китай и Россия имеют долгосрочное сотрудничество.

Также собраны новости об играх, развлечениях и азартных играх китайских туристов в России, поэтому слово «игра» относится к ключевым словам. Согласно сообщениям из Sputniknewsagency&radio, в таких городах, как Владивосток, построили казино специально для китайских туристов.

С 2020 года в новостном дискурсе туристической тематики активно употребляется слово «вирус». Из-за пандемии репортажи о туристах Китая в российских СМИ в определенной степени изменились. СМИ представляют и объективные данные о влиянии вируса на русско-китайский туризм, и перспективы развития туристической индустрии.

В общем, путём аналитического и сравнительного методов изучены и представлены изменения количества репортажей о китайских туристах в российских СМИ и их причины, также проанализированы ключевые слова, такие как *Китай, турист, красный, игра, вирус* и т.д. В результате выяснено, что российские СМИ в основном положительно относятся к туристам Китая. На основе статистики показано, что новости о китайских туристах размещаются в российских СМИ неравномерно по сравнению с новостями по экономике и политике. Но, несмотря на это, количество сообщений о китайских туристах постепенно увеличивается, что способствует предоставлению достаточных данных для исследования дискурса в российских СМИ.

Литература

1. Антонова С.Н., Остапенко А.С., Плетяго Т.Ю. Стратегия выстраивания новостного дискурса в Интернет-медиа // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 25-33.

2. Дьякова Е.Г. Массовая политическая коммуникация в теории установления повестки дня: от эффекта к процессу // Полис. Политические исследования, 2003. № 3. 119 с.

3. Комкова А.Н. Динамика норвежского политического дискурса: ключевые концепты: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 26 с.

Заключение

Как показали исследования учёных и преподавателей-практиков в условиях поликультурного мира в центре внимания российских и зарубежных исследователей стоят разнообразные проблемы, связанные с формированием основ межкультурного образования.

Важнейшим условием успешного развития методики преподавания русского языка как иностранного является эффективное научное сотрудничество учёных разных стран, вот почему достижение гармоничной коммуникации привлекает внимание авторов данной главы. Представленный анализ тридцатилетнего опыта взаимодействия кафедры РКИ Тверского государственного университета с зарубежными вузами-партнёрами в академической и научной сфере показал, что главными предпосылками успешного сотрудничества является наличие общих целей и перспектив, стремление к достижению взаимопонимания, открытая готовность к инновациям, постоянный мониторинг эффективности учебного процесса. Кроме того, совместные исследования актуальных научных проблем и их обсуждение на семинарах и конференциях в режиме открытости способствуют установлению межличностных связей, обмену инновационными технологиями обучения, лучшему пониманию культуры, академических стереотипов и особенностей коммуникативного поведения иностранных студентов.

В этом русле одной из кардинальных проблем межкультурного образования является проблема подготовки молодых учёных, способных к эффективной международной научной коммуникации. В данной главе рассмотрены основные принципы и стратегии научного общения, особенности национальных стилей коммуникации, межкультурные

различия в стратегиях текстопорождения. Разработанный автором учебный курс «Устная коммуникация в сфере образования и науки», читаемый в рамках аспирантуры в МГУ имени М.В. Ломоносова способствует теоретической и практической подготовке аспирантов к успешной коммуникации в академической среде. Несомненно, в этом направлении интересными являются сравнительные исследования, направленные на изучение влияния национального менталитета на культурно-письменную традицию. С этих позиций рассматриваются тексты китайских учёных на русском языке, представлена классификация ошибок, вызванных особенностями национальной традиции создания письменных текстов, а также предпринята попытка описания психологического механизма их возникновения.

Вместе с тем, не остались без внимания также и конкретные проблемы формирования лингвострановедческой компетенции, для решения которых авторы предлагают оригинальные методические решения. Например, даётся характеристика прецедентных феноменов и описывается система упражнений для освоения иностранными студентами прецедентных феноменов при работе с аутентичными публицистическими текстами. Также рассматривается овладение лексическими средствами русского языка, стилистическими ресурсами словообразования, при этом устанавливаются отличия в усвоении этого материала носителями русского языка и инофонами.

Одной из важнейших проблем в современной лингводидактике и методике преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного остаётся функционирование русской интонации в современном образовательном пространстве. Результатом исследования русской интонации в контексте билингвизма стало описание фонетической интерференции в процессе общения на русском языке носителей арабского, суахили и мальгашского языков. Важной частью изучения РКИ является

усвоения интонационных особенностей русского речевого этикета. В данной главе предлагается авторская методика по совершенствованию интонационных навыков, которая была реализована в учебном пособии.

Интересны поиски зарубежных авторов в области содержания обучения РКИ. Китайские коллеги разрабатывают национально ориентированную методику, способную интегрировать идейно-политическое содержание в процесс преподавания межкультурной коммуникации.

Исследования новостного дискурса в российских СМИ по туристической тематике дают представление о межкультурной коммуникации россиян и китайских туристов.

Особую значимость в условиях поликультурной образовательной среды и необходимости формирования межкультурной компетенции представляет создание эффективной методики оценки навыков межкультурной коммуникации. В этом направлении проведены интересные исследования и представлена эффективная методика межкультурного ассимилятора, апробированная автором статьи.

Современные исследования, представленные в данной главе российскими и зарубежными русистами, несомненно, будут способствовать активизации дальнейших исследований в области культурологии, лингводидактики и методики преподавания русского языка как иностранного.

ГЛАВА II

ЯЗЫКОВАЯ И РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИИ: ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ

Введение

Формирование профессиональной компетентности у иностранных граждан в условиях российской образовательной среды представляет собой сложный путь, сопряжённый с методологическими и методическими проблемами, решение которых и является главной задачей методики преподавания русского языка как иностранного. В соответствии с принципом профессиональной направленности обучения РКИ подготовка студентов к общению в учебно-профессиональной сфере начинается уже на довузовском этапе.

Не секрет, что профессиональная компетентность складывается из ряда всевозможных компетенций, которые необходимо сформировать преподавателю РКИ в ходе аудиторных и внеаудиторных занятий. Круг проблем, таким образом, становится необыкновенно широким и кажется безграничным. В связи с этим ограничим его объём рассмотрением проблем, возникающих при формировании главных компетенций в процессе преподавания русского языка иностранным гражданам, а именно, языковой и речевой компетенций.

Большой интерес вызывают такие научные направления, как обучение языку специальности студентов-иностранцев по разным профилям на занятиях РКИ, создание методистами соответствующих учебных пособий, обучение русскому языку учащихся на этапе подготовки к публичному выступлению, создание типологии научно-учебных текстов различных профилей обучения, методологические разработки по изучению языковых единиц и моделей. Именно в рамках данных научных исследований представлен материал настоящей главы, авторами которой являются методисты не только российских, но и зарубежных вузов.

Часть 1. Обучение языку специальности студентов-иностранцев юридического профиля на занятиях РКИ

Афанасьева Нина Дмитриевна

Захарченко Светлана Сергеевна

Могилёва Ирина Болеславовна

При обучении иностранных студентов русскому языку аспект «Язык специальности» занимает одно из важных мест среди других направлений. Студентам важно не только изучить грамматику русского языка, расширить лексический запас, приобрести и постоянно совершенствовать фонетические навыки, получить культурологические знания, но и сформировать профессионально-коммуникативную компетенцию. Объясняя значение термина «язык специальности», многие лингвисты предлагают следующее определение: «Язык специальности – это практическая реализация научного и официально-делового стиля речи в системе потребностей определённого профиля знаний и конкретной специальности» [Смолякова, 2011].

Коммуникативная компетенция юриста – это «способность специалиста осуществлять коммуникацию в процессе выполнения различных правовых действий и решения юридических задач на основе специально сформированных знаний и умений» [Алонцева, 2007: 64-67].

Для эффективной организации учебной работы с целью сформировать профессиональную компетенцию студентов юридической специальности коллективу преподавателей при обучении и отборе учебного материала необходимо готовить учащихся к выполнению профессиональной деятельности, учитывать специфику профессии, принимать во внимание требования, которые предъявляются специалистам данной сферы.

Профессиональные компетенции, которые формирует у студентов-иностранцев преподаватель русского языка, способствуют подготовке

учащихся к профессиональной деятельности, позволяют им быстро ориентироваться в современном мире. В профессиональной речи юристов необходимо развитие навыков как устной, так и письменной формы общения: немаловажным является умение не только правильно понимать собеседника, но и формулировать решения, подтверждать их примерами, выступать перед аудиторией, составлять и оформлять юридические документы. Поэтому так важно, чтобы речь юриста (и устная, и письменная) была построена по всем правилам грамматики, лексики, логики, психологии, так как в ней соединяются две науки – лингвистика и право.

В МГИМО МИД России иностранные студенты обучаются русскому языку на разных факультетах (факультет международных отношений, международно-экономический факультет, международно-правовой факультет, международный институт энергетической политики и др.), и для каждого факультета учебными программами предусмотрены специальные аудиторные занятия по языку профессионального общения. Преподавателями кафедры русского языка созданы учебники и учебные пособия, способствующие последовательному освоению учащимися содержания профильной дисциплины. Учебные программы и пособия составляются в зависимости от выбранной студентами специальности.

Так, например, на факультете Международного права при обучении языку специальности разработаны две программы: одна предусматривает начало обучения научному стилю на подготовительном отделении для иностранных учащихся (2-ой семестр первого учебного года, уровень А2), а вторая – для обучения иностранцев без предвузовской подготовки. На этом этапе преподавателями кафедры после анализа работы иностранных студентов на семинарах по теории государства и права на 1 курсе были выделены наиболее сложные для изучения темы с характерными для юридических текстов синтаксическими моделями и создано учебное

пособие «Читаем тексты по специальности. Право» [Афанасьева, Захарченко, 2015], вошедшее в цикл учебных пособий издательства «Златоуст» (авторы Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С.). «Сущность государства», «Теории происхождения государства», «Формы государства», «Политический режим», «Государственные органы» – таковы темы разделов, основой каждого из которых является небольшой по объёму текст. В каждом уроке представлены лексико-грамматические упражнения, способствующие запоминанию терминов темы, облегчающие чтение незнакомого студентам текста, и далее проверку понимания прочитанного. Целью учебного пособия является знакомство обучаемых с особенностями научного стиля, с лексикой, основными синтаксическими моделями, характерными для научного стиля, а также с некоторыми юридическими понятиями для того, чтобы подготовить их к обучению языку специальности на первом курсе. Предтекстовые задания, работа с предъявленным для чтения микротекстом помогают учащимся преодолеть лексические и грамматические трудности, а послетекстовые задания направлены на проверку понимания прочитанного текста, формирование и развитие навыков говорения с использованием материала научного текста. Преподаватели могут предложить учащимся в качестве дополнительного задания продуцировать устно или письменно сообщение, например, о том, какова форма государства, из которого он приехал, или каков в его стране политический режим и т.д. Таким образом, эффективно усваивается терминология и синтаксические модели определённой темы. Авторы стремятся приблизить условия учебного процесса к условиям современной коммуникации, развивая умения студентов во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме [Анисина, 2013: 83-91].

Особое внимание преподаватели уделяют подготовке студентов к восприятию лекций. Созданы специальные аудиоматериалы с системой

заданий, направленных на выделение ядра информации (время звучания аудиотекста постепенно увеличивается, текст усложняется, расширяется количество смысловых единиц).

Этот этап работы обеспечивает учебно-научное общение (участниками общения являются преподаватель – студент или студент – студент).

Продолжая работу над языком специальности, на следующем этапе обучения (уровень В1), преподаватели кафедры создали учебное пособие «Основы теории государства и права» (авторы Афанасьева Н.Д., Беляков М.В., Черненко Т.В.) [Афанасьева, Беляков, Черненко, 2023], основанное на текстах лекций «Теория государства и права», материал которых представляет определённую трудность для иностранных студентов в связи с большим количеством новой терминологической лексики. В рамках каждой темы лексико-грамматический материал также представлен во всех видах речевой деятельности.

Пособие является разработкой профессионально значимых тем деятельности будущих юристов («Государственная власть», «Основной закон государства», «Государственное устройство», «Органы государственной власти» и т.п.) и направлено на развитие у обучающихся навыков чтения и понимания иноязычной литературы, говорения и запоминания слов профессиональной направленности, а также коммуникативно-поведенческих стратегий средствами коммуникативных упражнений.

Текст – центральная и основная часть занятия, базовая единица обучения. Предтекстовые задания связаны с семантизацией слов и устойчивых сочетаний, с установлением словообразовательных и лексических (синонимических и антонимических) отношений между словами, с глагольным управлением. Они направлены на снятие трудностей при прочтении текста, на формирование терминологической базы учебно-

профессионального общения и потенциального словаря учащегося. Послетекстовые задания нацелены на проверку понимания и осмысления содержания текста, конструирование высказываний по теме и проблематике текста, умение участвовать в дискуссии, обоснованно отстаивая свою точку зрения. Ряд упражнений направлен на развитие у учащихся навыков компрессии текстовой информации, восстановления сжатой информации. Тексты для самостоятельного чтения, завершающие некоторые разделы, предназначены для расширения информации по рассматриваемой теме.

В процессе обучения языку специальности преподаватели выделяют аспект «Академическое письмо», задачами которого являются изучение принципов построения письменного научного текста, курсовой работы, приобретение навыков аннотирования, реферирования, рецензирования научных текстов, подготовка устного монологического высказывания на профессиональные темы.

На 2-3 курсе (уровень В2) преподаватели кафедры предлагают иностранным студентам изучать отдельные темы и разделы, соответствующие учебным программам юридических дисциплин, используя учебники, созданные преподавателями других вузов (например, МГУ им. М.В. Ломоносова, РУДН и др.): «Русский язык для юристов. Пособие для деловых людей» (авторы А.В. Вавулина, Л.П. Клобукова, О.И. Судиловская, В.Л. Чекалина) [Вавулина, Клобукова, Судиловская, Чекалина, 2020], проводят деловые игры на занятиях по языку специальности [Батраева 2014: 84-92], продолжают работу над аспектом «Академическое письмо». Ежегодно ведётся работа по организации дискуссий на юридические темы в учебной группе на занятиях по обучению языку специальности, по подготовке студентов к выступлениям на межвузовских конференциях и в заседаниях Модели ООН, проводимой в МГИМО МИД России. Обучение монологическому и диалогическому высказыванию приводит к тому, что обучаемый проявляет способность

последовательно использовать лексико-грамматические структуры, характерные для академического дискурса. Так постепенно студент приобщается к реальной ситуации делового общения.

Студенты 4 курса (уровень С1) изучают отдельные темы и разделы в учебных пособиях «Профессиональная речь. Международное право. Учебное пособие по русскому языку как иностранному» (авторы Недосугова А.Б., Недосугова Т.А.) [Недосугова, Недосугова, 2021], «Язык и речь в профессиональной деятельности юриста-международника» (автор Недосугова А.Б.) [Недосугова, 2022]. Продолжается работа над усвоением конструкций языка специальности, расширяется лексический компонент языка будущих юристов. Особое внимание преподаватели уделяют упражнениям, направленным на совершенствование навыков монологической и диалогической речи, репродуцирования текста, формируются и закрепляются навыки выделения основных смысловых частей текста, восстановления текста по составленному плану, реферирования и аннотирования. На первый план данного этапа выдвигается работа по овладению навыками профессиональной компетенции – продуцированию устных и письменных высказываний. Помимо учебников и учебных пособий в работе используются разработанные преподавателями учебные материалы по актуальным вопросам специальных предметов Международно-правового факультета.

Таким образом, преподаватели кафедры русского языка решают одну из важных задач Программы обучения студентов русскому языку как иностранному в МГИМО МИД России – сформировать у студентов профессионально-коммуникативную компетенцию, научить их при определении производственных целей находить оптимальные способы решения проблем с помощью соответствующих грамматических норм и речевых моделей, участвовать в межкультурной коммуникации.

Литература

1. Авдеева И.Б. Основные трудности при обучении иностранных учащихся чтению аутентичных текстов (научный стиль) // Международное образование и сотрудничество. М., 2012. С.8-14.
2. Алонцева Н.В. Обучение студентов-юристов учебно-профессиональной коммуникации на английском языке // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. № 1. С. 64-67.
3. Анисина Ю.В. Становление и развитие профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному на неязыковых факультетах вузов России // Научный диалог. 2013. № 9. (21): Психология. Педагогика. С. 83-91.
4. Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С. Читаем тексты по специальности. Выпуск 8. Право. СПб.: Златоуст. 2015. 144 с.
5. Афанасьева Н.Д., Беляков М.В., Черненко Т.В. Основы теории государства и права. М.: Издательство МГИМО МИД России, 2023. 99 с.
6. Батраева О.М. Ролевые игры в профессиональном аспекте подготовки иностранных студентов // Высшее образование сегодня. 2014. № 2. С. 84-92.
7. Боднар О.М. О понятии «профессиональный язык» в современной лингвистике // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. №2 (32): в 2-х ч. Ч. II. С.33-36.
8. Вавулина А.В., Клобукова Л.П., Судиловская О.И., Чекалина В.Л. Русский язык для юристов. М.: Русский язык. Курсы, 2020. 360 с.
9. Игнатенко О.П. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции у студентов-иностранцев // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: Материалы III Международной научно-практической конференции. В 3-х т. Т.3. М.: Изд. МАДИ, 2012. С. 44-47.

10. Клобукова Л.П. Специфика представления учебно-научной и профессиональной сфер общения в учебном пособии «Готовимся к профессиональной деятельности» // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: Материалы III Конгресса РОПРЯЛ. Санкт-Петербург, 2012. С. 233-237.

11. Мухадиева Ф.П. Формирование культуры профессиональной речи студента юридического факультета: Автореф. дис, ... канд. пед. наук. Майкоп, 2006. 24 с.

12. Недосугова А.Б. Язык и речь в профессиональной деятельности юриста-международника. М.: Издательство РУДН, 2022. 50 с.

13. Недосугова Т.А., Недосугова А.Б. Профессиональная речь. Международное право. Учебное пособие по русскому языку как иностранному. М.: Канон+, 2021. 192 с.

14. Смолякова Н.С. Специфика обучения языку специальности на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного в рамках совместной образовательной программы «2+2» // Молодой ученый. 2011. № 11 (34). Т. 1. С. 197-200. URL: <https://moluch.ru/archive/34/3906/> (дата обращения: 02.10.2022).

15. Суворова Н.В. Обучение устной диалогической учебно-профессиональной речи на системе текстов в нефилологическом вузе // Русский язык за рубежом. 1988. № 6. С.66-70.

Часть 2. Обучение русскому языку иностранных учащихся на этапе подготовки к публичному выступлению

(на примере презентации в японском формате *reshakucha*)

Васильева Анна Александровна

В связи с активным внедрением дистанционных методов и форм обучения существует острая необходимость в формировании

академической грамотности иностранных студентов. Академическая грамотность – метапредметная компетенция, основанная на интеграции традиционного знания, коммуникативных, когнитивных и мировоззренческих умений [Смирнова, 2015: 60]. Безусловно, эти умения необходимы для формирования конкурентоспособных специалистов.

Проблеме освоения новых информационных технологий не уделяется должного внимания: отсутствует системный подход к изучению интернет-технологий, недостаточно изучены методические и теоретические аспекты использования информационно-коммуникативных технологий и др. Современный рынок требует не только базовые знания по коммуникации, но и умения и навыки продуктивного использования информационных ресурсов.

Сетевая информационная насыщенность привела к тому, что у студентов-иностранцев открылся доступ к многочисленным ресурсам, но о возросшей необходимости в критическом анализе отобранного материала не стоит забывать. Изменилась сама коммуникация. Как отмечает почетный профессор факультета образования Университета Монаша (Австралия) Илана Снайдер (Ilana Snyder), сегодня ключевую роль играет *личная* позиция, основанная на *собственных* знаниях [Snyder, 2002: 179]. Дополним высказанную мысль точкой зрения Джеймса Камминса (James Cummins), профессора Института исследований в области образования Онтарио Университета Торонто. Исследователь утверждает, что навыки грамотности XXI века в значительной степени зависят от овладения новыми технологиями [Cummins, Brown, Sayers, 2007]. Стоит признать, что сетевое общение, использование информационно-коммуникационных технологий открывают доступ к образованию, профессиональной подготовке и учебным ресурсам, а также открывают возможности для самообучения. Надлежащее использование технологий, подготовка иностранных студентов к анализу критической интерпретации имеют основополагающее

значение для будущих выпускников. Все эти процессы, по мнению австралийского ученого и идеолога образования Б. Грина (B. Green), носят глобальный и необратимый характер [Green, Beavis, 2012]. Подобная точка зрения прослеживается в трудах ведущих российских ученых. Так, проф. Иванова С.В. видит стимул обучения в умелой мотивации студентов, осознании их собственных интересов и потребностей, а также в использовании собственного опыта [Иванова, 2015]. Российский ученый-педагог А.М. Новиков считал необходимым создать для выпускников условия для продолжения образования в вузах по заочной, вечерней, а также открытой дистанционной и другим формам обучения [Новиков, 2008]. Очевидно, во главу угла ставится дискуссионный, личностно-ориентированный характер образования. Таким образом, сетевая коммуникация опирается на свободу выражения мысли учащихся.

Стоит признать тот факт, что сетевая коммуникация все же имеет некоторые преимущества. Традиционные методы организации учебного процесса нуждаются в интегрировании в виртуальную образовательную среду. Использование интернет-ресурсов стало нормой и стандартной международной практикой. Подобная трансформация позволяет разнообразить обучение, перенести часть занятий в online-пространство.

Остановим наше внимание на возможностях, которые открывают информационно-коммуникативные технологии преподавателю. Академическая презентация является тем форматом, который обеспечивает решение реальных, значимых для студента коммуникативных задач. Обратимся к определению. Академическая презентация представляет собой «текст, оформленный как комплексный монолог с элементами диалогизации, в котором перед докладчиком стоит задача представления новых знаний, расширяющих культурный, научный и общественно-политический кругозор слушателей» [Иванова, 2001: 72]. Главным свойством академической презентации является ее полимодальность, т.е.

«одновременное использование различных коммуникативных элементов, таких как устная и письменная речь, жесты и мимика лектора или докладчика, разнообразные способы визуализации проецируемой информации, а также видео- и аудиодокументы» [Dytkowska, Lobin, Ergakova, 2012: 40]. По сути, академическая презентация совмещает языковую, визуальную и кинестетическую модальности. Рассмотрим особенности новой организации учебных занятий – презентация в формате PechaKucha.

При непосредственной передаче материала объем транслируемого материала, как правило, выходит за рамки отведенного на выступление времени по причине максимальной детализации изложения материала. Одной из форм проведения презентации является PechaKucha (яп. ペチャクチャ), что в переводе означает «болтовня».

Основателями технологии «PechaKucha» являются Астрид Кляйн и Марк Дитам – руководители архитектурного бюро Klein Dytham Architecture (KDA) в Токио. Служебная необходимость прослушивать презентации молодых дизайнеров занимала много времени и требовала больших усилий концентрации внимания. Все это побудило Марка и Астрид внедрить правило 20x20, т. е. 20 слайдов по 20 секунд каждый, что стимулировало докладчиков представлять самое главное, говорить кратко и ясно. Слайды переключаются автоматически. Таким образом, общая продолжительность выступления составляет 6 минут 40 секунд. Очевидно, формат PechaKucha имеет ряд преимуществ. Выделим следующие:

- знакомство присутствующих с большим количеством информации за короткое время;
- четкое, краткое изложение материала;
- синхронизация речи с визуальным рядом при смене слайдов;
- подготовленность речи.

Большое значение в подготовке современных специалистов имеет такая форма педагогического процесса, как научно-практическая конференция. Ежегодные научные студенческие конференции – важный этап в организации исследовательской деятельности иностранных студентов. Научное руководство, подготовка студентов к публичному выступлению в рамках проведенного исследования укрепляет не только научное, но и педагогическое сотрудничество студента и преподавателя. Студенты-иностранцы университета МГИМО МИД России активно принимают участие в международных научно-практических конференциях. Так, например, 5 апреля 2021 года в МГИМО МИД России в очно-заочном формате состоялась VI Международная студенческая научно-практическая конференция «Роль русского языка в международных отношениях», организованная кафедрой русского языка. В работе конференции приняли участие студенты бакалавриата, магистратуры, аспиранты ведущих вузов: МГИМО МИД России, МГУ им. Ломоносова, Университета Корё, СПбГУ, РГУП, ТвГУ и др. Студенты нашего университета имели возможность в рамках отведенных занятий подготовить свои доклады-презентации. Стоит отметить, что формат *РешаКуча* позволил подготовить студентов к блестящему выступлению. Визуальное насыщение научного исследования сделало выступления яркими, убедительными, что, в свою очередь, способствовало интенсификации процесса его понимания и усвоения слушателями. Доклады вызвали большой интерес со стороны присутствующих, о чем свидетельствуют вопросы, заданные после выступления. Другими словами, творческая деятельность активизируется в благоприятной атмосфере, при доброжелательных оценках со стороны преподавателей, поощрения в поиске оригинальных идей.

Таким образом, использование в практике преподавания русского языка как иностранного в рамках подготовки иностранных студентов к научно-практической конференции в формате *РешаКуча* дает

положительные результаты, способствует созданию комфортных условий в аудиторной среде, формированию языковой компетенции. В контексте развития практико-ориентированных образовательных программ формат ReshaKucha представляется перспективным, поскольку направлен на отработку профессиональных и научно-практических навыков и умений. Непосредственное участие в подобных конференциях предоставляет возможность презентовать себя, свои исследования, не только профессиональные, но и личностные качества.

Литература

1. Смирнова Н.В. Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 58-64.

2. Snyder I. Communication, imagination, critique — literacy education for the electronic age // *Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age*. London UK: Routledge, 2002. P. 173-183.

Cummins J., Brown K., Sayers D. Literacy, technology, diversity: teaching for success in changing times. Allyn & Bacon, 2007.

3. Green B., Beavis C. Literacy in 3D: An integrated perspective in theory and practice // Australian Council for Educational Research. Victoria: ACER Press, 2012.

4. Иванова С.В. Методологические проблемы философии образования и дидактики в эпоху «перемен» // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2015. № 4. С. 18-29.

5. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. 136 с.

6. Иванова С.Ф. Специфика публичной речи. М.: Дело, 2001. 128 с.
Dyngowska M., Lobin H., Ermakova V. Erfolgreich präsentieren in der Wissenschaft? Empirische Untersuchungen zur kommunikativen und kognitiven Wirkung von Präsentationen // *Zeitschrift für angewandte Linguistik*. 2012. P. 33-65.

Часть 3. Обучение русскому языку в поликультурной среде: проблемы и пути решения

Хань Чжисюе

В связи с непрерывным развитием международных контактов проблема межкультурной коммуникации стала одной из актуальных проблем современной лингвистики. Полноценное общение носителей разных этнических социумов невозможно без достаточного знания языка партнера по коммуникации, а также страноведческой информации, касающейся представляемой им национальной культуры.

Основу межкультурной коммуникации составляют культурологические принципы: «человеческая коммуникация требует знания и владения поведенческими актами, выходящими за пределы системы языка, относящимися к области менталитета, логики, философии, традиций, обычаев – другими словами, культуры народа и отдельных его групп» [Духанина, 2013: 50].

Культура является комплексным, многомерным понятием, она представляет собой совокупность обычаев, традиций и ценностей общества или общины, таких как этническая группа или нация. Различные культуры имеют свои отличительные черты, а наиболее распространенным способом выражения культурных различий между народами является язык. Поэтому в межкультурной коммуникации важно изучить и понять культурные особенности другого языка, а также понять их способы общения, поведение и социальные обычаи, чтобы уменьшить языковой барьер, вызванный культурными различиями [Милованова, Сырецкая, 2012: 192].

Всем известно, что итоговой целью обучения русскому языку как иностранному является развитие коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной). Следовательно, овладение русским языком – это, прежде всего, приобщение

к русской культуре, овладение русским социокультурным содержанием. [Хасанбаева, 2011: 273].

Однако результаты исследований, рассматривающих уровни межкультурной коммуникации среди студентов-русистов в китайских университетах за последние годы показывают, что студенты, изучающие русский язык в Китае, все еще нуждаются в улучшении своих знаний о российском обществе и культуре.

В ходе исследования текущего уровня межкультурной коммуникации среди студентов-русистов китайских университетов было выявлено, что большинство из студентов не читали никаких книг по межкультурной коммуникации. Треть студентов знакомилась с книгами по межкультурной коммуникации, у них были некоторые знания по этой проблеме. Лишь немногие прочитали большое количество книг по межкультурной коммуникации и имеют хорошее представление об этом. Однако ни один студент не имеет определенного уровня знаний и практики межкультурной коммуникации. В ходе опроса студентов, изучающих русский язык в высших учебных заведениях об их знании русской культуры, половина студентов знала очень мало о русской культуре, только одна пятая часть знала больше о России, а одна треть считала, что знание русской культуры оказывает важное влияние на изучение русского языка. В представлении о первом телефонном звонке от русского, большинство студентов испытывали психологический стресс и не могли общаться с русским человеком. В то время каждый пятый считал звонок важной возможностью улучшить свои навыки межкультурной коммуникации.

В репертуаре причин, влияющих на коммуникативную инициативу в межкультурном общении, половина студентов называет главной, так сказать, движущей, силой межкультурных контактов сформированность и устойчивость навыков такого общения. В качестве негативных факторов, влияющих на уровень межкультурного общения, называются такие

причины, как страх совершить ошибки, низкая самооценка и интроверсия личности [刘妍.2015: 105].

Из опросов видно, что фактическая способность к межкультурной коммуникации у обучающихся русскому языку в китайских университетах невысока.

Причины этой проблемы в основном заключаются в следующем:

1. Основное содержание обучения русскому языку в китайских университетах формально базируется на материале учебников, в связи с чем у преподавателя практически не остаётся времени на углублённое ознакомление студентов с русской культурой. Также следует отметить, что ориентировка студентов на изучение русского языка в перспективе межкультурной коммуникации явно недостаточна вследствие специфики изложения материала на страницах учебников.

2. Методика преподавания русского языка в китайских университетах является достаточно формализованной. На занятиях отводится больше времени на изучения языка в его лексико-грамматическом, формальном, содержании, в то время как феномены русской культуры зачастую выпадают из поля внимания обучающихся и обучаемых. К числу недоработок в этом направлении следует отнести и, явно не отвечающие запросам современности, методы проведения практикумов по русскому языку.

3. В университетском преподавании РКИ упор делается на грамматику в ущерб факторам культурного значения, что приводит к поверхностному пониманию студентами взаимосвязи явлений русского языка и культуры и, как следствие, затруднениями в овладении ими.

4. В настоящее время в университетах КНР практически отсутствуют возможности организации и проведения аудиторных и внеаудиторных мероприятий межкультурной коммуникационной направленности для студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Для улучшения сложившейся ситуации кажется возможным предложить следующее:

1. Совершенствовать профессиональные компетенции преподавателей с целью вывода на новый уровень компетенции межкультурной коммуникации студентов. Не секрет, что профессиональные качества преподавателя играют решающую роль в обучении студентов в любой стране, в том числе, и в Китае. В этой связи кажется весьма актуальным создание такого преподавательского корпуса, который смог бы в свете меняющейся ситуации эффективно обучать студентов не только языку, но и формировать у них прочные основы межкультурной коммуникации. Мероприятия, призванные реализовать такого рода задачи, достаточно широко известны. Это – обучение за рубежом, семинары, курсы повышения квалификации, вебинары и т.д.

2. Совершенствовать методику преподавания русского языка с целью улучшения навыков межкультурной коммуникации студентов. Преподавание русского языка в контексте межкультурной коммуникации должно быть ориентировано на студента, с целью постепенного и прогрессивного улучшения их навыков межкультурной коммуникации. Это требует от университетов пересмотра существующих программ обучения, рационального использования учебных ресурсов на научной и систематической основе, определения содержания учебных курсов и оптимизации учебного плана.

На начальном этапе задачи преподавателей должны быть сосредоточены на закладывании прочного фундамента знаний у обучаемых в лексике и грамматике, с одновременным изучением культуры и русскоязычной культурной среды, что поможет студентам глубже понять русскую культуру.

На среднем и продвинутом этапах основное внимание следует уделять развитию навыков межкультурной коммуникации студентов,

сосредоточиваясь на развитии способностей студентов к самообучению и совершенствованию своих умений определять и решать проблемы, чтобы они имели глубокое понимание русской культуры и могли применять полученные знания на практике.

3. Сместить содержательные акценты при обучении РКИ в направлении межкультурной коммуникативной перспективы. Здесь основная цель преподавания должна заключаться в том, чтобы дать студентам возможность правильно общаться в межкультурном контексте, прежде всего в практическом направлении. Сегодня в ряде университетов наиболее активные преподаватели вводят курсы культурного обучения на русском языке, знакомящие обучаемых с традиционными русскими праздниками, обычаями, торжествами, кухней и другими культурными феноменами. Данные педагогические инициативы помогают студентам глубже понять некоторые аспекты русской культуры и их значимость для адекватной коммуникации на русском языке.

4. Создание благоприятной среды для изучения русского языка и улучшения навыков межкультурной коммуникации студентов.

Не секрет, что позитивная языковая среда является важным фактором, влияющим на изучение иностранного языка. В отсутствие русскоязычной среды китайские студенты, изучающие иностранный (русский) язык, объективно-бессознательно переносят законы своего языка на изучаемый язык и модели его функционирования, в результате чего происходят многочисленные языковые и коммуникационные ошибки. Для снятия негативных явлений в этом плане необходимо создавать благоприятные учебные условия и хорошую учебную атмосферу, которые способствовали бы формированию навыков поликультурной коммуникации.

Здесь, во-первых, важно создать контекст, в котором студенты смогут осуществлять языковую деятельность на русском языке по мере

возможности, сочетая изучение русского языка с его практическим использованием.

Во-вторых, следует обратить пристальное внимание на развитие навыков чтения на русском языке, что позволит преподавателю целенаправленно обучать студентов чтению русской литературы, а это, в свою очередь, даст дополнительный ключ к пониманию культурного фона России.

В-третьих, важно проводить разнообразные культурные мероприятия, заниматься организацией русскоязычных обменов и т.д. Такого рода внеаудиторные обучающие действия, как показывает наш скромный опыт, позволяют создать платформу для общения на русском языке и совершенствовать межкультурную коммуникацию на русском языке во время этих мероприятий.

Поскольку экономические и культурные обмены между Россией и Китаем продолжают интенсивно развиваться, подготовка высококвалифицированных специалистов в области русского языка с навыками межкультурной коммуникации становится актуальной задачей. Вот почему так важно совершенствование преподавания русского языка в университетах Китая. При преподавании русского языка в контексте межкультурной коммуникации университеты должны использовать методы, сочетающие преподавание языка, создание культурного фона и практическую работу для развития навыков студентов в данной сфере обучающей деятельности. Необходимо целенаправленно стремиться к тому, чтобы студенты могли интегрировать свои прагматические знания в изучение культуры друг друга, овладевать русским языком на высоком уровне и обладать устойчивыми навыками и умениями межкультурной коммуникации.

Литература

1. Духанина И.В. К вопросу о роли изучения иностранных языков в преодолении проблем, возникающий при межкультурной коммуникации // Интерэкспо ГЕО-Сибирь. 2013. IX Междунар. науч. конгр.: сб. материалов в 4 т. (Новосибирск, 15-26 апреля 2013 г.). Новосибирск: СГГА, 2013. Т. 2. С. 50-53.
2. Милованова Т.М., Сырецкая В.А. Межкультурная коммуникация в иноязычном образовательном пространстве // Интерэкспо ГЕО-Сибирь. 2012. VIII Междунар. науч. конгр.: сб. материалов в 2 т. (Новосибирск, 10-20 апреля 2012 г.). Новосибирск: СГГА, 2012. Т. 1. С. 189–193.
3. Хасанбаева Д.Х. Инновации в преподавании иностранных языков // ГЕО-Сибирь-2011. VII Междунар. науч. конгр.: сб. материалов в 6 т. (Новосибирск, 19–29 апреля 2011 г.). – Новосибирск: СГГА, 2011. Т. 6. – С. 273–275.
4. 刘妍, 跨文化交际视野下的俄语教学模式探析 [J]. 鸭绿江(下半月版), 2015: 105-106

Часть 4. Типология научно-учебных текстов гуманитарного профиля:

тексты о предметах

Вишнякова Светлана Алексеевна

В данном разделе речь пойдет об актуальном направлении и аспектах исследования языка для специальных целей – типологии научно-учебных текстов гуманитарного профиля. Проблема эта очень востребована всегда, поскольку связана с профессиональной ориентацией студентов. Проанализировав научные исследования в области американской (Дж.М. Суэйлс), британской (Дж.М. Улийн, К. Хайленд, Д. Байбер), немецкой (Э. Терхарт, Э. Стиллер, М. Путенхауэр, К. Эбнер) лингвистики и

лингводидактики, касающиеся профессионального текста, мы обнаружили следующее: в них нет какой-либо типологии учебно-научных профессиональных текстов в методических целях. Это обстоятельство не позволяет сравнить российский опыт с зарубежными исследованиями в данном вопросе.

Понимание типов научно-учебного текста, их особенностей оптимизирует процесс чтения, понимания и запоминания учебного материала, работу с учебником; способствует овладению языком специальности, чем и объясняется актуальность выбранной темы. Заявленная в статье проблема тем более важна, потому что типология текстов гуманитарного профиля почти не разработана.

Классикой стал впервые предложенный Е.И. Мотиной подход к типологии – научно-учебного текста специальности, разработанный на материале физики и химии. Типология построена на основе сходства в направлениях изучения объекта в разных прикладных исследованиях. Обратим внимание, что при этом выделяется десять «направлений» (тем) исследования, которые не обозначаются как типы или виды текстов [Мотина, 1988]. Выделяются следующие направления: общее понятие о предмете данной науки; видовые разновидности; важнейшие характеристики объектов; строение; связи, отношения, зависимости; измерение объектов; использование; получение объектов в целях использования; устройства и приборы; объекты в природе.

В подходе авторов учебника русского языка для студентов-иностранцев Жуковской Е.Е., Золотовой Г.А., Леоновой Э.Н., Мотиной Е.И. основание для классификации – категориальная семантика имен, выступающих в роли тем текстов. Это один из перспективных вариантов рассмотрения типов текста: а) тексты о предметах; б) тексты о процессах; в) тексты о связях и отношениях и т.д. На него мы далее будем опираться и

существенно расширим и углубим его за счет параметров и особенностей проанализированных нами разновидностей типов гуманитарного текста.

Важно, что под типовым текстом понимается реализация всех семантико-синтаксических связей слова-темы. В подтверждение этому основанию можно привести мнение Мотиной Е.И. о видах текстов по способам передачи содержащейся в них информации и преследуемым целям и задачам [Мотина, 1986: 85].

Из выделенных Мотиной Е.И. четырех целей нас интересуют в большинстве случаев первые две: 1) создать у читателя/слушателя представление об изучаемом объекте (его свойствах) посредством сообщения его существенных свойств; 2) дать общее понятие об изучаемом объекте (классе объектов), комплексе его наиболее существенных признаков.

Остановимся на классификации текстов, предложенных Волковой Л.Б. в пособии «Культура речи. Научная речь», в которой приведены семантические типы юридических текстов по теории государства и права. Автор предлагает придерживаться нескольких типов научно-учебного текста. К ним относятся: 1) тексты о понятиях, тексты-характеристики; 2) тексты о видах, типах, типологиях, классификациях; 3) тексты о соотношении, взаимодействии, взаимосвязи; 4) тексты о составе, структуре, элементах; 5) тексты о способах [Волкова, 2018: 45-49].

Однако наблюдается недопустимое сочетание родовых и видовых понятий в одной и той же цепочке, например, в первой. В философском словаре отмечается, что понятие включает в себя «существенные признаки и свойства предметов», т.е. понятия предполагают характеристики предметов [Кириленко, Шевцов, 2010]. Следовательно, выделять тексты о понятиях и тексты-характеристики в одной цепочке нельзя: первое включает в себя второе. Не оправдано выделять тип текста об элементах, поскольку элементы есть в любом типе текста.

Перейдем к типам текстов в гуманитарных науках. Учеными признается, что этот вопрос остается открытым. Так, по мнению Волковой Л.Б., «трудно говорить и о том, насколько подходы, предложенные для классификации естественнонаучных и технических текстов, пригодны для классификации текстов общественных наук. Более того, сам процесс анализа учебно-научной литературы представляется достаточно трудоемким и сложным, если принять во внимание и тот факт, что процедуры выделения типовых научных текстов практически не разработаны и не описаны» [Волкова, 2018: 45-49]. Обоснуем иную точку зрения.

Анализ типовых фрагментов текстов в учебниках и пособиях (по психологии, общей и неорганической химии, банковскому делу, бухгалтерскому учету, гражданскому праву, макроэкономике, материаловедению, основам автосервиса, бизнес-информатике, правоведению, лесному делу и др.) позволил нам предложить типологию гуманитарных текстов нефилологического профиля. Типология состоит из двух больших разделов: текстов о предметах и текстов о процессах [Вишнякова, 2021: 157].

Остановимся на типологии текстов о предметах, которые включают в себя следующие разновидности: тексты о квалификации, форме, строении, структуре, составе, количественной характеристике, свойствах, классификации, функции.

В зависимости от типа учебного предмета может учитываться либо вся номенклатура перечисленных текстов, либо определенные их виды. Так, тексты о форме и строении чаще всего встречаются в научно-естественном подстиле (в биологии, лесоведении, медицине) и в большинстве случаев отсутствуют в текстах научно-гуманитарного типа.

Приведенная классификация характерна для текстов научно-естественного цикла, технического и большинства текстов гуманитарного

цикла. Исключение составляют тексты учебников гуманитарного цикла, обладающие ярко выраженной образностью (литературоведение, психоанализ, основы дизайна и некоторые другие); их типология значительно отличается.

Приведенная классификация относится к текстам научно-естественного цикла, технического и большинству текстов гуманитарного цикла. Исключения составляют тексты учебников гуманитарного цикла, обладающих ярко выраженной образностью (литературоведение, психоанализ, основы дизайна и др.). Их типология различна.

Сравним типы текстов в научно-естественном и гуманитарном стилях. В научно-естественном подстиле «строение предмета» – *взаимное расположение частей*, составляющих одно целое, внутреннее устройство чего-либо (прямое значение). Так, в биологии принято говорить о строении скелета человека и животных, строении растений, грибов и пр.

В научно-гуманитарном подстиле строение используется в том случае, когда речь идет об *автономных частях целого*, которые в свою очередь могут иметь сложное устройство: строение мировой экономики, строение рынков.

Пример другого типа текста – состав предмета. В научно-естественном стиле состав предмета – это *сведения о веществах*, образующих единое целое; *о частях предмета*, явления, о совокупности того, что входит. Так, в химии рассматривается химический состав веществ, из атомов состоят металлы и многие неметаллы (инертные газы, С, Si, В, Se, As, Те). В гуманитарном подстиле состав – *градация объектов*. Так, в текстах учебников по бухгалтерскому учету представлен состав объектов бухучета – активы и пассивы.

В текстах о свойствах в научно-естественном профиле речь идет о характеристиках *неживой материи* (физические свойства: вязкость, плотность, пластичность, эластичность и пр.; химические: способность

к разложению и диссоциации, электроотрицательности, токсичность и пр.). В текстах о свойствах в гуманитарном профиле речь идет о *ментальных* свойствах, присущих людям, задействованным в той или иной сфере. Свойства восприятия в психологии: целостность, категориальность, избирательность, осмысленность и др. В текстах по экономике отмечаются свойства экономической системы: самоорганизация, способность к саморазвитию, информативность, управляемость, конкурентоспособность и др.

Тексты количественной характеристике предметов в научно-естественном подстиле имеют свою специфику. В них информация о величине выражена *в единицах измерения*: длина, ширина, высота, диаметр; количество массы, процентное выражение, количество в градусах и прочее, исчисляемое в цифрах. В научно-гуманитарном подстиле информация о величине имеет переносное значение, например, получение *численной оценки состояния чего-либо*: рынка, величины национального богатства страны и пр.

Почти во всех специальностях есть тексты в форме предмета. Однако форма предмета понимается по-разному. В научно-естественном подстиле она употребляется в прямом значении: (*forma* – форма, внешний вид) – это *взаимное расположение границ* предмета, объекта, его контуров, а также взаимное расположение точек линии в биологии, естествознании, медицине, лесоведении и др. предметах. В биологии форма клетки: овальная, округлая, дискообразная, яйцевидная, спиральная и др.

В гуманитарном подстиле форма имеет переносное значение: *структура явления, виды* в текстах по истории, гражданскому праву, экономике, туризму и других предметах: в текстах учебников по истории можно прочесть о формах правления (республика и монархия); о формах республики (парламентарная и президентская, смешанная) и пр.; в текстах учебников по туризму рассказывается о формах туризма по виду туристских

ресурсов: природный туризм, туризм в дикую природу, сафари-туризм, экологический туризм и пр.

Классификация текстов – открытая система. Подробный анализ многочисленных учебников и пособий позволяет нам сказать о некоторых дополнительных типах текстов, которые можно выделить в зависимости от содержания предмета. Так, в *химии* выявлены – тексты о реакциях (ядерные реакции в природе, реакции соединения и др.) и тексты о состояниях (аморфное состояние, жидкое и др.).

В *философии* выделены следующие типы текстов: тексты о *научных заслугах ученых* (Парменид, Сократ и др.), тексты о *научных школах* (Пифагорейская, Атомистическая), тексты о *течениях* (античные: эпикуреизм, стоицизм, кинизм).

В *психологии* частотными являются тексты о способностях (умственные, коммуникативные, творческие и др.) и тексты о психических состояниях (любопытность, собранность, рассеянность, пассивность).

Таким образом, рассмотрев типы текстов гуманитарного профиля о предметах/объектах, явлениях, можно сделать ряд выводов.

1. Типология гуманитарных текстов включает в себя тексты о предметах/объектах, явлениях и тексты о процессах.

2. К первой группе относятся тексты о квалификации, форме, структуре, составе, количественной характеристике, свойствах, классификации, функции, адаптации.

3. Одни и те же типы текстов о предметах и объектах научно-естественного и технического профиля отличаются от текстов гуманитарного профиля.

4. Типология текстов – открытая система, зависящая от содержания предмета.

Литература

1. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1988. 178 с.
2. Мотина Е.И. Некоторые проблемы теории и практики обучения языку специальности // Навстречу VI конгрессу МАПРЯЛ. 1986. С. 85.
3. Волкова Л.Б. Проблемы типологии научного текста в учебных целях // Культура речи. Научная речь: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / В. В. Химик [и др.] / под ред. В. В. Химика, Л. Б. Волковой. М.: Юрайт, 2018. С. 45-49.
4. Кириленко Г.Г., Шевцов Е.В. Краткий словарь философских терминов. М.: АСТ, СЛОВО, 2010. 26 с.
URL: <https://nenuda.ru/краткий-словарь-философских-терминов.html>. (дата обращения: 30.08.2022)
5. Вишнякова С.А. Обучение чтению научного текста. Понимание типов текста специальности. Направление «Лесное дело». Учебное пособие для вузов / С.А. Вишнякова, Т.И. Иванова; под ред. проф. С.А. Вишняковой. М.: Альпен-Принт, 2021. 157 с.

Часть 5. Роль учебного пособия по русскому языку в процессе языковой подготовки в техническом вузе

Досмаханова Райкул Амандыковна

Ажиев Канат Омирзакович

В настоящее время неязыковые вузы Казахстана перешли на обучение по новым государственным стандартам высшего профессионального образования, согласно которым языковая подготовка осуществляется по пяти уровням. При этом выпускник университета сможет заинтересовать работодателя, если владеет в достаточной мере наряду с государственным,

русским и английским языками. К сожалению, в процессе обучения языкам перед вузовскими преподавателями возникает ряд проблем объективного плана. Так, преподавателям-русистам бывает сложно обучать студентов-казахов со слабой школьной подготовкой, прибывших из отдаленных регионов страны, где нет русскоязычной языковой среды. Одним из реальных путей решения данной проблемы является разработка и издание учебников нового поколения, отражающих содержание учебной дисциплины в соответствии с типовой программой курса, а также формы и виды работ, направленных на формирование языковой и речевой компетенции. Очевидно, высшая школа нуждается в учебных изданиях, в которых были бы систематизированы на основе мирового опыта и с учетом достижений отечественных ученых-методистов актуальные, аутентичные, коммуникативно направленные материалы. До недавнего времени обучение русскому языку в казахстанских неязыковых вузах велось с помощью учебных пособий под редакцией Ахмедьярова К.К. и Жаркынбековой Ш.К. [Ахмедьяров, Жаркынбекова, 2008], Мухамадиева Х.С. [Мухамадиев, 2011] и ряда других источников, являющихся классическими изданиями, которые выдержали несколько переизданий и широко используются в качестве базовых пособий.

Однако с утверждением новой типовой программы дисциплины «Русский язык», предполагающей обучение студентов русскому языку по пяти уровням, назрела необходимость в учебных изданиях дифференцированного характера, предназначенных для конкретной целевой аудитории. Для решения такой методической задачи было разработано учебное пособие в соответствии с типовой учебной программой общеобразовательной дисциплины «Русский язык» для сертификационного уровня В1 (средний уровень). Основная цель пособия – привитие студентам с государственным языком обучения навыков решения практических задач в типичных ситуациях повседневной жизни, в том числе

в профессиональной и учебной сферах. Пособие построено по тематическому принципу и состоит из двух частей. Каждая часть содержит пятнадцать лексических тем, отражающих актуальные проблемы современной общественной жизни, в том числе науки и производства. Вниманию студентов предложены тексты разных жанров: от адаптированных публикаций из СМИ, научно-популярных и учебно-научных текстов до текстов культурологического, в том числе этнокультурного содержания, отрывки из произведений казахских, русских и зарубежных писателей, а также авторских текстов из методического опыта прошлых лет. К текстам даны комплексы упражнений, направленных на изучение, отработку языкового материала и активизацию речевых навыков обучающихся. Задания сгруппированы в два блока. Коммуникативный блок состоит из заданий, способствующих более глубокому пониманию содержания текста и развитию коммуникативных навыков студентов. Второй блок включает лексико-грамматические задания, благодаря которым закрепляются знания по грамматике русского языка. Содержание данных текстов тесно связано с программными темами курса.

В начале каждого тематического раздела в табличной форме представлена информация с ключевыми понятиями по изучаемой теме. Акцентировать внимание студентов на ключевых словах и словосочетаниях необходимо для глубокого понимания учебных текстов. После чтения адаптированного текста обучающимся надлежит выполнить задания коммуникативного блока: ответить на вопросы, выписать ключевые слова, пересказать текст, составить вопросы, дописать текст. Вместе с тем есть задания, которые выполняются в паре. Например, инсценировать диалог по содержанию текста или участвовать в ролевой игре. Как отмечалось выше, в пособии часто встречаются тексты этнокультурного содержания (о казахских национальных традициях и обычаях, национальных праздниках, одежде, искусстве и пр.). Гипотетический студент казах Еламан в ролевых

играх дает подробную информацию о своей стране друзьям-иностранцам (Ивану из России, Джоржу из Америки, Патрику из Франции, Харуто из Японии и молодым людям из других государств). А последние, в свою очередь, задают Еламану вопросы, просят повторить еще раз некоторые понравившиеся им моменты рассказа. Такое задание позволяет активизировать студентов. Обучающиеся осваивают и совершенствуют русскую речь через воспроизведение знакомой им информации. Студенты опираются на свои фоновые знания и с интересом участвуют в игровом диалоге. Как показывает практика, осваивать другой язык (незнакомое) через знакомое (известная с детства информация о своем народе) является продуктивным. Студенты чувствуют себя уверенно, так как владеют материалом. Им остается суметь передать свои знания на русском языке. Так, при изучении темы «Государственные и национальные праздники» предлагается текст «Наурыз – это праздник единства». К данному тексту есть коммуникативное задание – ролевая игра «Еламан и его иностранные друзья». Опираясь на информацию из текста и свои фоновые знания, Еламан рассказывает о празднике Наурыз. Иностранные друзья (остальные студенты) проявляют глубокий интерес и задают вопросы. Аналогичные задания студенты выполняют при чтении текстов: «Казахская юрта» (по теме «Дизайн и функциональность жилища»), «Традиции и обряды в казахских семьях» (по теме «Проблемы семьи и семейное воспитание»), «Казахская национальная одежда» (по теме «Стиль и образ жизни»), «Туризм в Казахстане» (по теме «Отдых и досуг») и т.п.

В пособии даны и другие игровые задания, способствующие раскрытию творческого потенциала обучающихся. К примеру, при изучении темы «Государственные и национальные праздники» предлагается дописать сказку «Спор праздников». Есть следующее начало текста: «Собрались как-то вместе двенадцать праздников Казахстана и затеяли между собой горячий спор о том, кто из них важнее» [Досмаханова,

2021: 60]. Студентам следует самостоятельно подготовить выступления праздников и инсценировать сказку. Каждому «празднику-студенту» необходимо доказать свою значимость, а для этого вспомнить свою историю, подчеркнуть свой статус в современном Казахстане, похвалить свои лучшие традиции, привести в пример стихотворения, песни и кинофильмы, которые люди посвятили ему. Согласно сюжету сказки, «непреклонные праздники» приходят за советом к человеку и просят его рассудить спор. Человек произносит мудрую речь: «Для людей вы являетесь не просто красными днями календаря, когда можно отдыхать от работы. Вас отмечали наши предки, и будут праздновать потомки. Вы – наша история, в вас – связь времен. Вы учите нас почитать прошлое, беречь настоящее, строить планы на будущее. Благодаря вам люди сближаются между собой, становятся добрее друг к другу. Поэтому вам не стоит спорить» [Досмаханова, 2021: 61]. Творческое дополнение и инсценировка данной сказки будет способствовать развитию коммуникативных навыков, познавательных способностей, а также творческого мышления обучающихся.

Аналогичный пример: при изучении темы «История города» предлагается ролевая игра «Города заговорили или живая карта Казахстана», которая также поможет мотивировать студентов к поиску новой информации и продуцированию текста выступления на русском языке, а также к ведению спора и отстаиванию своей точки зрения. Обучающиеся распределяют между собой названия городов страны. Согласно правилам игры, персонифицированные города дают информацию о себе: об истории основания и названия, о знаменитых уроженцах, о знаменательных событиях прошлого, об историческом центре, архитектурных памятниках и сооружениях, о природных условиях и т.п. В пособии приведена специальная памятка для участника беседы. В ходе встречи «города-студенты» задают друг другу вопросы, выражают интерес

к услышанному, по необходимости дополняют выступления друг друга и благодарят за полезную информацию. Опыт показал, что игра «Города заговорили» дает всем студентам возможность «заговорить» на русском языке, независимо от уровня их языковой подготовки.

Очевидно, сегодня преподаватель имеет дело уже не с тем студентом, которому было достаточно давать теоретическую информацию и практические задания из классических академических изданий. Современному обучающемуся с клиповым восприятием необходима более наглядная информация. Поэтому многие преподаватели иногда чрезмерно увлекаются иллюстративными материалами на электронных носителях, презентацией слайдов, видео- и аудиоматериалов. При этом делается переко́с в сторону технического оснащения неже́ли содержания самого занятия с «живым» участием как преподавателя, так и студентов. Однако для достижения положительного результата в ходе языковой подготовки, в первую очередь, необходимо, чтобы студенты на каждом занятии практиковались говорить. Имитационная технология обучения, в частности ролевые игры помогают вызвать интерес аудитории к изучению дисциплины и способствуют развитию у них речевых навыков. «Именно в игре всегда есть место интеракции (как в системе «преподаватель – студент», так и в системе «студент – студент»). В связи с этим «академизм вузовского занятия в определенной степени дополняется ситуативными компонентами, позволяющими развить умения и навыки нестандартного решения учебных задач, а также элементы критического мышления» [Мирзоева и др., 2016: 176].

В конце каждого раздела есть итоговое задание по определению лексического запаса слов по конкретной теме, которое позволит студентам осуществить самоконтроль знаний. В целом система заданий в пособии связана с реализацией практических задач, обеспечивающих развитие креативного мышления, творческой активности, исследовательского

подхода в освоении учебных текстов и закрепления навыков учебно-научного и профессионального общения будущих специалистов технической отрасли. Сквозной образ хорошо подготовленного, творчески мыслящего гипотетического студента Еламана стимулирует обучающихся к активному изучению и совершенствованию знаний по русскому языку. Дидактические материалы последнего раздела связаны с перспективной целью языкового образования студентов – достижением элитарного уровня речевой культуры. Студентам предлагается написать эссе-рефлексию об изучении в течение года русского языка «Подводя итоги...» [Досмаханова, 2022: 100]. Такое задание позволяет обучающимся сделать самоанализ годовой работы, определить достижения и наметить планы на будущее. В пособии предлагается памятка для написания эссе в форме рефлексивного отчета.

Таким образом, данное пособие выполняет важную роль в учебном процессе: «с одной стороны, моделирует, преобразует его, а с другой стороны, адаптируется к нему» [Бим, 1988: 12]. Обсуждаемое учебное пособие апробировано на практических занятиях по русскому языку у студентов Алматинского университета энергетики связи.

Литература

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. 256 с.

2. Досмаханова Р.А. Русский язык. Уровень В1: Учебное пособие для студентов технических вузов. Часть I. Алматы: АУЭС им. Гумарбека Даукеева, 2021. 124 с.

3. Досмаханова Р.А. Русский язык. Уровень В1: Учебное пособие для студентов технических вузов. Часть II. Алматы: АУЭС им. Гумарбека Даукеева, 2022. 112 с.

4. Мирзоева Л.Ю., Досмаханова Р.А., Ажиев К.О. Развивающий потенциал и интердисциплинарный характер игровых технологий // Сб. материалов. Актуальные проблемы развития образования и науки в условиях глобализации: Материалы всеукраинской научной конференции. Часть I. Днепрпетровск, 2016. С. 175-178.

5. Мухамадиев Х.С. Пособие по научному стилю речи: для казахских отделений университета. 3-е изд. Алматы: КазНУ, 2011. 210 с.

6. Русский язык: Учебное пособие для студентов казахских отделений университета (бакалавриат) / Под ред. К.К.Ахмедьярова, Ш.К.Жаркынбековой. Алматы: КазНУ, 2008. 217 с.

Часть 6. Особый статус метатекстовых языковых маркеров в научном тексте

Черкашина Татьяна Тихоновна

Научный язык принято называть метаязыком, так как он, по определению И.В. Арнольд, предназначен и используется для описания другого языка. Узкое значение термина *метаязык* – «язык второго порядка». В то время как широкое значение того же термина – язык научного изложения, включающий в себя вербальные и невербальные знаки [Арнольд, 1999: 37]. Проблемы языка всегда интересовали науку, прежде всего с точки зрения выявления закономерностей развития языковых феноменов и законов их функционирования. Без языка человеческое познание невозможно: любое понятие, суждение, умозаключение оформляется в конкретных языковых формах. Язык делает результаты познания общественным достоянием и обеспечивает преемственность процесса познания. Язык науки строится, по мнению многих авторитетных ученых (И.В. Арнольд, М. Бахтин, А. Вержбицкая, А.А. Гаврилова, А.Г. Гурочкина, И. А. Кириллова, М.Н. Кожина, М. Хайдеггер, Р. Якобсон и др.),

в системе координат металингвистики М. Бахтина, охватывая диалогически-коммуникативные стратегии. Не случайно, на наш взгляд, XX век был объявлен веком «лингвистической относительности», «общей семантики», а также «веком анализа», в основе которого лежит диалогика. Научный текст – образец диалога исследователя с интертекстами прошлого и настоящего: интертекст (фр. *intertexte, m.*) – соотношение одного текста с другим, диалогическое взаимодействие текстов, которое и обеспечивает превращение смысла в заданный автором новый текст. Как система содержательных знаковых форм язык не может не проявляться в своей двуединой функции: во-первых, он выступает средством коммуникации; во-вторых, играет роль инструмента мышления. Будем помнить, что именно посредством языка перед человеком раскрывается реальная картина мира, и только через язык мы получаем доступ к нему. Так, У. Эко заметил, что «не человек думает на каком-то языке, но язык мыслит себя в человеке» [Эко, 2016: 63].

Если спроецировать такое понимание языка на язык науки, как язык вторичного текста, то мы не можем не прийти к заключению: именно языковые маркеры научного стиля, а также специальные синтаксические модели, выступают в роли метатекстовых маркеров, призванных обеспечить смену авторства, как необходимого условия научного текста. По М. Бахтину, каков бы ни был предмет речи, он становится предметом речи не впервые, потому что до автора научного текста были другие авторы, опираясь на тексты которых каждый исследователь создает свой авторский текст, подвергая исходную информацию аналитико-синтаксической интерпретации. Согласимся с У. Эко, который утверждал, что язык предшествует всему, он всегда «до». Человек «обитает в языке», он осваивает мир и конструирует образ мира в языке, и «всякое понимание бытия приходит через язык» [Эко, 2016: 18].

В ходе создания научного текста определенного речевого жанра студент создает свой метатекст, т. е. текст, дополняющий и сопровождающий основной текст (чужие монографии, статьи и проч.). Назначение языка науки заключается в постижении способов функционирования метатекста. Метатекстовые языковые маркеры используются авторами научного исследования, во-первых, для дополнительной ориентации аудитории в «маршруте» научной мысли автора; во-вторых, с целью авторской интерпретации того или иного суждения; в-третьих, для акцентирования внимания читающего или слушающего к отдельным аспектам научного исследования, выделения главной и второстепенной информации. Отметим, что с помощью специальных метатекстовых лексико-грамматических моделей удастся структурировать не только внешнее оформление работы, но и само ее содержание в соответствии с выбранным жанром.

Как известно, языковые единицы разных уровней вносят свой логико-семантический вклад в образование монологического научного текста на конкретную тему. В нем разноплановая информация аккумулируется, объединяется и трансформируется. Между тем она отличается, как правило, по объему, способу постановки и номинации проблем и выбором языковых средств, используемых автором вторичного продукта речемыслительной деятельности для реализации замысла.

Работа с текстом на уроках является не целью, а средством для формирования у студентов компетенций, состоящих в осмыслении и оценке собственной исследовательской деятельности в соответствии с основными характеристиками качества и критериями оценки результатов исследования:

1) Способность и готовность участвовать в составлении и оформлении научных отчётов, исследований, выступлений, способность представлять

результаты исследовательской работы с учётом особенностей потенциальной аудитории;

2) Умение владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;

3) Способность свободно владеть навыками научной речи, анализировать логику научных рассуждений и высказываний.

Прежде чем перейти к рассмотрению метатекстовых маркеров научной речи, рассмотрим этапы формулирования мысли. Вначале мысль формулируется во внутренней речи, которая отличается свернутостью (это почти «телеграфный стиль»). Она предельно лаконична, отличается высокой степенью неполноты, почти абсолютным отсутствием выражения связности и даже такими элементами организации, как речевые недочеты. На этом этапе достаточно, чтобы человек сам осознал свою собственную мысль. Далее речь из внутренней переходит во внешнюю, цель которой – сделать мысль понятной и приемлемой для других людей. Все недочеты внутренней речи должны быть устранены, т.к. они препятствуют пониманию смысла. Переход от внутренней речи к внешней – письменной или устной – осуществляется различными способами. Для языка науки характерны следующие способы: компрессия, интерпретация, номинация, тезирование и др. Между тем воспроизведение, компрессия и трансформация текста имеют как самостоятельное значение, так и вспомогательную ценность, рассматриваемую в качестве ступени формирования умения создавать собственные научные тексты. Не лишне напомнить слова Ч. Дарвина: «Жизнь ученого была бы совсем счастливой, если бы ему не надо было бы быть еще и писателем». Поскольку мысль формируется в слове, текст как универсальная дидактическая единица речи дает возможность научить студента «упаковывать» смысл научной информации, пользуясь специальными речевыми клише.

Рассмотрим конкретные примеры заданий, которые помогут студентам «сложить конструктор» метатекстовых маркеров научного стиля.

Еще на этапе определения проблемы чаще всего допускаются следующие типичные ошибки: а) сужение или б) расширение формулировки проблемы.

Кроме того, большие трудности у обучающихся возникают с номинацией проблемы, поэтому необходимо познакомить студентов с наиболее распространенными моделями постановки вопроса, номинации и формулирования тезисов:

Постановка вопроса (вопросный план)	Номинация проблемы, или ее название (назывной план)	Тезис – выражение основной мысли абзаца (тезисный план)
<i>Грамматические способы выражения вопроса, номинации и тезиса</i>		
Использование вопросительных слов: что такое? почему? с какой целью? и др., н-р: 1) Что такое экономика? 2) Почему экономическая наука играет важную роль в развитии цивилизации? 3) Что представляет собой теория прибавочной стоимости?	1) Отглагольное существительное в И.п., н-р: Определение экономики (от глагола <i>определить</i>); Причина интереса людей к экономической науке. и др. 2) Конструкция со словом <i>как</i> , н-р: Экономика как наука. 3) Сочинительная связь, т.е. использование союза <i>и</i> , н-р: Экономика и история развития общества	1) Что? есть что? 2) Что? – это что?, н-р: Экономика - это особая сфера общественной жизни со своими законами, проблемами и противоречиями. 3) Что? представляет собой что? 4) Что? является чем? и др.

Предлагаем учащимся выполнить следующее задание:

Задание. Прочитайте текст и определите его тему, выделите основную проблему, с учетом информации, представленной в таблице:

**Соотношение темы текста
и способов формулировки его проблем**

<i>Тема текста</i>	<i>Формулировки проблем</i>		
	<i>Точная</i>	<i>Узкая</i>	<i>Широкая</i>
История становления научного стиля речи	Традиции функционирования и перспективы развития научного стиля речи	Использование специальной лексики в научном стиле речи	Язык науки как специальная лингвистическая категория

В научной речи имеет место строгий предварительный отбор не только фактов, но и языковых средств, которые специальным образом организуют метапространство научного текста [Черкашина, 2015: 98]. Рассмотрим варианты формулирования объекта и предмета исследования:

Объект исследования	Предмет исследования
Магнит	свойство магнитов
Тригонометрические уравнения и их системы	Способы отбора корней в тригонометрических уравнениях и системах

Специфика устной научной речи в значительной степени связана с экстралингвистическими факторами, обусловленными требованиями к магистерской диссертации. Эти требования содержатся в ФГОС ВПО по определенному направлению подготовки магистранта. Научную речь отличает наиболее точное, логическое, однозначное выражение информации. По мнению М.Н. Кожинной, объективность, строгость,

некоторая сухость, своеобразная экспрессия научного текста зависят от его жанра и темы, формы и ситуации его предъявления [Кожина, 1983: 53].

Итак, вслед за многими зарубежными и отечественными учеными под метатекстом мы понимаем вмонтированное в состав высказывания специальным образом организованное обсуждение научной проблемы, которое образует второй план сообщаемого. На это указывают многие ученые. Так, И. А. Кириллова убеждена, что все лингвистические термины, которые содержат в своем составе приставку «мета-», «отражают разнообразные проявления рефлексии над собственной и чужой речью...» [Кириллова 1993: 13]. А, по словам А. Вержбицкой, с помощью «метатекстовых нитей» сшивается научная информация, обеспечивая ее целостность и оригинальность.

Нам близко следующее понимание метатекста: «Метатекст – это языковой материал в текстах, письменный или устный, который не добавляет что-либо в содержание суждения, но направлен на то, чтобы помочь получателю систематизировать, интерпретировать или оценивать данную информацию» [Hyland К., 2005: 19]. Особо подчеркнем, что для научного дискурса важно выделить и верно интерпретировать специальные языковые маркеры, главное функциональное назначение которых заключается в способности языка «описывать *самое себя*» [Гурочкина А.Г., 2009: 52-57]. С греческого языка приставка *мета* означает *через, после, между*. Следовательно, семантика научных исследований понимается через текст, между текстом или после текста.

Литература

1. Арнольд И.В. Проблемы диалогизма, интертекстуальности и герменевтики: (В интерпретации художеств. текста): РГПУ им. А.И. Герцена. СПб.: Образование, 1997. 59 с.

2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.

3. Гурочкина А.Г. Метаязык, метакоммуникация, метатекст (к объему содержания понятий) // Когнитивные исследования языка. Вып. 5. Исследование познавательных процессов в языке. М.: Институт языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. С. 52-57.

4. Кириллова И.А. Метаэлементы научной речи (на материале русских лингвистических трудов XVIII-XX вв): дис...канд.фил. наук / СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 1993. 205 с.

5. Кожина М.Н. Стилистика русского языка: учебник для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1983. 223 с.

6. Hyland K. Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing – Bodmin: Continuum International Publishing Group, 2005. 240 p.

7. Черкашина Т.Т., Язык научного исследования: от реферата до диссертации: учебное пособие. Москва: Государственный университет управления, 2015. 245 с.

8. Jeko, U. Oliterature [Tekst]: jesse / UmbertoJeko / per. sit. S. Sidnevoj. M.: Izdatel'stvoAST: CORPUS, 2016. 416 s.

**Часть 7. Использование профессионально ориентированных текстов
в обучении иностранных студентов-медиков на этапе
предвузовской подготовки**

Варламова Валентина Николаевна

Грязнова Валерия Владимировна

Харитонова Наталья Владиславовна

Важнейшими целями обучения в современном образовании является развитие способностей учащихся к обучению, к самостоятельной работе по

приобретению необходимых знаний, которые в будущем помогут сформировать в полной мере умения и навыки быть эффективным субъектом учения и универсальных учебных знаний. Поэтому уже на этапе предвузовской подготовки иностранных учащихся ставятся и решаются задачи, способствующие интенсификации и эффективности обучения русскому языку.

Одной из приоритетных задач вузовского образования в интенсивно меняющихся условиях профессиональной подготовки учащихся является совершенствование качества подготовленности будущих специалистов. Поэтому, как показывает практика обучения иностранцев на этапе предвузовской подготовки, необходимо в достаточной степени научить их правильно и адекватно пользоваться языковыми средствами в различных коммуникативных условиях, сформировать навыки грамотной речи, в том числе и в профессиональной коммуникации. Продуктивности решения поставленных задач в определенной степени будет способствовать привлечение в учебной деятельности специальных текстов, направленных на реализацию удовлетворения интереса к выбранной специальности. Любой учебный текст, являясь основой и критерием формирования речевой, языковой и коммуникативной компетенций студентов, представляется важнейшей единицей обучения, одним из главных компонентов образовательного процесса на этапе довузовской подготовки иностранных учащихся. В различных учебниках базового уровня овладения русским языком как иностранным имеется большое количество учебных текстов, которые в необходимой мере отражают различные российские реалии. Однако, готовя будущих иностранных студентов-медиков, преподаватели столкнулись с проблемой недостатка профессионально ориентированных материалов, которые на современном этапе обучения, без сомнения, отвечали бы удовлетворению познавательного интереса учащихся в сфере выбранной ими будущей специальности. Кроме того, работа с такими

текстами дает возможность ближе и полнее познакомиться с некоторыми реалиями развития медицинской науки, сообщить информацию о жизни и деятельности известных учёных-медиков, предоставить заслуживающие внимания учащихся факты из области медицины. Решая поставленные задачи, преподаватели создали ряд текстов для изучающего чтения, включив их в опубликованные на кафедре русского языка предвузовской подготовки факультета международного академического сотрудничества Тверского Государственного технического университета учебные пособия «Давайте учить русский!» [Лузикова, Варламова и др., 2020: 19-22] и «Учить русский? – Хорошо!» [Сварчевская, Грязнова и др., 2020: 82-87] (базовый уровень владения). Кроме того, был создан и прошел апробацию дополнительный блок текстов для ознакомительного (чтение с общим охватом содержания) и домашнего чтения (чтение отобранных текстов во внеаудиторное время с последующим контролем на занятии или во внеаудиторное время) [Азимов, Щукин, 1999: 76]. Используемые для аудиторной и внеаудиторной работы материалы способствуют расширению познавательного кругозора учащихся в области их будущей специальности, помогают преподавателю в успешной организации эффективного учебного процесса. Активное использование профессионально ориентированных текстов для студентов-медиков на базовом уровне обучения русскому языку как иностранному необходимо, на наш взгляд, как с методической (изучение активной лексики, грамматических моделей), так и с психологической (укрепление позитивного настроения в отношении к избранной профессии врача, создание «поиска себя» в своей будущей специальности) точек зрения. Таким образом, приобретение дополнительных знаний, которые впоследствии смогут быть реализованы при обучении в медицинском вузе, помогут учащимся в приобретении профессионального интереса к гуманной профессии медицинского работника.

Коммуникативные и речевые компетенции не могут быть сформированы без овладения системными характеристиками языка. Особый акцент делается на такие грамматические структуры, которые характерны при воспроизведении прочитанного текста. Так, в учебном разделе «Выражение субъекта и предиката в русском языке» предлагается работа с текстом «Авиценна» [Лузикова, Варламова и др., 2020: 19-22], который знакомит учащихся с «замечательным учёным во все времена», по выражению историка Джорджа Сатона, Ибн-Синой. Учащиеся знакомятся с примечательными фактами биографии учёного, которые их удивляют, получают информацию о профессиональной деятельности известного во всем мире врача, имя которого человечество пронесло через тысячелетие. Студенты с удивлением узнают, что именно в день рождения Авиценны отмечается замечательный праздник – День медицинского работника. Кроме различной познавательной информации, которая продемонстрирована в данном тексте, учащиеся при выполнении послетекстовых заданий получают возможность осмыслить прочитанное. Например, им предлагается выразить свое мнение, ответив на вопрос: «Согласны ли вы с высказыванием Авиценны: «Нет безнадежных больных, есть безнадежные врачи»? Подобные задания помогают учащимся вступать в определенную дискуссию, определить, высказать и отстаивать свое мнение по заявленной проблеме. После аудиторной работы с данным текстом преподаватель может предложить группе для самостоятельного домашнего чтения текст «Замечательный хирург Н.И.Пирогов», позволяющий будущим медикам познакомиться с новой лексикой и некоторой медицинской терминологией, получить информацию о деятельности известного русского врача. Они узнают, что этого ученого называют «отцом русской хирургии», что он много сделал для развития отечественной медицины. Следует подчеркнуть, что содержательная сторона такого учебного материала очень важна для будущих студентов-медиков.

Предлагаемые для ознакомительного самостоятельного чтения тексты доступны по форме и значимы по содержанию. Знакомство с начальными сведениями о развитии медицинской науки, о русских ученых, сделавших открытия в области медицины, интересные события, проблемы медицины – вот далеко не полный перечень того, что делает работу с подобными текстами полноценной основой обучения иностранных студентов-медиков русскому языку, повышает их интерес к избранной ими специальности. Таким образом, предлагаемые учащимся для работы профессионально ориентированные тексты дают возможность расширить знания будущих врачей в определенных областях медицинской науки, пополнить активный и пассивный лексический запас, необходимый в дальнейшем обучении на основных курсах медицинских вузов.

Кроме того, рассматриваемый подход к работе с такого рода материалом помогает студенту сопоставить изучаемую информацию с реалиями родной страны, рассказать о значимых для них явлениях в тех или иных областях медицины. Это также помогает научить студентов практически применять язык для создания оптимальных на данном этапе обучения русскому языку некоторых профессиональных речевых форм. Например, изучая лексико-грамматическую тему «Выбор профессии», студенты на базе предлагаемого для чтения текста «Святослав Фёдоров» [Сварчевская, Грязнова и др., 2020: 82-87] знакомятся с биографией и профессиональной деятельностью известного русского ученого-врача. На этапе выполнения послетекстовых заданий преподаватель может предложить учащимся ответить на вопросы: «А какие направления в области офтальмологии развиваются в вашей стране? Есть ли на вашей родине известные врачи и ученые, которые успешно работают в данной области медицины?». Это помогает студентам рассказать о значимых для них явлениях, используя полученные из предложенного для чтения текста

знания, построить собственное высказывание по теме «Будущая профессия медика – это мой осознанный выбор».

Таким образом, предлагаемая работа с подобного рода текстами позволяет преподавателю, работающему в группе с будущими студентами-медиками, уже на этапе предвузовской подготовки разнообразить их учебную и самостоятельную деятельность в приобретении знаний по русскому языку с целью овладения будущей специальностью. Бесспорно, проводимая работа с означенными текстами на данном этапе обучения иностранцев русскому языку в определенной мере способствует развитию и совершенствованию умения пользоваться в дальнейшем языком для более свободного овладения учебной и в будущем научной литературой по избранной специальности, воспитанию интереса к гуманной профессии врача.

Литература

1. Лузикова С.Н., Варламова В.Н., Сварчевская Т.В., Нефедьева В.С., Грязнова В. В., Харитоновна Н.В. Давайте учить русский! Базовый уровень: учебное пособие по русскому языку как иностранному. Тверь: Тверской государственный технический университет, 2020. 184 с.

2. Сварчевская Т.В., Грязнова В.В., Нефедьева В.С., Харитоновна Н.В., Лузикова С.Н., Варламова В.Н. Учить русский? – Хорошо! Базовый уровень: учебное пособие по русскому языку как иностранному. Тверь: Тверской государственный технический университет, 2020. 136 с.

3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб: Златоуст, 1999. 472 с.

**Часть 8. Полуслитные номинации, образованные по модели
«существительное + существительное», в основном модуле
национального корпуса русского языка**

Рычкова Людмила Васильевна

В 2022 году исполнилось 50 лет со времени издания первой версии получившего широкое применение и признание лингвистов словаря-справочника «Слитно или раздельно?» [Слитно...,1972]. В предисловии к этому изданию его составители Б.З. Букчина, Л.П. Калакуцкая и Л.К. Чельцова, отмечая, что вопрос о слитных, раздельных и дефисных написаниях слов относится к наиболее трудным вопросам современной русской орфографии, объясняют эти трудности «не отсутствием общеобязательных правил, а возможностью различного их применения, что приводит к разнонаписаниям одних и тех же слов в разных орфографических пособиях, в разных словарях, в разных изданиях одного и того же словаря, даже орфографического» [Слитно..., 1987: 9] (здесь и далее цитаты относительно словаря-справочника «Слитно или раздельно?» даются по изданию 1987 г.). Отметим, что вариативность орфографии сложных существительных наблюдалась еще в «Словаре церковнославянского и русского языка», изданном в 1847 году [Ван, 2022].

Третье издание словаря-справочника «Слитно или раздельно?» было существенно дополнено и откорректировано авторами, и именно оно выдержало множество стереотипных последовательных изданий, а также было положено в основу онлайн-версии словаря (эта версия доступна по адресу: <https://rus-slitno-razdelno-orth-dict.slovaronline.com/>). Особенностью третьего издания по сравнению с двумя предыдущими, по мнению составителей, является унификация «колеблющихся, неупорядоченных и противоречивых написаний» в основе «на грамматических свойствах слов, подлежащих регламентации» [Слитно..., 1987: 7].

Поскольку наша цель – показать, что обучение распознаванию функционала полуслитных номинаций, образованных по модели «существительное + существительное», может эффективно осуществляться с использованием возможностей основного модуля Национального корпуса русского языка, то в фокусе нашего внимания находятся номинации подобного типа.

Выбор модели обусловлен также тем, что в последние годы в русскоязычных текстах «стали активно употребляться» ранее не свойственные русскому языку «атрибутивно-именные сложения, или именные композиты», в том числе номинативные комплексы, в которых первый компонент представляет собой неизменяемое (часто заимствованное) существительное, выполняющее атрибутивную функцию, а второй компонент – определяемое существительное [Снегова, 2017: 581]. Исходной моделью для такого рода существительных, как считает Е. П. Снегова, является типичная для английского языка конструкция «препозитивное определение, выраженное существительным / сочетанием существительных + определяемое существительное» [Снегова, 2017: 582]. Значение подобной конструкции при переводе на русский язык зачастую требует пространного описания, что противоречит общему принципу экономии речевых усилий и затрудняет распознавание границ номинативного комплекса в тексте. Как следствие, происходит заимствование чужеродной модели, позволяющей кратко номинировать, в том числе, и сам заимствуемый концепт с актуализацией одного из его аспектов / слоев. Примеры такого рода номинаций можно легко найти, обратившись к модулю центральных СМИ Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ). При этом, как отмечает Снегова Е. П., «появляется все больше композитов рассматриваемого типа, не имеющих иноязычного оригинала, т.е. возникших не как результат заимствования, а

построенных носителями русского языка по усвоенной модели» [Снегова, 2017: 583-584].

Составители словаря-справочника «Слитно или раздельно?» рассматривают 2 группы дефисных написаний, соответствующих модели «существительное + существительное»: 1) «сложные существительные, состоящие из двух и более самостоятельно употребляющихся существительных, соединенных без помощи соединительных гласных»; 2) «два существительных, из которых одно может рассматриваться как приложение» [Слитно..., 1987: 24].

К первой группе относятся и редупликативные образования, в написании которых, как указывают исследователи, «начинают происходить изменения: вместо привычного дефиса в их написании появляется пробел» [Саньярова, 2018: 2]. Отметим, что автор считает редуплицированные существительные, несмотря на достаточно частую встречаемость в текстах СМИ, «забавными» и «нелепыми», и призывает использовать их «даже в разговорной речи» «крайне осмотрительно, чтобы окружающие не расценили речевую культуру коммуниканта как неадекватную его лингвосоциальному статусу» [Саньярова, 2018: 3].

Двойственный функциональный статус дефисных образований по модели «существительное + существительное» – «сложносоставные имена существительные» и «апозитивные словосочетания» – отмечается Кочетковой Т.И. и Шевяковой И.А. [Кочеткова, Шевякова, 2021], причем авторы относят и те, и другие к сложным знакам «элементной (предметной) номинации» [Кочеткова, Шевякова, 2021: 574].

Функционал дефиса в русском языке весьма обширен. Так, Попова Т.В. считает, «что в современном русском языке дефис употребляется в 5 основных сферах: в орфографии, пунктуации, словообразовании, текстообразовании и в сфере создания метатекста и метаязыкового описания» [Попова, 2010: 682]. Она отмечает его активное использование

«для создания окказиональных номинаций, в которых подчеркивается целостность, нераздельность номинируемой реалии и ее признаков» [Попова, 2010: 684].

Всё вышеизложенное актуализирует проблему обучения распознаванию функционала полуслитных номинаций не только иностранцев, изучающих русский язык, но и требует особого внимания преподавателей-русистов. При изучении номинаций, образованных по модели «существительное + существительное», на первый план выходят аппозитивные словосочетания, которые, вслед за Т. И. Кочетковой и И.А. Шевяковой, мы рассматриваем как «уникальные языковые единицы». Их уникальность «заключается не только в особом оформлении, но и в специфике реализации функций языкового выражения (а именно – номинации и предикации)», «что придает им статус бифункциональной языковой единицы» [Кочеткова, Шевякова, 2021: 573].

Очевидно, что разнообразие функционала полуслитных номинаций, в том числе тех, которые находятся в фокусе нашего внимания, требует рассмотрения репрезентативного языкового материала, собрать который вручную представляется весьма затруднительной задачей. И здесь на помощь приходят корпусные данные. Важным этапом в использовании корпусных технологий является выбор оптимального корпуса, в том числе и в составе НКРЯ, который представляет собой не единый ресурс, а целый кластер лингвистических корпусов и вторичных языковых ресурсов, разработанных на их основе. Для преподавателей РКИ особый интерес может представить также Образовательный портал НКРЯ, который, помимо иных ресурсов, включает методические разработки преподавателей РКИ, в том числе зарубежных, использующих возможности НКРЯ в своей профессиональной деятельности.

При обучении РКИ традиционно принята ориентация на языковой стандарт: речь идет не столько о кодифицированной форме русского языка,

сколько о приближенном к ней узуальным практикам. Соответственно, оптимальным корпусом, с точки зрения положенного в его основу языкового материала, является именно основной модуль НКРЯ, как ориентированный «на **языковой стандарт (литературный язык)** своей эпохи», хотя тексты, включенные в этот модуль, как отмечают разработчики НКРЯ, «не должны рассматриваться как образцовые или «правильные» с этой точки зрения. Этот корпус стремится к **представительности** (репрезентативности) с точки зрения письменного русского языка каждой эпохи и включает в себя в определенных пропорциях различные жанры (художественные, научные тексты, публицистику, религиозные тексты, технические тексты, частную переписку)» [Национальный...]. Именно этот модуль снабжен и многими дополнительными опциями как поиска необходимых для определенных дидактических целей объектов, так и оформления полученных корпусных выдач.

Чтобы получить контексты с интересующими нас номинациями, необходимо использовать опцию лексико-грамматического поиска.

Для первого слова необходимо задать грамматический признак «существительное» и дополнить его признаком «слово перед дефисом», а для второго слова, оставив расстояние «от 1 до 1», также задать грамматический признак «существительное».

В результате поиска по таким условиям получаем выдачу в объеме 575639 контекстов.

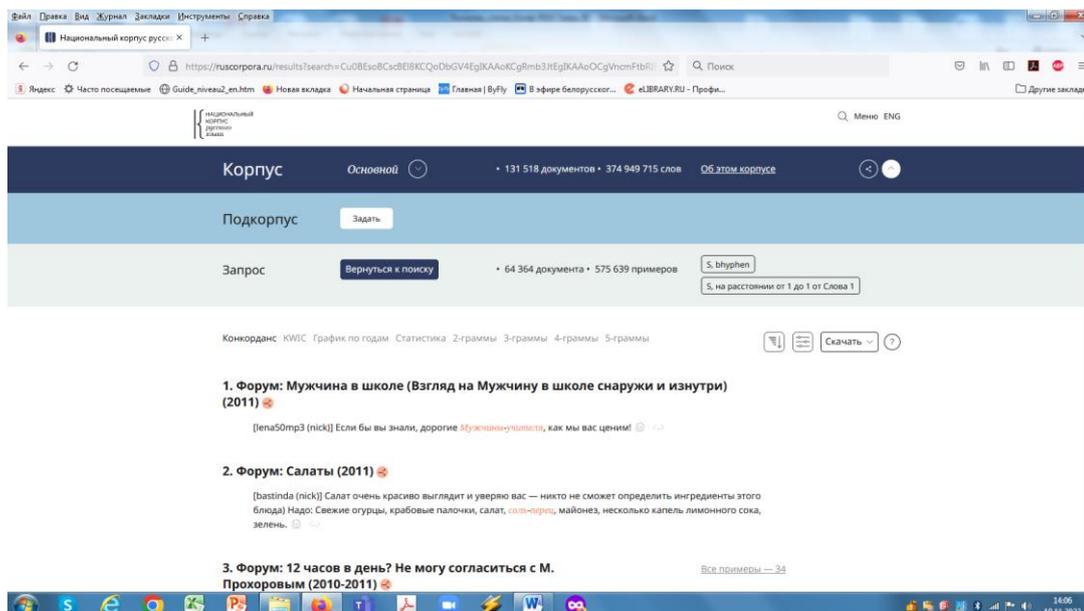


Рисунок 1. Корпусные выдачи целевых номинаций

Основной модуль позволяет увидеть на графике распределение необходимых номинаций по годам, а опция «Статистика» – их количество в текстах определенных стилей, жанров и авторов. Получение таких сведений дает возможность создать целевой для конкретных дидактических целей подкорпус, исключив / выбрав, к примеру, тексты, относящиеся к более ранним периодам существования современного русского языка, либо тексты, относящиеся к форумам и блогам. Можно также выбрать определенную сферу функционирования текстов, тип текстов и / или их тематику. Так, например, основной сферой функционирования интересующих нас номинаций ожидаемо оказалась публицистика: в текстах данной сферы встречается 44,6% вхождений от всего их объема в основном модуле НКРЯ. Задав в качестве сферы функционирования параметр «публицистика», а тематики текстов – параметр «политика и общественная жизнь», можно просмотреть, какие именно тексты войдут в созданный таким образом подкорпус, а можно сохранить его без просмотра.

Объем созданного таким образом подкорпуса и полученных выдач представлены на рисунке ниже.

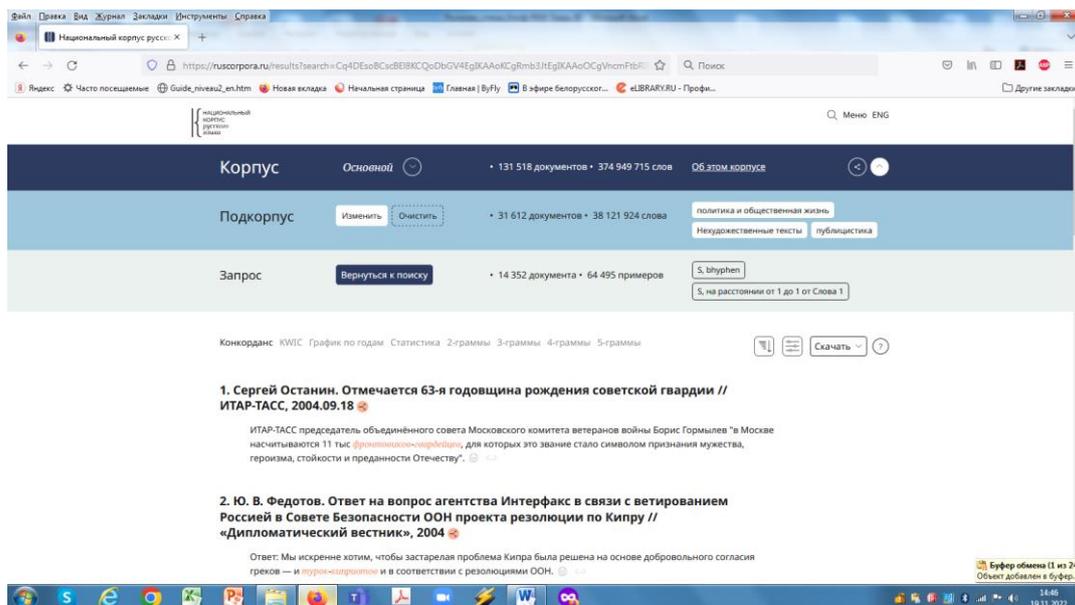


Рисунок 2. Выдачи целевых номинаций из подкорпуса

Основной модуль позволяет преподавателю сформировать файл в формате Excel для дальнейшей его сортировки и использования при подготовке преподавателями учебных материалов, основанных на корпусных данных.

Анализ контекстов позволяет выявить, что основную группу номинаций, образованных по модели «существительное + существительное», образуют аппозитивные словосочетания, но традиционная для русского языка модель, когда «определяющий компонент находится в постпозиции по отношению к определяемому компоненту» [Кочеткова, Шевякова, 2021: 573], дополняется моделью с препозицией атрибутивного компонента (сравни: *партия-победительница*, *страна-кредитор*, *студент-медик* и др. *vs миллиардеры-олигархи*, *коллеги-судьи*, *азербайджанец-торговец* и пр.). Очевидно, что последняя модель противоречит действующим правилам русской орфографии, и анализ такого рода примеров, особенно в сопоставлении, важен для освоения соответствующей нормы русского языка.

Достаточно многочисленными оказались и случаи, когда дефис используется как «пунктуационный знак», но не для передачи значения

«интенсивного проявления признака», как в примерах типа *друг-приятель*, а в сочетаниях, имеющих значение «неопределенности, приблизительности» [Попова, 2010: 684]: *сентябрь-октябрь*, *весна-осень*, *песни-танцы*, *полубезвластие-полухамство*, *стипендия-зарплата* и др. Разбор подобного рода конструкций для освоения их семантики также надо проводить преподавателю, чтобы подготовить обучаемых к самостоятельной целенаправленной работе с корпусом. В обязательном порядке учащиеся должны знать, что не все корпусные выдачи могут соответствовать запросу: как и в любой информационно-поисковой системе, возможны «шумовые» выдачи. Распознавание таких выдач и анализ их причин, без сомнения, будут способствовать более глубокому освоению учащимися русского языка, и здесь роль преподавателя – быть готовым помочь в случае необходимости.

Что касается собственно сложных слов, то здесь корпус имеет много ограничений, так как, во-первых, не все такие слова включены в перечень лемм, а во-вторых, в силу относительной редкости их употребления, желательно работать со всем модулем, а не с подкорпусом, если только нет специальной дидактической задачи, например, показать, какая лексика в каких сферах не употребляется. Так, например, среди лемм находим лексему *кресло-качалка*, но не находим леммы *кресло-диван*, *кресло-кровать* и уж, конечно, *кресло-кроватька*, хотя все эти лексемы встречаются в корпусных выдачах из основного модуля НКРЯ. В состав лемм с первым компонентом *царь*- включено 6 лексем: *царь-голод*, *царь-пушка*, *царь-батюшка*, *царь-девица*, *царь-зелье*, *царь-трава*, – но ни с одной из них, за исключением «*Царь-девица*» (это вхождение встретилось дважды и исключительно в функции онима), мы не получили выдач из подкорпуса. Интересно, что при работе со всем основным модулем НКРЯ мы выявили еще одно сложное слово – *царь-птица*, но оно не вошло в состав лемм: «*Царем*» в русском обиходе называют не только монарха, главу

государства, но и все, что выделяется из обыкновенного ряда: **царь-птица** — орел, царь зверей — лев, **царь-девица**– зачинщица всех шалостей девичьих, она уж никому спуска на даст [Романюк, 2007: 81] (С. Романюк. Царь-пушка // «Наука и жизнь», 2007).

Подводя итог вышесказанному, отметим, что мы попытались на примере одной из высокочастотных дефисных моделей показать применимость и возможности использования НКРЯ для освоения сложных вопросов русского правописания. Кратко описаны методика поиска целевых контекстов и возможности их обработки для реализации двух подходов, принятых в корпусной лингводидактике: основанная на корпусных данных подготовка учебных материалов преподавателями и целенаправленная работа с корпусом самих обучаемых.

Литература

1. Ван И. Кодификация орфографии сложных существительных в «Словаре церковнославянского и русского языка» 1847 года // Мир науки, культуры, образования, 2022. № 1 (92). С. 308-310.

2. Кочеткова Т.И., Шевякова И.А. Функциональный статус единиц сложения по модели «существительное + существительное» (с дефисным написанием) в современном русском языке // Мир науки, культуры, образования, 2021. № 2 (87). С. 572-574.

3. Образовательный портал Национального корпуса русского языка. URL: <https://studiorum.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 01.11.22).

4. Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 01.11.22).

5. Попова Т.В. Полифункциональность русского дефиса // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. № 4 (2). С. 682-686.

6. Саньярова Н.С. Правописание редупликатных образований // Концепт, 2018. № 11. С. 1-10.

7. Слитно или раздельно?: (Опыт словаря-справочника) / Сост. Б.З. Букчина, Л.П. Калакуцкая, Л.К. Чельцова. М.: Советская энциклопедия, 1972. 480 с.

8. Слитно или раздельно?: (Опыт словаря-справочника). Ок. 82000 слов. 6-е изд., стереотип. / Сост. Б.З. Букчина, Л.П. Калакуцкая. М.: Русский язык, 1987. 876 с.

9. Снегова Е.П. Сложные слова со «сложным» характером: дискуссионный статус номинативных единиц типа «фитнес-клуб» // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований, 2017. Т. XIII. № 2. С. 581-597.

10. Романюк С.К. Царь-пушка // Наука и жизнь. 2007. № 1. С.125-127.

**Часть 9. Проблемы изучения понятий лексикологии
и развития навыков лингвистического анализа
у студентов-стажёров филологического профиля
при организации смешанного обучения**

Труханова Дарья Сергеевна

Стажеры филологического профиля из КНР и стран Восточной Европы – важная группа контингента учащихся Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Эта группа учащихся владеет РКИ на уровне В1 и выше на старте программы обучения продолжительностью 10 месяцев. Программа обучения включает изучение дисциплины «Современный русский язык» (72 ак.ч., 2 ак.ч. в неделю, чередование лекционных и практических занятий), основные модули которой – «Морфология» и «Синтаксис» – дополняются вводным модулем, позволяющим познакомиться с базовыми понятиями языкознания и лексикологии, а также адаптироваться к учебному процессу.

С одной стороны, владение базовыми лингвистическими терминами - важная часть коммуникативной компетенции студентов филологического профиля.

С другой стороны, в реальности учащиеся ориентированы на изучение практической грамматики, подготовке к экзаменам в своих университетах, не видят точек приложения теоретической дисциплины «Современный русский язык».

Мы видим среди задач дисциплины «Современный русский язык» овладение базовой терминологией, развитие навыков лингвистического анализа, систематизацию знаний в области практической грамматики. Дисциплина, не являясь в полной мере ни теоретическим курсом, ни курсом практической грамматики, позволяет, обучая студентов базовой терминологии и навыкам лингвистического анализа, расширять языковую компетенцию учащихся и оптимизировать процесс обучения другим дисциплинам, реализовывать межпредметные связи (в первую очередь с такими дисциплинами – «Практический курс русского языка», «Деловой русский язык», «Язык СМИ»).

В настоящей работе мы сконцентрируемся на трудностях учащихся стран АТР при изучении основных понятий лексикологии и выполнении практических заданий по лексикологии, а также некоторых способах преодоления этих трудностей.

На вводных занятиях изучаются следующие понятия: *язык, уровень языка, фонетика, морфемика, лексика, морфология, синтаксис, основные единицы языка, морфема, лексема, фразеологизм, предложение, текст, лексикология, прямое значение слова, переносное значение слова, лексическое значение слова, грамматическое значение слова, лексикография, лексикографическое произведение, синоним, антоним, пароним, омоним, гипоним, гипероним, стиль речи* и др. Кроме основных терминов и понятий изучаются связанные конструкции, необходимые для

учебной и профессиональной коммуникации: выделять/выделить корень/суффикс/префикс/окончание, употреблять/употребить слово в прямом/переносном значении, определять/определить контекстуальное значение, подбирать/подобрать синоним/антоним и т.д. Вариативно изучение лексики русского языка с точки зрения происхождения (исключение – работа с заимствованиями, особенно работа с наиболее употребительными англицизмами), изучение лексики с точки зрения активного и пассивного употребления, социальной стратификации.

При работе над вводным модулем конкретные навыки, выделенные нами как актуальные для этого типа учащихся, – это, конечно, навыки употребления конкретных языковых единиц и грамматических структур, навыки использования метаязыка лингвистики. Однако стоит сделать ряд важных уточнений.

Критически важным и недостаточно развитым навыком для нашего контингента учащихся является навык контекстуального анализа семантики лексической единицы. На практике мы часто встречаемся со студентами, у которых уровень развития этого навыка не соответствует уровню владения языком – объему тезауруса, усвоенного грамматического материала, страноведческого материала: уровень владения РКИ достаточно высок, приближен к В2, а умение анализировать семантику лексической единицы в контексте находится на уровне А2. Ещё сложнее для учащихся сформулировать значение рассматриваемой единицы. Поэтому ещё одним важным навыком является навык семантизации лексики разными способами в дополнение к переводному способу. Перевод как способ семантизации лексики, с одной стороны, учащимся хорошо знаком, с другой стороны, учащиеся при переводе не учитывают контекст, не могут выбрать подходящую единицу на родном языке (и наоборот), а также используют ограниченный набор инструментов для перевода и его коррекции. Надо отметить, что неумение пользоваться современными справочными

материалами, в первую очередь русскоязычными, также является актуальной проблемой, над которой следует работать в дальнейшем.

Учащиеся знакомятся с терминологией и развивают навык использования терминов в профессионально ориентированном общении. Следующий этап работы – выполнение практических заданий: определение значения языковых единиц, определение их прямого и переносного значения, определение отношений между лексическими единицами, определение стилистической принадлежности языковой единицы, работа с лексикографическими источниками, поиск синонимов, антонимов и др.

Работа с учащимися организуется по модели «перевернутого класса», что позволяет выделить больше времени для развития навыка использования терминов и связанных конструкций, для выполнения практических заданий. Учащиеся получают опорные материалы – текстовые материалы и видеолекции (скринкасты), в которых обсуждается теория, определяются термины или семантизируются конкретные лексические единицы. На занятиях (контактные занятия в программах видеоконференцсвязи и в аудитории) представленный материал повторяется и актуализируется при выполнении практических заданий. Занятия делятся на лекционные и практические, хотя приходится признать, что в целом это деление условно. Мы солидарны с Р.Р. Шамсутдиновой, что наиболее целесообразной формой работы с иностранными стажерами филологического профиля является интерактивная лекция, где можно собирать «обратную связь от студентов после презентации отдельных фрагментов теоретических материалов», что «позволяет корректировать стратегию объяснения материала, возвращаться к отдельным обсуждаемым положениям снова и снова, прояснять возникающие в процессе обсуждения вопросы» [Шамсутдинова, 2022: 228]. Вместе с тем на лекционных занятиях обсуждается больше теории, в то время как на практических занятиях студенты всё же больше работают самостоятельно, выполняются задания и

обсуждаются результаты выполнения этих заданий (обязательно с использованием метаединиц лингвистики).

Практические задания разрабатываются преподавателями, привлекаются учебные пособия по современному русскому языку и конкретно лексикологии для иностранных учащихся, а также используются практические пособия по лексике, отдельные фрагменты пособий по грамматике, некоторые разделы пособий для подготовительных факультетов (Амиантова Э.А., Баско Н.В., Величко А.В., Головня А.И., Глазунова О.И., Дерягина С.И., Ласкарева Е.Р., Мартыненко Е.В., Мелентьева Т.И., Моргунова Е.В., Нетяго Н.В., Ряжских Е.А., Старовойтова И.А., Шустикова Т.В., Юдина Л.П. и др.). Надо отметить, что практика создания преподавателями учебных заведений собственных пособий по современному русскому языку (и по лексикологии, в частности) сегодня довольно распространена, чтобы удовлетворить запрос на учебные материалы конкретного контингента. Для подготовки заданий и упражнений мы выбираем лексику, ориентируясь на уровень владения РКИ учащимися (в среднем уровень В1+, для отдельных групп – В2), хотя это не всегда возможно. В некоторых группах просто необходимо актуализировать ранее изученный материал, обобщить его. Частотны, например, ситуации, когда студенты знают лексику уровня В2 (например, фразеологизмы), но обнаруживаются лакуны в знании базовой лексики, часто студенты могут знать базовую лексическую единицу, но не знают синонимы и антонимы, не могут подобрать гипероним. Приведём следующий пример. Студенты-стажёры могут знать прилагательное *широкий*, но не знают антоним *узкий*, аналогично с прилагательными *мягкий* и *твёрдый*, *чистый* и *грязный*, *вежливый* и *грубый*. Зачастую значение какого-либо слова определяется студентами в контексте, связанном с какой-то темой, но не опознаётся в других контекстах. Студенты могут знать слово в прямом значении, но даже не попытаются определить его переносное значение в новом контексте.

Полагаем, что подобная работа в недостаточном объеме проводится в вузах, поэтому существует определённая трудность для учащихся. Также при создании учебных материалов мы ориентированы на использование актуальной лексики, которая недостаточно представлена в учебниках и учебных пособиях, но является частотной и коммуникативно значимой. Например, использование разговорной речи и сленга. Вопрос, обучать разговорной речи или нет, является дискуссионным, мы полагаем, что формирование представления учащихся о разговорном стиле речи и ситуациях его использования необходимо. Студенты интересуются этой темой, вместе с тем в их представлении разговорная речь – это неправильная, «плохая, невежливая» речь.

Рассмотрим понятия, овладение которыми вызывает у студентов значительные трудности. Наибольшую трудность представляет собой овладение абстрактными понятиями. Например, одним из самых трудных понятий для нашего контингента учащихся является *грамматическое значение*. Это связано ещё и с тем, что, приступая к изучению данного понятия, учащиеся мало знакомы с частями речи и грамматическими категориями, во всяком случае, не владеют терминами, поэтому целесообразно возвращаться к обсуждению этого термина на протяжении всего курса. Постоянное возвращение к обсуждению этого понятия продиктовано всей логикой курса, учебной программы, используемыми учебниками и учебными пособиями.

Учащиеся, работая с понятием «многозначное слово», часто воспринимают *прямое значение слова* как наиболее важное или наиболее частотное. Например, учащиеся слышат прилагательное *родной* чаще всего в сочетании *родной язык*, поэтому считают, что в этом словосочетании слово *родной* используется в прямом значении. Вызывает ряд трудностей различение понятий *многозначность* и *омонимия*, что не удивительно, так как этот вопрос вообще дискуссионный. Сам тезис о том, что какие-то

вопросы лингвистики не решены и однозначного ответа на них нет, также учащимся принимается с трудом, особенно трудно принять это учащимся из стран АТР. Такое положение дел связано с особенностями мышления и спецификой преподавания языковых дисциплин в вузах этого региона. Сложными для восприятия понятиями являются также *стиль речи*, *разговорный стиль речи*.

Ещё одна особенность и одновременно трудность заключается в том, что иногда учащиеся владеют терминами, но не владеют конструкциями, необходимыми для учебного и профессионально ориентированного общения. Например, учащиеся знают термины *синоним* и *антоним*, но не могут корректно использовать их: *подобрать синоним*, *заменить синонимом*, знают термины *прямое* и *переносное значение*, но не могут корректно использовать конструкции: *употреблять в переносном значении*, *употребляться в прямом значении*.

Среди наиболее сложных практических заданий следует выделить следующие: определение контекстуального значения слова, определение стилистической принадлежности слова, неразличение частей речи при подборе синонимов (учащиеся, например, предлагают как синоним к слову *трудиться – работа*), работу с конкретными паронимами и выбор подходящей единицы. На усвоение паронимов влияет тот факт, что у учащихся не развиты навыки морфемного анализа. Отметим также, что при изучении паронимов важно включать задания, направленные на развитие аудитивных навыков, различение паронимов на слух без опоры представляет для студентов сложность даже после многократного выполнения письменных заданий разных типов.

Что касается использования современных исследовательских инструментов и лексикографических источников, то здесь, в первую очередь, мы выделим следующие ресурсы: словари, представленные на сайте «Грамота.ру», Национальный корпус русского языка

(<https://ruscorpora.ru/page/corpora-other/>), Русский дискурсивный корпус «Прагматикон» (<https://pragmaticon.ruscorpora.ru/>), Skell (<https://skell.sketchengine.eu/#home?lang=ru>). На наш взгляд, эти ресурсы можно использовать для развития навыков поиска и анализа информации с учащимися филологического профиля на среднем этапе обучения.

Таким образом, изучение лексикологии учащимися-стажёрами имеет свою специфику и должно учитывать реальные потребности учащихся. При разработке специализированных материалов и выборе оптимальных форм работы знания и сформированные в процессе обучения навыки позволяют учащимся качественно изменить языковую компетенцию, развить ряд навыков и умений, необходимых для успешного обучения.

Литература

1. Труханова Д.С. Теоретико-практическая дисциплина «Современный русский язык» для студентов-стажеров филологического профиля – проблемы организации смешанного обучения // Русский язык за рубежом. 2022. № 4 (293). С. 25-32.

2. Шамсутдинова Р.Р. Современный русский язык: специфика преподавания в иноязычной аудитории // Актуальные проблемы преподавания РКИ. Материалы Международной научно-практической и научно-методической конференции. Петрозаводск, 2022. С. 227-232.

Часть 10. Ассимиляция как причина неполного понимания иностранными студентами значений англоязычных заимствований

Кравчук Екатерина Эдуардовна

Конец XX – начало XXI вв. – это период активного развития международного сотрудничества в торговой, образовательной,

медицинской и других сферах деятельности, когда в Россию приезжает большое количество иностранцев с разным уровнем владения русским языком. Языковой барьер становится не единственной проблемой, с которой сталкиваются люди, прибывшие из-за рубежа. Немаловажную роль играет также непонимание культурных особенностей России.

На занятиях по русскому языку как иностранному в условиях ограниченного времени преподаватель, как правило, уделяет внимание разбору общеупотребительных слов, а не анализу лексики, отображающей тенденции развития современной русской культуры. Однако грамотное употребление слов, связанных с возникновением и распространением новых музыкальных, театральных, литературных и других веяний в искусстве России, дает возможность людям, приехавшим из-за границы, вести беседы на разные темы с русскоговорящим населением и позволяет быстрее социализироваться в российском обществе.

Так, в последнее время в России появилось и стало популярным литературное направление, получившее название «фанфикшн». На его примере мы проанализируем проблемы, которые могут появиться у иностранцев при интерпретации современных англицизмов. Нами будут рассмотрены понятие англицизма, стадии ассимиляции заимствований, а также выяснено, как трансформируются значения некоторых лексем, заимствованных из английского языка.

Итак, англицизм в научной литературе может пониматься в узком и широком значениях. Исходя из узкого понимания термина, англицизмами называют «слова исконной английской лексики» [Мельникова, 1991: 96].

Сторонники широкого подхода относят к категории англицизмов слова из американского, австралийского, индийского и других вариантов английского языка. Англицизмом в таком случае считается лексическое заимствование, источником которого является язык, а не языковой ареал с его национальными или этническими особенностями [Аристова, 1997:13].

Англицизмы, как и любые другие иноязычные заимствования, проходят сложный путь, прежде чем оказаться в русском языке. И.В. Горбунова [Горбунова, 2011: 183] выделяет три этапа процесса заимствования. На первой стадии, по словам исследователя, слово вводится в другой язык в виде транспланта. Под трансплантацией в данном случае И.В. Горбунова понимает «введение слова в русский язык в иноязычном написании, с полным сохранением графического и орфографического облика» [Горбунова, 2011: 53].

На втором этапе происходит трансформация англоязычного вкрапления в транслитерированное или транскрибированное заимствование. Иными словами, лексема подвергается графической и фонетической формам ассимиляции, когда составляющим слово буквам подбираются эквивалентные обозначения, а фонемы заменяются близкими им по акустическим и артикуляционным характеристикам фонемами языка-реципиента.

На третьем этапе заимствование подвергается грамматической и лексико-семантической ассимиляции, закрепляясь в языке и становясь полноправным элементом системы [Горбунова, 2011: 53]. В основе лексико-семантической адаптации лежит принятие рецептирующим языком значения слова.

С.В. Мухин называет в качестве ещё одной характеристики семантической ассимиляции изменение сочетаемости заимствуемой единицы [Мухин, 2007: 1-6]. В числе признаков семантической ассимиляции исследователь отмечает вхождение заимствования в определенное семантическое поле и установление с другими языковыми единицами системных отношений.

Наряду с фонетической, графической, грамматической и семантической С.В. Мухин отдельно выделяет морфологическую ассимиляцию, которая заключается в перестройке морфемной структуры

слова. Морфологически сложное заимствованное слово при переходе в принимающий язык подвергается опрощению и воспринимается в этом языке как простое и непроемное.

Как мы видим, процесс заимствования описывается лингвистами по-разному. Однако большинство исследователей сходится во мнении, что одним из завершающих этапов освоения заимствованного слова в языке-рецепторе является семантическая ассимиляция.

Расхождение значений слов в принимающем языке и языке-доноре приводит к появлению вопросов у обучающихся о том, как трансформировалось значение англицизма и почему. Такая проблема может возникнуть при попытке разграничить значения таких слов, как «фанфикшн» и «фанфик».

Наименование «фанфикшн» восходит к англоязычному словосочетанию «fan fiction», которому в толковых словарях даются следующие определения: «a type of literature, usually written on the internet, by people who admire a particular novel, film, etc., with characters taken from these stories» [Oxford English and Spanish Dictionary, Synonyms, and Spanish to English Translator. URL], «stories involving popular fictional characters that are written by fans and often posted on the Internet — called also fanfic» [Merriam-Webster dictionary. URL]. Последнее из вышеописанных значений было зафиксировано в словаре «Merriam-Webster dictionary» и до ноября 2022 года являлось общим для слов «fanfiction» и «fanfic». Однако сейчас лексема «fanfic» обрела отдельное значение: «an example of fan fiction: a story written by a fan» [Merriam-Webster dictionary. URL]. Так, мы приходим к выводу, что в английском языке «fanfiction» и «fanfic» до недавнего времени являлись полными синонимами. Разграничение этих понятий начинается только сейчас и отображается ещё не во всех словарях. В качестве примера можно привести словарь «Oxford English and Spanish

Dictionary», который содержит одинаковое значение слов «fanfiction» и «fanfic».

В русском языке значения вышеописанных англицизмов разделились в момент заимствования. В России под «фанфикшн» обычно понимают тексты, созданные поклонниками какого-либо произведения «на основе известного сюжета и/или с использованием персонажей оригинала» [Чаплыгина, 2019: 29]. «Фанфик» же считается отдельным произведением, относящимся к жанру «фанфикшн».

О разнице значений двух англицизмов могут говорить их грамматические характеристики. Пройдя графическую и грамматическую ассимиляцию, «fanfiction» трансформировалось в изменяемое по падежам существительное мужского рода «фанфикшн». Английское слово fanfic при заимствовании в русский язык приобретает статус существительного, которое может менять свою форму в зависимости от числа и падежа.

Нами было проанализировано 36 статей журнала «Мел», где фигурировали лексемы «фанфик» и «фанфикшн». В результате анализа было выявлено, что «фанфикшн» употребляется только в единственном числе: «Самое интересное в фанфикшне», «использовать фанфикшн на уроках» [Телеграм-канал Онегина. Как помочь школьникам понять литературных героев: советы учителю. URL], «фанфикшну больше сотни лет», «произведение фанфикшна» [Долой снобизм: 9 причин перестать презирать фанфики. URL] и т.д. Существительное «фанфик» изменяется, как было сказано выше, не только по падежам, но и по числам: «сцены в фанфике», «что такое фанфики», «мир фанфиков» и т. д. [Долой снобизм: 9 причин перестать презирать фанфики. URL].

Разграничение таких понятий, как «фанфик» и «фанфикшн» имеет достаточно большое значение для иностранных граждан, деятельность которых связана с филологией, лингвистикой, культурологией и другими гуманитарными направлениями. Непонимание вышеупомянутых

англицизмов ведет к употреблению их в неправильных контекстах и грамматических формах, что может нарушить коммуникацию. Однако англицизмы, при интерпретации которых могут возникнуть затруднения, включаются в состав не только профессиональной лексики. Они употребляются в разговорной речи, в научной и художественной литературе, в публицистике. Достаточно часто преподаватели русского языка как иностранного считают, что не стоит отдельно останавливаться со своими студентами на разборе лексики, заимствованной из английского языка. Но в ходе ассимиляции слово приобретает новые качественные характеристики, поэтому, на наш взгляд, на занятиях по русскому языку следует уделять внимание изучению заимствованных слов, а также речевых ситуаций, где уместно употребление англицизмов.

Литература

1. Аристова В.М. О лексических заимствованиях из английского языка в русский язык в XVII-XVIII вв. М: Высшая школа, 1978. 113 с.
2. Горбунова И.В. Функционально-стратегический потенциал англицизмов в интернет-дискурсе: дис. ... канд. фил. наук. Иркутск, 2011. 183 с.
3. Долой снобизм: 9 причин перестать презирать фанфики.URL: <https://mel.fm/blog/elena-gvarishvili/97560-doloy-snobizm-9-prichin-perestat-prezirat-fanfiki>: (дата обращения: 9.09.2022)
4. Мельникова А.И. Изучение англицизмов в курсе «Современный русский язык» // Русский язык в школе, 1991. № 2. С. 95-101.
5. Мухин С.В. Соотношение понятий ассимиляции и натурализации заимствований // Теория и практика лексикологических исследований: Вестник МГЛУ, 2007. Вып. 532. 267 с.

6. Чаплыгина Е.О. Инновационные практики приобщения современных подростков к чтению: методическое пособие для учителей-словесников. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2019. 68 с.

7. Телеграм-канал Онегина. Как помочь школьникам понять литературных героев: советы учителю. URL: <https://mel.fm/ucheba/shkola/2645071-telegram-kanal-onegina-kak-pomoch-shkolnikam-ponyat-literaturnykh-geroyev-sovety-uchitelyu>: (дата обращения: 9.09.2022).

8. Merriam Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/fanfic> (дата обращения: 6.11.2022).

9. Oxford English and Spanish Dictionary, Synonyms, and Spanish to English Translator. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/fan-fiction?q=fanfic> (дата обращения: 6.11.2022).

Заключение

Для методики преподавания русского языка как иностранного первоочередным является процесс формирования языковых и речевых компетенций у иностранных учащихся не только в процессе изучения грамматики и обучения фонетики русского языка, но и в процессе овладения навыками определённой специальности. В этой связи специалисты говорят о языке специальности и акцентируют внимание на необходимости формирования профессионально-коммуникативной компетенции. На конкретном примере обучения студентов юридической специальности рассмотрены всевозможные варианты, используемые в процессе подготовки учащихся к выполнению профессиональной деятельности с учётом специфики профессии и требований, предъявляемых специалистам данной сферы. Результатом такой работы является то, что у учащихся

появляется возможность принимать участие в межкультурной коммуникации в рамках своей специальности.

В связи с активным внедрением дистанционных методов и форм обучения появляется острая необходимость в формировании академической грамотности иностранных студентов, которую именуют метапредметной компетенцией. Она основана на интеграции традиционного знания учащихся, их коммуникативных, когнитивных и мировоззренческих умений. А это является, в свою очередь, важным условием формирования конкурентоспособных специалистов. В рамках этой проблематики преподавателями МГИМО МИД России предложен опыт подготовки иностранных студентов к научно-практической конференции в формате ReshaKucha. Данный формат представляется перспективным, поскольку направлен на отработку профессиональных и научно-практических навыков и умений учащихся.

С профессиональной ориентацией студентов связана и проблема типологии научно-учебных текстов. Авторы предлагают типологию научно-учебных текстов в рамках гуманитарного профиля. Проанализировав исследования американской, британской и немецкой лингвистики и лингводидактики, исследователи пришли к важному выводу, который и стал отправной точкой в дальнейших научных исследованиях. Этот вывод сводится к следующему: в научно-исследовательских материалах зарубежных коллег нет какой-либо типологии учебно-научных профессиональных текстов в методических целях. Результаты исследований позволяют сделать ряд интересных выводов по типологии гуманитарных текстов.

Общеизвестно, что методика преподавания русского языка как иностранного зависит от определённой языковой политики в стране, которая оказывает влияние на составление учебных программ и написание соответствующих учебных пособий. Коллектив авторов из Алматинского

университета энергетики связи (Казахстан) знакомит с разработанным ими учебным пособием в соответствии с утверждённой новой типовой программой дисциплины «Русский язык», предполагающей обучение студентов русскому языку по пяти уровням. Авторы утверждают, что возникла необходимость в учебных изданиях дифференцированного характера, предназначенных для конкретной целевой аудитории.

При работе с языком науки (метаязыком) выделяют ряд языковых маркеров. Именно они, а также специальные синтаксические модели, выступают в роли метатекстовых маркеров, призванных обеспечить смену авторства, как необходимого условия научного текста. Автором статьи проведена большая работа по выявлению и описанию метатекстовых маркеров научного стиля, приведены примеры заданий, помогающих учащимся избежать всевозможных ошибок при работе с метатекстом.

Учитывая профессиональную ориентацию студентов при подготовке будущих специалистов, исследователи подчёркивают особую важность в подборе специальных текстов, направленных на реализацию удовлетворения интереса к выбранной специальности. В свою очередь, любой учебный текст, являясь основой и критерием формирования речевой, языковой и коммуникативной компетенций студентов, представляется важнейшей единицей обучения, одним из главных компонентов образовательного процесса на этапе довузовской подготовки иностранных учащихся. Коллектив авторов анализирует учебные пособия по русскому языку как иностранному, разработанные на базе Тверского технического университета. В данных учебных пособиях представлен ряд научных текстов, подобранных для студентов медицинского профиля.

Особую значимость при обучении русскому языку как иностранному имеет безошибочное использование в устной и письменной речи учащихся словообразовательных моделей. Одну из таких моделей, образованных по принципу «существительное + существительное», активно используют для

освоения сложных вопросов русского правописания. В соответствующем разделе кратко описаны методика поиска целевых контекстов и возможности их обработки для реализации двух подходов, основанных, в первую очередь, на данных национального корпуса русского языка при подготовке учебных материалов преподавателями и, во-вторых, с учётом целенаправленной работы с корпусом самих обучаемых.

Важным в методике русского языка как иностранного является и вопрос использования в профессиональной речи иностранных учащихся лингвистических терминов и конструкций. Изучение лексикологии учащимися-стажёрами имеет свою специфику и должно учитывать реальные потребности учащихся. При разработке специализированных материалов и выборе оптимальных форм работы знания и сформированные в процессе обучения навыки позволяют учащимся качественно изменить языковую компетенцию, развить ряд навыков и умений, необходимых для успешного обучения.

Немаловажное значение в процессе развития русского языка имеет использование заимствованной лексики и, в частности англицизмов. Неправильное использование англицизмов, вызванное непониманием их значения, ведёт к нарушениям коммуникации и дальнейшим языковым и речевым ошибкам. В связи с этим встаёт вопрос о необходимости уделить внимание особенностям использования заимствованной лексики в русском языке на уроках РКИ. Тем более, что сфера использования заимствованной лексики широка; это и научный стиль, и художественная литература, и публицистика.

Вышеперечисленные научные направления в методике РКИ являются, несомненно, важными и представляют собой большой интерес для всех, кто, так или иначе, причастен к процессу преподавания русского языка иностранным учащимся и к формированию у них соответствующих компетенций.

Глава III

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ

Введение

В методике преподавания РКИ изучение произведений русской художественной литературы занимает особое место.

Художественный текст как транслятор русской культуры, её духовного и исторического развития является уникальным объектом исследования, так как иностранные студенты изучают не только русский язык, но и знакомятся с культурой, традициями и историей России.

Несомненно, чтение произведений художественной литературы – это особый вид коммуникации автора с читателем, вид эстетического общения, а чтение иноязычного художественного текста представляет собой акт межкультурной коммуникации, при котором иностранный читатель воспринимает художественное произведение сквозь призму своей культуры, совокупности знаний, личностных качеств, убеждений и установок.

Помимо положительных сторон использования на занятиях по русскому языку как иностранному художественных произведений русисты-практики сталкиваются с рядом проблем, среди которых следующие проблемы:

- восприятия и понимания иностранными студентами произведений русской литературы;

- обучения и эффективной организации учебного процесса с целью повышения интереса студентов к изучению русского языка и культуры через учёт этнокультурной специфики обучаемого контингента;

- организации самостоятельной работы студентов по чтению и анализу художественных текстов;
- перевода на русский язык и адаптации иностранных художественных текстов под русскую языковую картину мира.

В данном разделе представлены авторские подходы в рассмотрении вышеперечисленных проблем, возникающих на пути преподавателя-практика и студента в ходе работы над художественным произведением в иностранной аудитории.

Часть 1. Роль художественных произведений в контексте межкультурной коммуникации

Карчевская Ксения Дмитриевна

Современная методика преподавания иностранных языков уделяет особое внимание художественному тексту и работе с ним на языковом учебном занятии. Поэтому тексты играют огромную роль в процессе овладения как родным, так и иностранным языком. Кроме того, современная лингводидактика ориентирована на обучение речевому общению, в том числе порождение и восприятие текстов.

Художественная литература есть словесное искусство, поэтому нельзя в полной мере овладеть языком без обращения к произведениям художественной литературы. Художественная литература является объектом не только эстетического удовольствия, но воплощением и средоточием культурной и исторической памяти народа.

На сегодняшний день существует огромное количество учебных пособий и рекомендаций по обучению иностранному языку. При этом ни одно из этих изданий не обходится без привлечения произведений художественной литературы, а учебники, предназначенные для развития

навыков чтения, включают в себя как адаптированные, так и аутентичные тексты.

Облегчить понимание адаптированного или аутентичного текста – задача непростая, иногда непосильная даже для опытного педагога. Н.В. Кулибина описывает работу с художественным текстом на занятии следующим образом: «Учащиеся ориентируются на понимание глубинных смыслов художественного текста, особенностей его речевого строя, элементов художественной формы (например, ритма стихотворения) и т. п.» [Кулибина, 2015: 6].

Для использования текста в лингводидактических целях, наиболее важными являются следующие критерии:

1. Коммуникативная природа текста, т.е. текст как средство общения между автором и читателем;
2. Информативность, т.е. передача некоторого сообщения;
3. Связность, т.е. особенности соединения элементов текста.

На начальном уровне возникает проблема недостатка словарного запаса, незнание грамматических и стилистических правил русского языка. Поэтому на начальном этапе отбираются только легкие тексты, не несущие в себе глубокого смысла (короткие сказки, басни для детей и т. п.). В качестве примера подходят короткие рассказы А.П. Чехова («Пересолил», «Толстый и тонкий»), а также басни А.И. Крылова («Ворона и Лисица», «Свинья», «Пруд и река»).

Продвинутый этап также несет с собой ряд трудностей, первые из которых непонимание слов в переносном значении, фразеологизмов, троп и т. д., а вторые – неполное понимание стилистических норм русского языка, что приводит к грубым ошибкам в речи. Еще одна группа трудностей связана с незнанием культурологических особенностей, поэтому на занятии русского языка большое внимание должно уделяться страноведению и историческим моментам [Валгина, 2001: 156]. Именно поэтому, в качестве

преподнесения страноведческого материала, можно использовать реальные предметы (шапка-ушанка, матрешка), изображения реальных предметов, аутентичные тексты, литературные и музыкальные произведения. Критериями отбора страноведческих текстов является ориентация на современность, общеизвестность и страноведческая ценность (И.С. Тургенев «Деревня», Н.А. Некрасов «Русские женщины», М.А. Шолохов «Судьба человека», Б.Л. Пастернак «Доктор Живаго»).

В контексте межкультурной коммуникации художественная литература помогает иностранцу понять культуру страны изучаемого языка. На начальном этапе обучения иностранец может испытывать культурный шок из-за отсутствия сведений по культуре страны изучаемого языка. При изучении произведений художественной литературы эффект не всегда может быть положительным, т.к. учащийся иногда неспособен правильно интерпретировать текст художественного произведения. В качестве примера можно предложить для рассмотрения русскую народную песню «Вниз по Волге-реке» (музыка А. Варламова, слова А. Шаховского). Последние строчки звучат так:

«Лучше быть мне в реке
Утопимому,
Чем на свете жить
Нелюбимому».

Иностранец может неправильно услышать слова «утопимому» и понять это как «утопи маму» и «нелюбимому» – «не люби маму».

Примером также может послужить фразеологизм «бабушкины сказки», который иностранец может понять буквально, т. е. «сказки, которые рассказывает бабушка», хотя в русской культуре фразеологизм означает «небылицы, ерунда».

Важным условием восприятия текста является интерпретация текста исключительно с коммуникативной точки зрения. При этом основной целью

обучения посредством чтения является формирование поликультурной личности. Поэтому при выборе текстов для чтения на занятиях по иностранному языку необходимо учитывать коммуникативную функцию литературы. Диалог персонажа и читателя – один из примеров художественной коммуникации. Герои произведений через свое внутреннее состояние могут сообщать читателю информацию о своих мотивах, мыслях и чувствах, которые недоступны для других героев произведения (Раскольников Ф.М. Достоевского в «Преступление и наказание»). Подобный взгляд на героя позволяет лучше проникнуться его настроением, понять отношение к происходящим событиям.

Таким образом, сложно переоценить вклад произведений художественной литературы в изучение иностранного языка. Тексты художественных произведений позволяют освоить грамматические нормы изучаемого языка, а также познакомиться с культурой страны изучаемого языка. При выборе текстов художественной литературы необходимо учитывать коммуникативную природу текста, информативность и цельность текста, а также образность языка художественной литературы.

Литература

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. М.: Логос, 2001. 342 с.

2. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов: пособие по обучению чтению художественной литературы (электронное издание). 6-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 96 с.

3. Смирнова М.Н., Вахрушева Л.С. Художественный текст как средство формирования лингвокультурологической компетенции обучаемых на занятиях иностранного языка // Лингвистика, преодоление и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и

перспективы. Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2020. С. 319-324.

Часть 2. К вопросу об организации самостоятельной работы по чтению и анализу художественных текстов при обучении РКИ

Ващекина Татьяна Владимировна

Несомненный интерес у студентов, изучающих русский язык как иностранный, вызывает как классическая, так и современная русская художественная литература. Художественный текст как феномен национальной культуры, как своеобразное зеркало культурного, духовного и исторического развития народа, его мировидения и мироощущения является уникальным объектом исследования в иностранной аудитории, потому что студенты изучают не только язык, но и постигают одновременно культурную и историческую информацию, заложенную в единицах языка и в целом тексте. Также очень важна эстетическая, эмоциональная и общечеловеческая значимость тех проблем, которые поднимаются в произведениях русской классики [Ващекина, 2015: 326].

Однако иностранных учащихся останавливают возможные трудности при чтении текста, неуверенность в своих силах, боязнь самостоятельно не справиться с русским художественным текстом и т.п. И тогда возможна принципиально иная организация работы над художественным текстом, опирающаяся на положение С.Л. Рубиншейна: любой текст должен рассматриваться как условие мыслительной деятельности читателя. Текст самодостаточен, в нем есть все необходимое для его понимания, и задача читателя поразмыслить над тем, *что* и *как*, а также *зачем* и *почему* сказал автор [Битехтина, Горбаневская, Доменко и др., 2012: 96].

И в данной ситуации как нельзя лучше подходит умело организованная преподавателем самостоятельная работа студентов, которая

является необходимой составляющей образовательного процесса и одним из факторов его оптимизации, средством углубления и расширения знаний, полученных во время аудиторных и внеаудиторных занятий.

Самостоятельная работа над художественным текстом, безусловно, позволяет поддерживать в учащих уверенность в своих силах, желание как можно скорее приступить к чтению текста, активизировать все свои знания для понимания и освоения художественного текста. Кроме того, она помогает иностранным студентам овладеть не только необходимыми навыками самостоятельного поиска и анализа информации, но и способствует раскрытию их творческого потенциала.

Проблема обучения студентов-иностранцев приемам самостоятельной работы является одной из важнейших задач вузовского курса русского языка как иностранного. Дело в том, что иностранные студенты (да зачастую и российские) не умеют самостоятельно работать ни с учебными материалами, ни с научной, ни со справочной литературой, не умеют контролировать и оценивать результаты своей деятельности, рационально распределять и использовать отведенное им для самостоятельной работы время. Поэтому на первый план выходит организация самостоятельной работы студентов, что будет способствовать развитию у них способности самостоятельно приобретать знания и быстро приспосабливаться к новым сферам деятельности [Новичкова, 2018: 136].

Основными компонентами самостоятельной работы являются ее содержание, объект обучения (учебная и научная деятельность студентов) и обучающая деятельность преподавателя [Новичкова, 2018: 136].

Обычно организация любой самостоятельной работы студентов проходит в три этапа: первый этап – это постановка перед студентами целей и задач, которые им нужно выполнить. Преподаватель предлагает задания, дает указания и разъяснения по выполнению этих заданий. Второй этап – это период самоорганизации студентов и их непосредственная деятельность

по выполнению заданий, решению задач, поставленных преподавателем, а третий этап – это оценка и подведение итогов выполнения самостоятельной работы студентов.

Следует отметить, что занятия с использованием художественного текста, который является наиболее сложным видом учебного текстового материала, «требует от преподавателя серьезной филологической подготовки, знакомства с особенностями психологии восприятия художественной литературы, знаний из области методической науки, а также хорошего литературного вкуса и тонкого языкового чутья» [Битехтина, Горбаневская, Доменко и др., 2012: 96].

Вступая в диалог с художественным текстом, необходимо помнить, что понимание текста – это совместное творчество автора и читателя. Следует иметь в виду, что восприятие художественного текста во многом обусловлено индивидуальностью воспринимающего: уровнем общей культуры, его начитанностью, знанием русского языка, пониманием законов художественной изобразительности, стилистических приемов. Умение эффективно работать с текстами, обеспечивающими учебный процесс, – это обязательное условие успешной работы каждого студента. Способность проникновения в идейно-художественную сущность художественного текста дает возможность иноязычному читателю ощутить уровень духовной нравственной культуры народа, воплощенной в произведениях художественной литературы [Ващекина, 2004: 47].

Для самостоятельного чтения и понимания следует выбрать такой художественный текст, который заинтересует учащихся и который они захотят прочитать и смогут понять. Понять же текст они смогут лишь тогда, когда поймут средства его языкового выражения (слова, грамматические конструкции, фразеологические обороты, средства связи и т. д.). В этом им, безусловно, помогут словари различных типов.

Анализ художественного текста начинается с предтекстовой работы, цель которой заключается в том, чтобы заинтересовать учащегося, вызвать интерес и желание прочитать текст, создать, как говорят психологи, внутренний мотив деятельности, что является залогом эффективности учебного процесса [Битехтина, Горбаневская, Доменко и др., 2012: 98]. Чаще всего для решения этой задачи преподаватели используют информацию об авторе текста, его жизни, работе и т.п.

Что можно предложить студентам в качестве самостоятельной работы в данном случае? Во-первых, просмотр в различных Интернет-ресурсах информации о том или ином писателе, его биографии, творчестве и т. д., что дополнит справочный материал о писателе, который содержал только факты и который был предложен на занятии. Во-вторых, большой интерес представляет подготовка самими студентами презентаций на темы «Биография писателя», «Творческий путь писателя», «Основные произведения писателя» и т.п. В-третьих, посмотреть телепередачи о жизни и творчестве писателя, а также посмотреть спектакли и фильмы по изучаемым произведениям с дальнейшим обсуждением в аудитории. В качестве текстов для аудирования можно предложить учащимся прослушать небольшие отрывки из произведений того или иного писателя, различные стихотворения в исполнении известных актеров.

Все эти теле- и аудиоматериалы позволяют учащимся услышать, как носители русского языка употребляют те или иные речевые конструкции, приводят доказательства в поддержку своей точки зрения, спорят с оппонентом, высказывают свое мнение, отстаивают его.

Безусловно, аудиовизуальный материал усваивается и перерабатывается гораздо быстрее и намного эффективнее, чем последовательный вербальный, так как он представлен в образах, которые воспринимаются одновременно и целостно. Включение в процесс самостоятельной работы просмотра телепередач позволяет повысить

мотивацию учащихся к этому виду учебной деятельности, способствует усвоению сложного и объемного материала [Ващекина, 2022: 85]

В процессе организации самостоятельной работы студентов очень велика роль преподавателя, от которого зависит правильная постановка проблем, их отбор, формирование творческих групп студентов и т. д. Преподаватели постоянно оказывают студентам необходимую помощь путем проведения индивидуальных и групповых консультаций, бесед со студентами, обсуждением различных проблем и вопросов.

Таким образом, самостоятельная работа – это специально организованные внеаудиторные и аудиторные занятия, которые создают реальную обстановку для общения на русском языке, усиливают мотивацию его изучения и тем самым помогают успешному усвоению русского языка, способствуют углублению знаний, развитию речевых навыков и умений, удовлетворению и развитию интересов и способностей, а также достижению целей. Художественный текст, в свою очередь, становится содержательной основой речевых тем и ситуаций общения. Его коммуникативная направленность позволяет вовлечь учащихся в активный речевой процесс, способствует развитию таких важных для иностранных студентов умений, как обоснование собственной точки зрения на русском языке, обмен мнениями по поводу полученной информации, участие в дискуссии по обсуждаемой проблеме и др. [Ващекина, 2022: 87].

Литература

1. Битехтина Н.Б., Горбаневская Г.В., Доменко Н.В. и др. Методическая мастерская. Образцы уроков по русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 176 с.

2. Ващекина Т.В. Образность и выразительность фонетического строя в поэтическом тексте // Текст: Проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Материалы III

Международной научно-практической конференции. М.: Изд-во МГУ, 2004. С. 46-49.

3. Ващекина Т.В. Художественный текст – уникальный объект исследования в иностранной аудитории // Многомерные миры языка: избранные труды международной научной конференции. М.: РУДН, 2015, С. 325-332.

4. Ващекина Т.В. Чтение художественного текста и говорение как комбинированный речевой акт // Проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном вузе: традиции, новации и перспективы: электронный сборник научных статей: к 75-летнему юбилею кафедры русского языка МГИМО МИД России. М.: МГИМО-Университет, 2022. С. 82-87.

5. Новичкова С.А. К вопросу об организации самостоятельной работы по грамматике при обучении РКИ // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Материалы XVII Международной научно-практической конференции 18-20 апреля 2018 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 135-137.

Часть 3. Обучение русской художественной литературе иностранных студентов: к проблеме понимания

Крылова Жанна Аркадьевна

В процессе обучения иностранных студентов русскому языку художественный текст занимает значительное место на всех ступенях освоения языка, так как он является основным источником лингвострановедческой информации, заключает в себе результаты ментальной деятельности народа, живущего в определённой социокультурной среде. Текст является носителем культуры и напрямую связан с ней. Он представляет собой набор специфических сигналов,

которые автоматически вызывают у читателя, воспитанного в традициях данной культуры, не только непосредственные ассоциации, но и большое количество косвенных. В свою очередь, правила построения текста зависят от контекста культуры, в котором он возникает. С этой точки зрения изучение художественного произведения в иностранной аудитории как коммуникативной единицы речи неизбежно связано с проблемой его восприятия, понимания и интерпретации.

В современной лингвистике модели восприятия текста изучены достаточно глубоко и всесторонне в работах таких лингвистов, как Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.В. Красных, А.И. Новиков, А.А. Леонтьев и др. Восприятие читателем художественного текста рассматривается исследователями как психологический процесс. Предметом восприятия текста является содержание текста в широком смысле.

Исследователи отмечают, что понимание (восприятие) текста проходит поуровнево и на каждом уровне принимают участие определенные когнитивные структуры. На первом уровне (при физическом восприятии: акустическом или зрительном) происходят процессы расшифровки языковых кодов, активизируются лингвистические когнитивные структуры. Они позволяют проанализировать вербальную форму, в результате чего становятся понятными логическое строение и коммуникативная направленность текста. На втором уровне происходят процессы расшифровки глубинного смысла, и основная «нагрузка» приходится на феноменологические когнитивные структуры, способствующие правильному определению коммуникативной целенаправленности.

Если реципиентом поняты логическое, смысловое строение, коммуникативная направленность текста, если реципиент соотнес полученную информацию с собственным фондом знаний, то это подводит

его к интеллектуально-эмоциональному восприятию текста, осознанию смысла произведения. В таком случае содержание текста становится частью индивидуального когнитивного пространства реципиента [Сабина, 2009: 142].

Как отмечают исследователи, при чтении иноязычного художественного текста у иностранного читателя возникают препятствия, обусловленные культурно-фоновыми знаниями, а также национальной принадлежностью читателя: влияние национальных стереотипов, собственных социально-культурных традиций, отдельной картиной мира. Именно по этой причине, как отмечает Е.Б. Коломейцева, различается восприятие художественных произведений одной языковой культуры носителями другой. Так, по словам исследователя, на Западе особую привязанность питают к Достоевскому и Бродскому, Чехову и Булгакову, Пастернаку и Толстому, а в Китае хорошо знают творчество Пушкина, Лермонтова, Гоголя [Коломейцева, 2019: 177-178].

Задача преподавателя при работе с художественным текстом в иностранной аудитории – научить студента извлекать из написанного заложенное в нем содержание (т.е. декодировать текст) и предупредить возможные при этом ошибки, связанные с недостаточным знанием кода. «Нереально познать все богатство чужой культуры, но можно сформировать открытость к ее пониманию и восприятию, поэтому речь идет о развитии умения воспринимать сигналы включения культурного кода и готовности его декодирования, что могло бы свести до минимума моменты межкультурного непонимания» [Леонтович, 2007: 39.].

Всё вышперечисленное в очередной раз подтверждает, что чтение иноязычного художественного текста – это частный случай межкультурной коммуникации, при котором «восприятие художественного текста инофоном, оставаясь процессом смыслового художественного восприятия, характеризуется дополнительными особенностями, продиктованными как

языковыми, так и экстралингвистическими ценностями» [Кулибина, 2001: 59].

Как помочь иностранным учащимся преодолеть «препятствия» и сформировать открытость к пониманию и восприятию художественного текста?

В первую очередь, преподавателю необходимо ответить на вопросы: «С какой целью будет использован художественный текст на уроке?», «Для кого?», «Какой художественный текст?». Ответы на поставленные вопросы помогут определить вектор дальнейшей работы с конкретным художественным текстом в конкретной иностранной аудитории.

Следующим этапом является подготовительная работа, в которую входит: разбор ситуации текста, её основных компонентов, выделение ключевых единиц, выявление имплицитной информации, формирование собственной проекции текста, формулирование для себя его смысла, продумывание вопросов и заданий к ключевым единицам текста, позволяющим активизировать когнитивную деятельность учащихся и свести к минимуму комментарии и объяснения преподавателя [Битехтина, Горбаневская, Доменко и др. 2017: 96]. Такая подготовительная работа поможет преподавателю продумать свою работу с художественным текстом в иностранной аудитории и направить мыслительную деятельность учащихся на выявление имплицитной (скрытой) информации, которая в силу разных объективных обстоятельств является препятствием к пониманию и восприятию прочитанного иноязычного художественного текста как носитель языка.

Третий этап – непосредственно работа с художественным текстом в иностранной аудитории. В современной методике преподавания русского языка как иностранного существует устойчивый методический аппарат работы с художественным текстом в иностранной аудитории, представленный работами Журавлёвой Л.С., Зиновьевой М.Д. в пособии

«Обучение чтению (на материале художественных текстов)» [Журавлёва, Зиновьева, 1984: 98] и Кулибиной Н.В. «Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного» [Кулибина, 2001: 264]. Данный методический аппарат отражает особенности и последовательность обучения чтению в иностранной аудитории и включает в себя предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, направленные на постепенное снятие языковых и смысловых трудностей (где, когда, с кем происходят события) и переход к восприятию (эмоциональному, психологическому, образному) всего художественного текста [Крылова, 2018: 224].

Учитывая тот факт, что одной из важнейших задач в процессе чтения и изучения художественного текста является формирование компетентного читателя через повышение качества чтения, уровня восприятия и глубины проникновения в художественный текст и, как следствие, развитие эмоционального восприятия прочитанного, практикующие преподаватели-русисты находятся в постоянном поиске методических приёмов, с помощью которых можно было бы решить эту задачу и облегчить процесс восприятия иностранными студентами художественного текста, начиная с предтекстового этапа работы.

Так, на наш взгляд, интересным приёмом на предтекстовом этапе работы является предложенная Столетовой Е.К. и Чубаровой О.Э. в учебном пособии по чтению «Экстремальные обстоятельства» (2021, уровень владения языком В2-С1) рубрика «Настроимся», цель которой – дать возможность читателю представить ту атмосферу, в которую он погрузится во время чтения художественного текста. Как правило, текст этой рубрики начинается со слов: «События, о которых вы будете читать, произошли...», что, безусловно, подготавливает и настраивает читателя на понимание и восприятие художественного текста. Кроме того, читатель

может сам себе ответить на вопросы: «Что я знаю об этом времени (событии и т.д.)?», «Есть ли точки соприкосновения с моей культурой?».

На этапе притекстовой работы (собственно чтение текста) с целью усиления эмоционального эффекта можно предложить студентам послушать запись части или всего художественного произведения в исполнении самого автора (С.Д. Довлатов «Чемодан»; телеспектакль «Эта пиковая дама» 2003, реж. Пётр Штейн, по произведению Л.Е. Улицкой «Пиковая дама», где закадровый текст читает Людмила Улицкая). Отметим, что такой приём можно использовать в группе студентов с высоким уровнем владения русским языком, так как темп и качество чтения текста чтецом может вызвать у слушающего не положительную, а отрицательную реакцию: «ничего не понятно», «быстро читает», «невнятная речь» и т.д.

Всё же, как показывает практика, одним из наиболее эффективных приёмов работы с художественным текстом в иностранной аудитории на притекстовой работе, на наш взгляд, является комментированное чтение. Преподаватель, обращая внимание учащихся на художественные детали, на пейзаж, на портреты героев, на особенности языка, на мысли писателя, на подтекст произведения, учит их вдумчивому чтению [Крылова, 2018: 228]. Минусом данного приёма может послужить увлечённость преподавателя: желание дать ответы на все вопросы, не давая студентам самостоятельно подумать над текстом. Но при педагогически правильном применении комментированного чтения преподаватель может положительно повлиять на качество чтения обучающихся, на понимание и восприятие ими художественного текста, и подготовить студентов к самостоятельному чтению и анализу художественного произведения.

На заключительном (послетекстовом) этапе изучения художественного текста особое место занимают творческие задания. Наиболее интересными с педагогической точки зрения и увлекательными по мнению студентов являются такие задания, как выразительное чтение

отдельных понравившихся фрагментов художественного текста, обсуждение (тем) прочитанного, сопоставление художественного текста с другими произведениями искусства (кино, картины), инсценирование, подготовка и выступление студентами с компьютерной презентацией, написание творческих работ, создание буктрейлеров, видео. Данные виды заданий направлены, по нашему мнению, не только на более глубокое понимание и восприятие иностранными студентами художественного текста, но и на выявление глубины понимания и восприятия обучающимися художественного текста.

Таким образом, системная работа с художественным текстом в иностранной аудитории по устойчивому методическому аппарату, привлечение различных методических приёмов (направленных на снятие языковых, экстралингвистических трудностей на этапе чтения), на повышение когнитивных способностей студента и на мотивацию к чтению, дают иностранным студентам инструмент для самостоятельного чтения художественного текста на русском языке, понимания и, возможно, восприятия его (как носитель языка).

Литература

1. Битехтина Н.Б., Горбаневская Г.В., Доменко Н.В. и др. Методическая мастерская. Образцы уроков по русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 176 с.

2. Журавлёва Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М.: Русский язык, 1984. 98 с.

3. Коломейцева Е.Б. Опыт работы с русской литературой на уроках РКИ в медицинском вузе. Вопросы врачебной деонтологии // Русская литература в иностранной аудитории: сборник научных статей. Вып. 8. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. С.177-182.

4. Крылова Ж.А. Методические приёмы обучения чтению художественного текста // Методика включённого обучения русскому языку как иностранному: коллективная монография / отв.ред.: Й. Виймаранта, Л.Г. Громова. Тверь: Тверской гос. Университет, 2018. С.222-232.

5. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2001. 264 с.

6. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. М., 2007. 368 с.

7. Сабина А.А. Художественный текст в иностранной аудитории: этап восприятия и интерпретации // Вестник ТГУ, выпуск 4 (72), 2009. С.141-144.

Часть 4. Русско-арабские литературные связи как фактор мотивации изучения русского языка как иностранного

Зарытовская Виктория Николаевна

Кротова Татьяна Алексеевна

В методику преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного в уже давно и прочно вошло заимствованное из психологии понятие **мотива** и **мотивации**. В Словаре методических терминов **мотив** определяется как «побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность» [Азимов, Щукин, 2009: 148], а **мотивацией** назван «процесс действия мотива». При этом мотив понимается очень широко – это и внешние обстоятельства, и интересы учащихся, ценности, личностные факторы и т. д.

В исследованиях мотивации изучения иностранного языка выделяют виды мотивации с учетом индивидуального развития потребностей учащегося, например, такие как коммуникативная мотивация, лингвопознавательная, страноведческая и др. Помимо этого, традиционно выделяют мотивацию внешнюю (воздействие общества, родителей, преподавателя) и внутреннюю. Внутренняя мотивация обусловлена степенью заинтересованности учащихся в изучении иностранного языка. Объективные факторы преломляются в индивидуальном сознании и становятся стимулами к изучению иностранного языка, в частности русского как иностранного.

Управление мотивацией в изучении русского языка как иностранного является одной из важнейших и сложнейших задач, стоящих перед преподавателем РКИ. Мотивация любой деятельности, в нашем случае – изучения русского языка иностранцами, явление сложное, многоуровневое, многофакторное. Как отмечают Л.Л. Вохмина и Е.В. Нечаева, «при вопросе обучения коммуникативной компетенции мы должны рассматривать проблему мотивации в довольно широком спектре, начиная с внешнего мотива, желания вообще участвовать в учебной деятельности и заканчивая обеспечением мотива, желания говорить то, что действительно интересно ученику, но с использованием тех языковых средств, которыми он овладевает» [Вохмина, Нечаева, 2016: 6].

В рамках данной статьи, опираясь на этноориентированный и лингвокультурологический подходы к обучению РКИ, мы ставим задачу описать и оценить межкультурное русско-арабское литературное взаимодействие как мотивационный фактор для студентов-арабов, изучающих русский язык.

Интерес к русской культуре и литературе на Арабском Востоке уходит вовсе не вглубь веков по объективным причинам – степень интенсивности политико-экономических связей была не высока даже к

концу XIX в., религиозный фактор и культурные различия препятствовали взаимному интересу и сближению культур и др. Однако эти связи имеют свою историю, которая направлена на сближение культур и интенсификацию.

Начало активного развития культурно-литературных связей положила просветительская деятельность Императорского православного палестинского общества (1882 г.). Русские школы и семинарии Общества сыграли большую роль в становлении культурных и литературных связей между Россией и Арабским Востоком. Среди обучавшихся в них были будущие сирийские, палестинские, ливанские литераторы – выдающийся новеллист и литературный критик Михаил Нуайме (1889–1988), Селим Кобейн (1870–1951), который перевел несколько рассказов Горького, объединив их в сборник, «Евангелие Толстого» (1904) и «Крейцерову сонату» (1904) [Али-Заде, 2012: 64]. Благодаря переводческой деятельности Халиля Бейдаса (1875–1949), выпускника русской семинарии, талантливого египетского журналиста, арабские читатели познакомились с произведениями Пушкина, Толстого, Тургенева, Достоевского.

Всякое взаимодействие литератур закономерно и обусловлено. Как пишет заведующая лабораторией филологии Института социально-экономических и гуманитарных исследований Южного научного центра РАН М.Ч. Ларионова: «Понимание творчества русских писателей в арабских странах – это перевод на арабский язык и адаптация к другой знаковой системе культуры, когда толкуемые произведения и литературные факты преобразуются в воспринимающем сознании и становятся отличными от финала, одновременно теряя и приобретая смыслы. Так чужая культура «овладевает» русскими писателями, «присваивает их себе» [Ларионова, 2016: 116]. И это становится возможным и необходимым, когда идеи и настроения, темы и образы, транслируемые одной культурой, оказываются созвучными идеям, темам и образам культуры принимающей.

Поэтому уже в XX в. такие выдающиеся представители Новой арабской литературы, как Махмуд Теймур (1894–1973), Михаил Нуайме, и нобелевский лауреат по литературе 1988 г. Нагиб Махфуз (1911–2006) и др. в разные периоды своего творчества, по общепризнанному мнению, испытывали влияние русских авторов – Тургенева, Чехова, Толстого. Непревзойденного мастера короткого арабского рассказа египтянина Юсуфа Идриса (1927–1991) за художественную выразительность, приемы композиции, психологическую разработанность образов именуют не иначе, как «эмиром арабского рассказа» и «арабским Чеховым». Произведения Идриса, написанные в рамках социального реализма – житейские истории, которые отличаются остротой конфликтов, тонким юмором, порой трагической серьезностью, а герои его рассказов – феллахи, рабочие, интеллигенты.

Как отмечала в своих работах известный литературовед, специалист по Ближнему Востоку Э. Али-Заде, новеллистика Чехова в значительной мере расширила тематику национальной арабской литературы, ее воздействие на творчество арабских писателей сказалось в выборе сюжетов и в принципах типизации, у Тургенева арабские писатели учились объективному воссозданию окружающей реальности, искусству повествования, восхищались глубиной философской мысли Толстого и Достоевского.

Начиная с первого десятилетия XX века поколения арабских переводчиков и литераторов трудились над тем, чтобы познакомить арабского читателя с лучшими образцами русской литературы, перенести на национальную почву сюжеты, смыслы, поэтику русских писателей. И если первые переводы произведений русских писателей часто делались не с языка-оригинала, а с английского или французского, а сюжетная линия и авторский язык зачастую упрощались, то со временем качество переводов русской литературы на арабский язык совершенствовалось, смыслы и идеи

русской литературы непосредственно воздействовали на становление современной арабской литературы.

Зародившийся в начале века интерес к русской литературе, не ослаб и к середине XX века. Это было обусловлено рядом причин, и в первую очередь тем, что арабские страны переживали период становления национального сознания, борьбы за независимость. В этой исторической ситуации советская и русская литература, с их социальной наполненностью стала близкой, нужной арабскому читателю. Кроме этого, возможности классической арабской литературы, ее поэтики, тем, сюжетов на данном историческом этапе были исчерпаны (они получили второе дыхание позже – в произведениях постмодернизма), а русская литература отражала новые отношения в обществе, представила новые типы героев. В этот период появляются новые переводы русских и советских авторов, высок интерес к русской литературе со стороны литературных критиков, арабский читатель знакомится и с лучшими образцами советской литературы – произведениями Л. Андреева, М. Булгакова, М. Шолохова, военной прозой В. Быкова, Ю. Бондарева и др.

В плеяде переводчиков того периода, благодаря высокому качеству работы которых русская литература была популяризирована в арабских странах, мы отметим Абу Бакра Юсуфа (1940–2019). Его переводы максимально сохраняют стилистику оригинала. Считается, что до него арабские переводчики с русского массово допускали «вольности» в виде пропуска абзаца либо, наоборот, собственных добавлений в текст перевода. В Арабском мире именно переводчика с русского Абу Бакра Юсуфа называют «шейхом арабских переводчиков». Необходимо упомянуть также, что первым классиком современной иракской литературы признан также переводчик с русского Гаиб Туама Фарман (1927–1990).

Показательно, что и в XXI столетии, когда Арабский Восток переживает многочисленные социальные волнения и трансформации,

русская литература продолжает волновать умы и сердца любителей и популяризаторов русской словесности. В различных арабских странах выходят статьи, посвященные Л. Н. Толстому, Ф. М. Достоевскому, А.П. Чехову. А влияние русских писателей прослеживается в творчестве современных арабских авторов, например, в романе переводчика А.П. Чехова и Е. Шварца сирийца Халиля Аль-Резза (р. 1956) «Русский квартал» (короткий список Арабского Букера 2020), герои которого – русские сотрудники Российского культурного центра в Дамаске. Или в романе иорданской писательницы Кафы аль-Зооби (р. 1965) «Холодное белое солнце» (короткий список Арабского Букера 2018), имеющем ряд параллелей с «Преступлением и наказанием» Ф. М. Достоевского.

Отдельно обращают на себя внимания произведения арабских авторов, посвященные России, навеянные их пребыванием здесь и состоявшиеся благодаря этому – «Людмила и снег» Кафы аль-Зооби, где осмыслиется период Перестройки, «Прибывший» оманца Ахмеда аль-Рахби (р. 1971), «Лед» Санналлы Ибрагима (р. 1938), закончившего ВГИК.

Как мы видим, русская литература не просто знакома арабскому читателю, но нитью вплелась в историю арабских национальных литератур и культур. Таким образом, мы можем предположить наличие у арабских учащихся, как минимум, фоновых знаний по литературе, которые могут стать не только основой межкультурного диалога, но и мотиваций изучения русского языка.

С целью подтверждения или опровержения данного тезиса авторы провели анкетирование среди арабов, изучающих или изучавших русский язык. В анкетировании приняли участие 22 человека, носителей арабского языка из 6 стран – Ливана, Марокко, Ирака, Омана, Иордании, Туниса. Респондентам были заданы вопросы: 1) о роли изучения литературы в национальной системе образования респондентов; 2) об уровне их знакомства с русской литературой до их приезда в Россию; 3) о степени

знакомства респондентов с произведениями русской литературы в процессе изучения русского языка. Кроме того, респондентов просили оценить степень влияния чтения художественной литературы на становление их личности и важность знакомства с русской литературой для понимания русской культуры в целом.

90% респондентов признали, что изучению литературы отводилось значимое место в школьной программе. При этом большинство респондентов отметили, что основу школьной программы по литературе составляли произведения арабских авторов, с произведениями русской литературы в рамках школьной программы были ознакомлены только 27%, в то время как произведения европейских авторов в школе изучали 59% отвечающих. Абсолютное большинство участников опроса признали, что чтение художественной литературы в той или иной степени повлияло на становление их личности, при этом 73% оценили это влияние как значимое или очень значимое.

Более 50% участников опроса отметили, что они были знакомы с произведениями русских писателей до приезда в Россию и читали некоторые из них на арабском. Около 46% респондентов при этом отметили, что знакомство с русскими авторами еще до приезда в Россию в той или иной мере положительно повлияло на их решение изучать русский язык.

Отвечая на блок вопросов, относящихся к изучению русских авторов и их произведений на уроках русского языка, 50 % респондентов ответили, что им было интересно читать тексты русских авторов на уроках, 45% высказали нейтральное отношение и лишь 1 человек ответил, что читать литературные тексты ему было скучно. Однако около 27% оценили как недостаточную степень интеграции изучения русского языка и русской литературы.

В то же время 86% респондентов ответили, что они хотели бы читать произведения русских авторов в оригинале. Все участники опроса в той или

ной степени положительно ответили на вопрос о важности знакомства с русской литературой для изучения русского языка и понимания русской культуры, при этом более 80% оценили значение русской литературы для понимания русской культуры как значимое или очень значимое.

Кроме того, более 70% отвечавших признали, что, если бы они были знакомы с произведениями русских авторов, имели бы какие-либо знания об истории русской литературы или русских писателях до приезда в Россию, это помогло бы им и в изучении русского языка, и в адаптации к новому социуму.

Проведенное анкетирование в целом подтверждает наличие у арабских учащихся фоновых знаний по русской литературе, а также интерес и желание узнать больше о русской культуре и литературе, использовать знания, полученные в процессе изучения русского языка, для чтения русской литературы в оригинале.

Таким образом, мы полагаем, что наличие у учащихся фоновых знаний по русской литературе и тесные связи русской и арабской литератур можно использовать в образовательном процессе как дополнительный мотивационный фактор. С одной стороны, активные литературные связи формируют положительную внешнюю мотивацию и способствуют продвижению творческого наследия русских авторов на Арабском Востоке. При этом, на наш взгляд, у российских специалистов в области русского языка как иностранного сегодня есть определенные инструменты содействия этому процессу. Так, на наш взгляд актуально создание дистанционных курсов лекций по русской литературе и русской культуре на родном языке учащихся (в нашем случае – на арабском). Подобные курсы могут расширить знания учащихся по русской литературе и истории еще до их приезда в Россию, стимулировать их интерес к изучению русского языка.

С другой стороны, факты взаимного влияния русской и арабской литератур и культур, на наш взгляд, можно использовать как фактор

внутренней мотивации, личностного роста учащихся. Создание курсов по чтению художественной литературы на русском языке, опирающихся на сравнение произведений русских и арабских авторов, раскрывающих взаимодействие наших культур, анализирующих языковые, культурологические, социокультурные элементы такого взаимодействия, может как способствовать развитию языковой, страноведческой, межкультурной компетенций иностранных учащихся, так и служить стимулом к рефлексии учащихся. «Обучение в рамках диалога культур дает учащимся возможность не только понимать культуру изучаемого языка, но и осознавать ценность и своеобразие своей культуры. С точки зрения мотивации, как показывает опыт, проявление интереса к культуре и истории своей страны человека, изучающего русский язык, исключительно оправдано» [Степаненко, Нахабина, 2016: 57].

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Али-Заде Э.А. Русская литература на Арабском Востоке: первые арабские переводы рассказов А.П. Чехова // ВОСТОК (ORIENT), 2012. № 1. С. 63-74.
3. Вохмина Л.Л., Нечаева Е.В. Содержание понятия мотивации в преподавании русского языка как иностранного (теория и практика). Русский язык за рубежом. 2016. № 1 (254). С. 4-14.
4. Ларионова М.Ч. «Восточный вектор» современного сравнительного литературоведения: взгляд не-востоковеда // Известия ВГПУ. Филологические науки, 2016. № 4 (108). С. 114-118.
5. Мещерина К.В. «С любовью к России и к русскому народу» (Интервью с египетским переводчиком Абу Бакром Юсефом Хуссейном) // Азия и Африка сегодня. 2013. № 10 (675). С. 68-71.

6. Степаненко В.А., Нахабина М.М. Отражение культурологического аспекта в национально ориентированных тестах // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 4 (23). С. 55-60.

Часть 5. Адаптация верлибров У. Уитмена

под русскую языковую картину мира

Крячкова Юлия Константиновна

Несмотря на множество споров о природе свободного стиха, в российском литературоведении сложилось вполне четкое определение верлибра. По определению Ю.Б. Орлицкого, это «тип стихосложения, для которого характерен последовательный отказ от всех «вторичных признаков» стиховой речи: рифмы, слогового метра, изотонии, изосиллабизма (равенства строк по числу ударений и слогов) и регулярной строфики» [Орлицкий, 1995: 23]. Причем Е.И. Ветрова утверждает, что «...уитменовская разновидность американского свободного стиха является наиболее освоенной в русской поэзии» [Ветрова, 1983: 170]. Однако в этом утверждении не идет речь о точности переводов и адаптации специфических лингвокультурных концептов под русскую картину мира. Мы попытаемся заполнить эту лауну.

Кроме того, при анализе переводов верлибров У. Уитмена особенно актуальна проблема сохранения особенного внутреннего ритма, который, согласно утверждению американского профессора Блисс Перри, был для Уитмена «сущностной моделью... был ритмический рисунок английской Библии... в которой он нашел для себя некий устав, положенный им в основу книги, которую он хотел написать» [Файнерман, 2004: 221]

Переводами стихотворений сборника «Листья травы» («Leaves of Grass») Уолта Уитмена занимались К. Бальмонт, К. Чуковский, В. Постников, А. Стратулат, В. Куприянов, А. Сергеев, В. Британишский. В данной работе мы рассмотрим и сопоставим оригинальный текст верлибров Уитмена «ANoiselessPatientSpider» и варианты его переводов, выполненные А. Стратулат, В. Постниковым и В. Куприяновым.

Текст «ANoiselessPatientSpider» имеет множество переводов, рассмотрим три из них: «Бесшумный терпеливый паук» Аллы Стратулат, «Тихий паук» Вячеслава Куприянова и «Я вижу бесшумного терпеливого паука» Виктора Постникова. Перевод Аллы Стратулат отличается почти дословной передачей уитменовского текста, она сохраняет тройной повтор «filament» («нить») и ряды однородных членов «musing, venturing, throwing, seekingthespheres...», используя вместо «отваживаясь» русский фразеологизм «пускаясь в авантюры», тем самым подчеркивая хаотичность поисков лирического субъекта.

В переводе первого предложения стихотворения слово «isolated» переведено как «один». На русскоязычной почве «изолированность» и «одинокчество» имеют несколько различный смысл.

С точки зрения языка изолированность – не связанность с окружающим, обособленность [Епишкин, 2010: 245], а «одинокчество», выраженное в переводе существительным «один» – отдельная личность, человек, отделённый от других [Ушаков, 2014: 391].

С точки зрения русской философии, в изолированность человека от общества разрушительна для личности, ведет к «расчеловечиванию», а одинокчество вполне естественно, так как общество, по Бердяеву, не может решить вопрос об одинокчестве, оно «не экзистенциально», ведь одинокчество – это сознание своего «я» в разобщенности, в мире чуждых объектов, духовная категория, преодоление которой возможно «в Боге», что подтверждает «коллективность» как черту русского национального

характера. Эпитет «бесстрастная», который переводчица использует относительно лексемы «душа», в лингвоментальной картине мира отражает репрезентацию концепта греха как порока или страсти. Это подтверждается словарной статьей:

- 1) Не подверженный страсти, лишённый страстности.
- 2) Выражающий невозмутимость.
- 3) Лишённый пристрастия; беспристрастный.
- 4) Преисполненный невозмутимости, равнодушия [Ефремова, 2000: 465].

В художественном переводе также появляется эпитет «яростно плел», что усиливает коннотацию безуспешности, хаотичности поисков лирического героя. Финальная строка стихотворения А. Стратулат звучит так: «Пока нить твоей осенней паутины не обовьет что-то, о, моя душа», а дословный перевод строки «Tillthegossamerthreadyououflyingcatchsomewhere, Omysoul» звучит как «Пока нить из сплетения, что ты бросаешь, не зацепится где-то, о душа моя». В художественном переводе возникает образ осени, который в русской языковой традиции зачастую связан с мотивом угасания жизни, в сочетании с образом «души моей» смысл финала стихотворения приобретает философский характер: скоротечная жизнь до самого финала посвящена поиску смысла самой жизни, этот путь поиска себя и своего места в жизни человек проходит в одиночестве, как паук, сплетая нить собственной судьбы, при этом земная жизнь – лишь этап развития души.

Иное прочтение стихотворения мы наблюдаем в переводе Вячеслава Куприянова «Тихий паук». В переводе названия отсутствует лексема «бесшумный». В данном тексте возникает мотив свободы, который не актуализируется в оригинальном тексте. Для русской лингвоментальной картины мира свобода трактуется как воля, которая связана не с инстинктами и разгульной беспорядочной жизнью, а с глубокой и

искренней верой в Бога, духовностью, совестью, жизнью Души. Для русского человека свобода – это возможность жить по духовным правилам, в гармонии со своей культурой, бескомпромиссность в духовной сфере, отказ от принятия чужих и чуждых духовных концептов, часто навязываемых извне. Такое мировоззрение нашло отражение в философском учении Н.А. Бердяева, который утверждал, что свобода – центральное понятие, укорененное в небытии, из которого исходят все остальные важнейшие философские категории (Бог, бытие, само существование добра и зла).

Понятие свободы тесно связано с концептом пространства, который в переводе стихотворения выражается в лексеме «простор». Большинство отечественных лингвоконцептологов относят пространство и время к классу универсальных концептов. Синонимами имени концепта пространство по данным русских лексикографических источников являются лексемы простор, приволье, раздолье, ширь, даль. Простор - 1. Свободное, обширное, далекое, видимое пространство, не стесненное ничем по трем размерам своим; 2. Свобода, воля, раздолье; отсутствие каких-либо ограничений, стеснений в чем-либо. Приволье – 1. Широкое просторное место, открытое свободное пространство; 2. Свобода, отсутствие всякого стеснения, ограничения, вольная жизнь, избыток во всем. Раздолье - Простор, широкое свободное пространство; 2. Отсутствие ограничений, полная свобода. Ширь - 1. Широкое пространство, видимое глазом, простор; 2. (разг.) ширина, Даль - (разг.) далеко расположенное, отдаленное место, глушь; 2. (поэт.) далеко простирающееся пространство. Как видно из дефиниций синонимов, в них содержится сема «большие размеры пространства»; лексемы простор, приволье, раздолье имеют переносное значение. Детальный анализ указанных лексем представлен в работах А.Д. Шмелева и И.Б. Левонтиной [Зализняк, Левонтина, Шмелев, 2005: 64-75]. Также в переводе Куприянова,

как и в переводе Стратулат, актуализирован концепт одиночества в том же контексте.

В переводе Виктора Постникова «Я вижу бесшумного терпеливого паука» в таком же контексте, как и у предыдущих переводчиков, актуализированы концепты пространства и одиночества, при этом пространство безграничное (дважды «огромное пространство»), а одиночество характеризуется именно духовной обособленностью (примечательно, что лексема «изолированность» также не используется) («душа...отделенная ото всех»). Однако этот перевод более остальных адаптирован под русскую картину мира, так как в этом стихотворении возникает также мотив осени жизни, как угасания («осенняя паутинка»), быстротечности жизни («все быстрее сплетая сеть»). Концепт поиска смысла жизни усиливается мотивом хаотичности, для этого Постников, как и Стратулат, использует русский фразеологизм («бросаешься из стороны в сторону»). В данном переводе особое место отводится концепту «душа», который принципиально важен для понимания русской лингвоментальной картины мира, так как стоит в основной для нее триаде «Дух-Душа-Тело». Такую особенность и обособленность души автор перевода подчеркивает синтаксически: отделяет обращение «О, моя душа» в отдельную финальную строку, чего не делают остальные переводчики.

Другой важной особенностью переводов произведений Уолта Уитмена, в частности стихотворения «A Noiseless Patient Spider», является сохранение или, наоборот, изменение внутреннего ритма свободного стиха. Несмотря на то, что стихотворение, взятое для анализа, написано верлибром, минус которого характеризуется отсутствием рифмы и ритма в привычном понимании, для поэзии Уолта Уитмена характерной особенностью является сохранение «музыкальности» и внутренней ритмичности верлибров. В данном верлибре сплетаются хорей («Anoiselesspatientspider»), дактили («Itlaunch'dforthfilament, filament,

filament, outofitself, Ever unreeling them, ever tirelessly speedingthem»), что создает эффект «живой речи», непредсказуемой и певучей, при этом предельно нагруженной образами.

Также особую роль в восприятии произведения играет длина строк и их количество в строфе. В каждой строфе по 5 строк, первая из которых самая короткая. В первой строфе самая длинная четвертая строка, она выделяется за счет лексического повтора «filament», во второй строфе самая длинная строка – третья, где описаны хаотичные и беспрестанные поиски лирического субъекта, отраженные рядом однородных членов. По смыслу две эти строки близки метафорически, так как образ паука и образ лирического субъекта сближаются: одиночество в безграничном пространстве, бесконечная работа (паутина и попытка наладить связи с окружающим миром). Количество строк в строфе также символизируют некую незавершенность, так как их нечетное количество, а именно пять, при этом общее количество строк, десять, создает эффект тех самых двух сфер, двух начал, которые лирический субъект стремится соединить.

В переводе Вячеслава Куприянова сохраняется деление на две строфы, количество строк остается неизменным, однако по длине выделяется только восьмая строка. Размер первой строфы близок к анапесту, согласно схеме:

-!!--!
!-!-!-!-!-!-!-!
-!-!-!-!-!-!-!
!-!-!-!-!-!-!
--!-!-!-!-!-!-!

Размер второй строфы близок к хорее, согласно схеме:

!!!-!-!!!!--!-
!-!-!-!-!-!-!
!!-!-!-!-!-!-!-!-!-!

-!!

!!!-!!-!!-!!!-!!-

!!!-!!-!!!-!!-!!!-!!-

В переводе Виктора Постникова нет деления на строфы, всего в произведении 14 строк, это частично нарушает концепцию незавершенности половин и их единства в соединении. По длине выделяются третья, пятая и восьмая. Третья и пятая строка объединены мотивом огромного пространства, восьмая – тема поиска связи с миром – остается неизменной. Внутренний ритм подобен хорее, особенно ярко он проявляется в строке «Окруженная безмерным океаном».

В переводе Аллы Стратулат также нет деления на строфы, всего в произведении 11 строк, поэтому концепция двойственности и мотив соединения двух сфер отсутствует в данной переводческой трактовке. Внутренний ритм подобен анапесту («Я увидел, как он стоял один на маленьком выступе», «Плел яростно нить, нить, нить»)

Таким образом можно сделать вывод, что в трех рассмотренных нами переводах на русский язык стихотворения Уолта Уитмена «A Noiseless Patient Spider», актуализируются концепты пространство, свобода, одиночество, душа в связи с триадой «Дух-Душа-Тело», смысл жизни как духовный поиск, быстротечность и цикличность жизни и ее метафорическое представление как смена времен года, свойственная русской стихотворной традиции. При этом эти концепты либо совсем не представлены в тексте оригинала, либо репрезентованы иначе (изоляция для англоязычной картины мира – это физическое одиночество, а для русской лингвоментальной картины мира одиночество – это в первую очередь категория духовная). Кроме того, при переводе изменились как внешняя структура произведения, так и ритм, что связано в первую очередь с особенностями звучания русского языка, его природной плавностью и напевностью, не свойственной разговорному английскому языку. Данные

особенности трех переводов позволяют говорить о тенденции в переводе текстов Уитмена как адаптации лингвокультурных концептов под русскую картину мира.

Литература

1. Бердяев Н.А. Судьба России: Сочинения. М.: ЭКСМО-Пресс, 1998. 736 с.
2. Ветрова Е.И. Свободный стих в поэзии США 1960–1970 годов. Дисс. канд. филол. наук. Киев, 1983. 242 с.
3. Епишкин Н.И. Исторический словарь галлицизмов русского языка. М.: Словарное издательство ЭТС, 2010. 5140 с. URL: http://www.ets.ru/pg/r/dict/gall_dict.htm. (дата обращения: 31.10.2022).
4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. 637 с.
5. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. М.: Языки славянской культуры, 2005. 544 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Москва: ИТИ Технологии, 2002. 960 с.
7. Орлицкий Ю. В. Русский верлибр: мифы и мнения // Арион. Серия Филология, 1995. №3. URL: <https://www.magazines.gorky.media/arion/1995/3/russkij-verlibr-mify-i-mneniya.html?ysclid=ldq8eotggb804028406> (дата обращения: 29.10.2022).
8. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Ушаков Д.Н. М.: Аделант, 2014. 800 с.
9. Шмелев А.Д. Пространственная составляющая русской души // Русский язык и внеязыковая действительность. М.: Языки славянской культуры, 2002. 496 с.

10. Шмелев А.Д. Широта русской души // Ключевые идеи русской языковой картины мира: сб. ст. М.: Языки русской культуры, 2005. 359 с.

11. Файнерман М. О свободном стихе // Новое литературное обозрение. 2004. № 65. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2004/1/o-svobodnom-stihe.html?ysclid=ldriayg6xo281593931> (дата обращения: 15.10.2022).

Часть 6. Казахская народная словесность в Китае:

история изучения

Сы Цзюньцин

Чжан Цзяци

Работа написана в рамках Проекта исследований гуманитарных и социальных наук Министерства просвещения «Исследование литературы Центральной Азии в контексте инициативы “Один пояс и один путь”» (19YJA752018)

Введение

Реализация проекта «Один пояс и один путь» позволила расширить культурные связи между Китаем и Казахстаном. Изучение казахской литературы способствует культурному сотрудничеству между Китаем и Казахстаном. В настоящей статье мы попытаемся дать подробный обзор изучения казахской литературы в Китае, что может представлять интерес для русскоязычных коллег во многих странах постсоветского пространства.

Казахская словесность в Китае и в Казахстане имеет общие истоки и образует единое культурное наследие. «Среди казахской интеллигенции в нашей стране существует относительно единодушное мнение о том, что казахскую классическую литературу следует рассматривать как единое целое, независимо от того, отечественная она или зарубежная» [Хабай, 1995: 14].

Казахи – кочевники. До XIX века у них не было письменной культуры, а была только устная словесность. У казахов существуют различные фольклорные жанры, в том числе песни, мифы и легенды, сказки, былины, народные рассказы о любви героев и др. У казахов много бардов – акынов, которые сочетают литературное и исполнительское мастерство. Акыны – не только создатели народных песен, но и трансляторы национального культурного наследия. «Казахский народ написал большое количество коротких и длинных стихотворений. Кроме песен о любви, в коротких стихотворениях также много уникальных казахских песенок лжи, обычаев, небылиц и скороговорок» [У Сяочэн, Чжао Цзяци, 2006: 3].

В казахском фольклоре насчитывается более 250 поэм. К этому типу произведений можно отнести: героические поэмы, исполняемые народными певцами на основе произведений древнего фольклора («Воин Овузи», «Воин Поган», «Воин Орелбек» и др.); поэмы, сочетающие героическое повествование с бытовым рассказом («Куобу Давуле», «Бугувуле» и др.); эпические поэмы, отражающие споры между казахскими племенами («Боран Воины», «Воины-саски» и др.); эпические поэмы, рассказывающие о борьбе казахского народа против иноземных врагов («Воины-мантики» и др.); поэмы о сопротивлении джунгарской знати в XVI–XVII веках («Карабек», «Торехан», «Еркок Снежный» и др.); эпические поэмы XVIII–XIX веков, созданные с опорой на исторические события («Воины Оле Ковбая», «Воины Боганбая» и др.); эпические поэмы о сопротивлении владычеству Коканда в XIX веке («Воины Суранси» и «Воины Сарука»), сходные со среднеазиатскими поэмами «Книга предков Кворкут», «Гуор оглы Суритан», «Воины Кальдер-хана» и т.д. Помимо героических произведений, соответствующих жанру эпоса или эпической поэмы, казахский народ создал множество поэм на любовные сюжеты [Адири Джуматурди, 2008: 20-22].

Переводы собраний казахского фольклора

Переводить казахскую литературу на китайский язык начали в 1950-х годах. В 1954 году вышли сразу два сборника: «Детское издательство» выпустило «Казахские народные сказки» (переводчики Цянь Цзюньсен и Шао Хун), а «Тяньцзиньское народное издательство» издало «Казахские народные сказки» под редакцией Е. Циньковатовой.

В 1980-х годах были переведены и увидели свет некоторые произведения казахской литературы. «Синьцзянское народное издательство» опубликовало казахскую народную поэму о любви «Сариха и Саман» (1980), «Легенду об Огус-хане» (переводчик Гэн Шими́на) (1980), казахский героический эпос «Алкалек» (переводчик Цзинь Ин). Издательство «Культура и искусство» опубликовало «Казахские народные песни», составленные Цзянь Цихуа и Ван Цзэнвань (1982). В 1985 году «Синьцзянское народное издательство» представило читателям «Казахские народные поэмы» (переводчик Чан Шицзе).

Учебник «История китайской литературы этнических меньшинств» (Т.1-2), опубликованный издательством Центрального национального университета в 1992 году (авторы: Ма Сюэлян, Лян Тинван и Чжан Гунцзинь), учебник «История китайской поэзии этнических меньшинств», опубликованный издательством Центрального национального университета в 1994 году (под редакцией Чжу Чжусяня), и учебник «Всеобщая история китайской литературы», изданный издательством «Хуай» в 1997 году (под редакцией Чжан Цзюна и др.) и другие работы познакомили читателей с казахской литературой.

«Введение в казахскую народную литературу» (автор Би Сюнь), изданное издательством Центрального национального университета в 1992 году, представляет собой сборник работ по казахской словесности. Сборник содержит очерки об истории казахского народа, происхождении казахской литературы, важные документы, казахские мифы и фольклор. В 1996 году

издательство Синьцзянского университета выпустило монографию «История казахской культуры» (автор Су Байхай), в которой приводятся важные сведения по истории казахской литературы, рассматриваются ее истоки и национальное своеобразие.

С начала XXI века одно за другим выходят серьезные исследования: «История современной многонациональной литературы Синьцзяна» под редакцией Ся Гуаньчжоу (2006), «Обзор казахской литературы в XX веке» под редакцией У Сяочэна и Чжао Цзяци (2006), «Краткая история казахской литературы» под редакцией Чжао Цзяци (2008) и ряд других работ по истории казахской литературы, например, «История казахской литературы в Китае» (2011) Цзя Хэфу и Бека Султана.

В этот период выходят научные сборники, посвященные казахской культуре. Например, сборник «Исследование казахской культуры» (2004) состоит из четырех разделов и включает 58 статей. В них исследуются казахский этнос, его язык и письменность, литература, поэзия, религия и обычаи казахского народа. Сборник «Исследования казахской литературы» (2006) насчитывает 45 работ по казахской литературе, ранее опубликованных в китайских журналах, а также статьи некоторых экспертов и ученых из Казахстана. В этих статьях основное внимание уделяется последним достижениям в области изучения казахской литературы. «Новый обзор казахской культуры» (2007) представляет собой сборник докладов китайско-казахского симпозиума по культуре 2006 года. В нем рассматриваются своеобразие, история и будущее казахской культуры с разных точек зрения. «Казахское национальное поликультурное исследование» (2008) посвящено положению казахского меньшинства в Китае, вопросам происхождения казахских чисел и казахских имен, языковым особенностям орхонских енисейских надписей – одного из источников казахской национальной литературы, творчеству известного казахского поэта Тангалека.

К наиболее важным монографиям этого периода относятся: «Народная литература Центральной Азии», изданная народным издательством Нинся в 2008 году (автор Адири Джуматуэрди), первая книга китайских ученых по фольклору Центральной Азии (Казахстан, Кыргызстан, Узбекистан и Туркменистан). «Исследование казахской народной литературы» (автор Би Сюнь и Чжун Цзинвэнь), опубликованное издательством Центрального национального университета в 2012 году, включает казахскую словесность, мифы и легенды, стихотворные повествования, «Тысячу и одну ночь», казахские сказки и др. В «Исследовании казахской народной литературы Шелкового пути» (автор Фань Сюесинь), опубликованном издательством высшего образования Гуандун в 2014 году, утверждается, что казахская литература – это продукт культурного обмена и интеграции различных этнических групп не только из западных регионов, но и из восточных (исламская литературы арабских стран, индийская литература и китайская литература).

Кроме того, в 2014 году Синьцзянское издательство изобразительного искусства и фотографии опубликовало двухтомник «Казахские народные сказки», собранные и переведенные Цзяо Шайе и Чжан Юньлуном. Коллекцию сказок составили изысканные истории с разнообразными и увлекательными сюжетами.

Исследования казахской литературы

В «Вестнике Илийского педагогического института» с 2007 года создана специальная рубрика «Исследования казахской культуры». За последние десять лет в ее составе было опубликовано более 300 работ, связанных с казахской культурой. Эта рубрика была оценена научным сообществом как серьезная и перспективная [У Сяочэн, Чен Жуте, 2015: 7–9].

Сотни научных статей и магистерских диссертаций, изданных и защищенных в Китае, можно условно разделить на пять групп.

1) Исследование персонажа. Здесь выделяются следующие публикации: «Об образе женщины в казахской народной литературе» Би Сюня («Исследования национальной литературы». 1985. №4); «Назигули: трансцендентность женских образов в казахской народной литературе» У Сяочэна («Исследования западных регионов». 1991. №4); «Женские образы в казахской народной литературе» Майды («Вестник педагогического института Чанцзы». 2001. №1); «О происхождении образа Тазиксиа (Лысой) в казахской народной литературе» Жесгури Нургана («Вестник Илийского педагогического института». 2010. №4); «Женские образы в казахской и ханьской словесности: сравнительный анализ» Елкен Хазийи («Построение языка и литературы». 2017. №1); «Исследование остроумных персонажей и рассказов в казахском фольклоре» Бахетицян Мухамати Хали (магистерская диссертация, защищенная в Илийском педагогическом университете в 2019 году).

2) Сравнительные исследования. К ним относятся «Персидские элементы в казахских мифах и легендах» Би Сюня («Национальное литературоведение». 2001. №1); «Восточная литература и казахская классическая литература» Азати Иззола («Национальное литературоведение». 2002. №5); «Сравнение небесных образов в зарубежной и казахской литературах» Вэй Цзяньго и Еркен Хазии («Вестник Хэйлунцзянского педагогического института». 2003. №3); «Влияние эпоса «Книга царей» на казахскую литературу» Бексултан Касай и Тон Чжунмина («Национальное литературоведение». 2006. №6); «Вера в шаманизм и казахский фольклор» Би Сюня («Вестник Центрального национального университета». 2009. №4); «Буддийские сказки и казахские сказки» Лю Шоухуа («Северо-западные национальные исследования». 2010. №1); «Казахский поэт и Лу Синь: сравнительное исследование самосознания (на примере Абая и Тангалека» Хо Вэя (магистерская диссертация, защищенная в Илийском педагогическом университете в 2012

году); «Композиция песен о героях-казахах и культура шаманизма» Би Сюня («Вестник Северо-западного национального университета». 2012. №5); «Глубокая трагедия и страстное преследование– сравнение женских образов в казахских народных сказках и стихах Хань Юефу» Лю Аньци (магистерская диссертация, защищенная в Илийском педагогическом университете в 2013 году); «О влиянии казахских народных сказок о животных на литературу современных национальных авторов» Лю Цзяминя («Форум народной культуры». 2014. №4); «Сравнение казахской и ханьской мифологии» Кон Ша (магистерская диссертация, защищенная в Илийском педагогическом университете в 2014 году); «Сравнительное исследование «пятитомных книг» и казахского народного творчества» Го Цзяньсиня (магистерская диссертация, защищенная в Илийском педагогическом университете в 2015 году); «Исследование взаимосвязи древнеиндийской литературной сказки и казахской народной сказки» Ян Чжичжуна (магистерская диссертация, защищенная в Илийском педагогическом университете в 2017 году) и др.

3) Исследование обычаев и культурного наследия. В эту группу работ входят: «Нравственные понятия в казахских народных пословицах» Ван Сяочэня («Мораль и цивилизация». 1985. №4); «О табу в казахском фольклоре» Бин Бо и Не Айвэня («Цинхайские этнические исследования». 2004. №2); «Древние казахские народные верования и обычаи» Би Сюня («Вестник Илийского педагогического института». 2014. №1); «Типологические черты казахского фольклора» Хуан Чжунсяна («Вестник Синьцзянского университета». 2005. №5); «Особенности гастрономии в казахском фольклоре» Хуан Чжунсяна («Исследования западных регионов». 2005. №4); «Письменное наследие в казахском народном творчестве» Хуана Чжунсяна («Вестник Илийского педагогического института». 2005. №4); «Наследие казахской устной словесности» Хуана Чжунсяна («Вестник Центрального национального университета». 2007.

№1); «Исследование традиций казахского акынского игрового и певческого искусства» Гунара Айзези (магистерская диссертация, защищенная в Северо-восточном педагогическом университете 2014 году); «Упадок устной литературы и искусства в казахском Дастане» Хуан Шиюаня («Вестник Кашгарского педагогического университета». 2015. №5); «Исследования по сохранению казахского фольклора и произведений искусства» Надя Йеркен (магистерская диссертация, защищенная в Синьцзянском университете в 2017 году) и др.

4) Исследование типов народных сказок. Эта группа представлена следующими работами: «Имена персонажей в казахских волшебных сказках» Би Сюня (Вестник Илийского педагогического института». 2011. №4); «Историческая память в казахских волшебных сказках» Би Сюня («Вестник Илийского педагогического института». 2016. №4); «Один из видов казахских народных сказок» Ян Руохуэй и Цюань Хуйджиня («Вестник Илийского педагогического института». 2016. №1); «Исследование мотивов казахских героико-эпических поэм» Чжай Сяона (магистерская диссертация, защищенная в Илийском педагогическом университете в 2016 году); «Исследование типов казахской народной фантазии» (Часть 1) Цюань Хуйджиня и Луо Дай («Вестник Илийского педагогического института». 2016. №1); «Исследования типов казахских народных фантастических рассказов» (Часть 2) Цюань Хуэйцзиня и Цзо Лицзюнь («Вестник Илийского педагогического института». 2016. №4); «Один из видов казахских сказок о животных» Цюань Хуэйцзиня и Чжан Динхуа («Вестник Илийского педагогического института». 2017. №2); «Исходный мотив и производный мотив в литературе: на примере казахского любовного эпоса» Хуан Чжунсяна («Вестник Илийского педагогического института». 2017. №3).

5) Культурологические исследования. В эту группу входят следующие работы: «Об уникальном эстетическом образе казахских

народных поэм» У Сяотана («Вестник Илийского педагогического института». 2008. №3); «Краткий анализ взглядов на природу, содержащихся в повествовательной литературе казахской народной прозы» Ван Цзисяна и У Сяочэна («Вестник института Чанцзи». 2010. №5); «Культурологическая интерпретация казахской богатырской поэмы «Абу Лай»» Чжан Цяюнь (магистерская диссертация, защищенная в Северо-западном университете национальностей в 2011 году); «Текстологический анализ казахского богатырского эпоса «Аркалек»» Мухе Тархана (магистерская диссертация, защищенная в Северо-западном университете национальностей в 2012 году); «Краткий анализ казахских эпических поэм «Куози курпэки и Баян сулу» версии Бёрд Цзе» Сюй Цююнь (магистерская диссертация, защищенная в Институте аспирантов АОНК в 2011 году); «Исследование трагического сознания в казахских народных любовных поэмах» Пань Шуая (магистерская диссертация, защищенная в Илийском педагогическом университете в 2013 году); «Исследование повествовательной формы казахских народных поэм» Сяо Сюэлин (магистерская диссертация, защищенная в Илийском педагогическом университете в 2014 году); «Исследование казахского фольклора с точки зрения экологической эстетики» Чжэн Сяцин (магистерская диссертация, защищенная в Илийском педагогическом университете в 2016 году).

Из приведенного обзора видно, что казахская устная словесность имеет многовековую историю, отмеченную разнообразием жанров и содержания. В Китае сложилась богатая традиция изучения и перевода произведений казахского фольклора. Издано множество сборников, учебных пособий, опубликовано большое число научных статей и монографий. Имеются сотни работ, посвященные персонажам народных сказок, жанрам фольклора, типам повествования, сравнительному изучению казахского словесного искусства.

В настоящей статье мы попытались всесторонне и подробно описать научное состояние казахской литературы в Китае с целью сориентировать будущих исследователей в изучении культурного наследия казахского народа.

Литература

1. 阿地里·居玛吐尔地. 中亚民间文学[M]. 银川: 宁夏人民出版社, 2008. 212.

Адири Джуматурди. Народная литература Центральной Азии. Иньчуань: Народное издательство Нинся, 2008. 212 с.

2. 吴孝成, 程如铁. 中国哈萨克文学研究的回顾与前瞻[J]. 伊犁师范学院学报 (社会科学版), 2015 (4): 7-9.

У Сяочэн, Чен Жуте. Обзор и перспективы исследования китайско-казахской литературы // Вестник Илийского педагогического института, 2015. №4. С. 7-9.

3. 吴孝成, 赵嘉麒. 20世纪哈萨克文学概观[M]. 乌鲁木齐: 新疆人民出版社, 2006. 320.

У Сяочэн, Чжао Цзяци. Обзор казахской литературы XX века. Урумчи: Синьцзянское народное издательство, 2006. 320 с.

4. 哈拜. 阿拜研究文集 [M]. 北京: 民族出版社, 1995. 251.

Хабай. Сборник исследований Абая. Пекин: Национальное издательство, 1995. 251 с.

Заключение

Как показывает материал, размещённый на страницах данного раздела, проблема работы над художественным произведением в иностранной аудитории остаётся актуальной проблемой современной дидактики.

Включение в учебный процесс художественных произведений даёт иностранным студентам возможность познакомиться с культурой, традициями России, особенностями русского менталитета. Работа над художественным произведением в иностранной аудитории имеет как ряд неоспоримых преимуществ, так и проблем.

В этой связи авторами данного раздела были освещены основные проблемы и представлены подходы, с помощью которых можно снять некоторые языковые, экстралингвистические, психологические «трудности», с которыми сталкиваются иностранные студенты при чтении произведений русской литературы с целью успешной межкультурной коммуникации.

Авторы раздела сходятся во мнении, что одним из непереносимых условий успешной межкультурной коммуникации при чтении художественных произведений, позволяющим преодолеть вышеперечисленные трудности, является продуманная организация учебной и самостоятельной работы иностранных обучающихся. Преподавателю следует с особым вниманием подходить к отбору художественного произведения, чётко понимать с какой целью будет использован данный текст на занятии РКИ.

Кроме того, являясь проводником в мир русской культуры, преподаватель-русист должен учитывать не только уровень владения иностранными обучающимися русским языком, но и ориентироваться на этнокультурную специфику обучаемых, их личный опыт чтения произведений художественной литературы на родном языке.

Как утверждают авторы, одним из факторов, повышающим интерес к чтению и изучению русской художественной литературы, является определение литературных связей (связь русской литературы с родной литературой обучающихся), изучение переводов (как с русского языка на родной язык, так и с родного языка на русский язык) художественных

текстов. Воспринимая иностранный текст через свою культуру, иностранные студенты находят много общего в культурах наших стран, в результате чего снимаются разного уровня «трудности» при восприятии и понимании русскоязычного художественного текста.

Поиск общих истоков, исторических и культурных связей между странами способствует культурному сотрудничеству, образованию единого культурного наследия. В этой связи авторы из Китая всесторонне и подробно описали состояние и историю изучения казахской народной словесности в Китае. Исследование коллег представляет интерес как для исследователей культурного наследия казахского народа, так и для преподавателей русского языка как иностранного, работающих на занятиях по обучению языку с художественными текстами.

Глава IV

ЦИФРОВЫЕ И ТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Введение

Активное развитие в последние десятилетия новых информационных технологий, которые существенно облегчили процессы коммуникации и получения образования людьми, привело к желанию студентов и преподавателей более активно взаимодействовать в виртуальном пространстве в процессе обучения. Прочно вошедшая в бытовую жизнь человека цифровая среда навела участников учебного процесса на мысль об использовании её ресурсов в практике обучения РКИ. Преподаватели и обучающиеся увидели в этом доступном и полном возможностей средстве резерв обучения вообще и иностранным языкам в частности.

Новые интернет-платформы, сайты, симуляции, облачные вкладки и другие цифровые инструменты и совершенствующиеся уже существующие приводят к необходимости создавать новый качественный обучающий контент, с одной стороны, и отслеживать эффективность его работы, с другой.

Увеличивающаяся доля времени, проводимого людьми перед экраном монитора, создаёт предпосылки для исследования влияния данного способа взаимодействия с информационной средой и с информацией на обучаемого и обучающего, а также поиска оптимальных путей и средств обучения русскому языку как иностранному. Доступность информационных интернет-ресурсов расширяет возможности использования аутентичных материалов при освоении РКИ, что требует специального изучения как самих ресурсов и подбора их преподавателем, так и проблемы восприятия их студентами.

Сделанные в результате инструментальных исследований выводы относительно чтения и восприятия с экрана текстов и учебных материалов обучающимися свидетельствуют о важности учёта данного фактора при разработке обучающих курсов.

Исследования возможностей использования цифровых технологий позволяют говорить о необходимости расширения набора компетенций преподавателя РКИ, а также о создании методической базы для учёта особенностей работы учащихся в цифровой среде.

Часть 1. Мультимодальная грамотность как компонент профессиональной компетенции преподавателя РКИ

Кривенко Ольга Федоровна

В связи с трансформацией коммуникативной реальности средством обучения русскому языку как иностранному все чаще становятся цифровые мультимодальные тексты, то есть тексты, состоящие из нескольких семиотических систем (вербальной, визуальной, аудиальной). Эффективность включения таких текстов в процесс обучения РКИ во многом зависит от преподавателя, который должен осознавать специфику функционирования и восприятия таких текстов. Кажется, что учащиеся, большинство из которых с детства пользуются гаджетами, могут успешно взаимодействовать с текстами в цифровой среде без специальной подготовки. Однако на практике оказывается, что процесс работы с цифровыми мультимодальными текстами вызывает определенные трудности у студентов. Цифровая среда высокодистрактна и создает множество рисков для неподготовленного пользователя. Задача преподавателя состоит не столько в том, чтобы показать студентам, как пользоваться определенными цифровыми инструментами и работать в конкретных сервисах, сколько научить учащихся выбирать эффективные

когнитивные и метакогнитивные стратегии взаимодействия с цифровым контентом. Для этого необходима системная работа по изменению подходов к обучению иностранному языку с использованием мультимодальных текстов.

Базовые принципы обучения с учетом изменившейся текстовой природы были заложены Новой лондонской группой в 1996 году, когда был введен термин *мультимодальная грамотность* (в русскоязычной литературе встречаются также термины *новая грамотность*, *цифровая грамотность*, *мультиграмотность*), пришедший из социальной семиотики и относящийся к изучению языка, который сочетает в себе две или более модальности [Mills, Unsworth, 2017]. Т.Г. Галактионова и О.А. Казакова понимают под мультимодальной грамотностью «интегративную личностную характеристику, благодаря которой ученик успешно осваивает опыт полимодальной коммуникации и формирует способность совмещать в процессе познания несколько способов (модусов) освоения мира, используя потенциал вербальных и невербальных средств взаимодействия с информацией» [Галактионова, Казакова, 2022]. В контексте изучения иностранного языка мультимодальная грамотность подразумевает умение студентов переключаться «с одной знаковой системы на другую, как с одного регистра на другой при игре на музыкальном инструменте. При этом они должны быть в состоянии распознать, оценить, интерпретировать и, если надо, перекодировать информационную структуру, с которой соприкасаются» [Колесникова, 2013: 7]. Можно заметить, что в этих определениях субъектом является учащийся, в то время как вопрос формирования и развития мультимодальной грамотности преподавателя, на наш взгляд, первичен.

Обратимся к зарубежному опыту, где обучение мультимодальной грамотности начинается еще в школе, более того, целенаправленное обучение созданию текстов нового типа и работе с ними включено в

образовательные стандарты ряда стран (например, в Австралии и США). С целью выявить, насколько успешно проходит внедрение мультимодальных текстов в обучение, проводятся опросы школьных учителей. Так, [Prain, Waldrip, 2008] выявили у педагогов сложности с внедрением семиотически неоднородных текстов в обучение. Оказалось, что учителя знают о множестве способов представления информации, однако используют их в основном с целью вызвать интерес у учащихся. При этом преподаватели используют возможности семиотически неоднородных текстов, чтобы подстроиться к доминирующему, по их мнению, у учеников способу восприятия информации – в формате текста, звука или иллюстрации. Однако для развития мультимодальной грамотности важно в равной степени развивать у детей способности к восприятию разных типов информации, что делает лишь небольшой процент опрошенных учителей.

Другое исследование [Tour, Barnes, 2022] показало, что учителя в целом признают эффективность создания мультимодальных текстов полезным для изучения иностранного языка, особенно для развития навыка коммуникации на иностранном языке в цифровой среде. Кроме того, в этой работе подтверждается мысль, что работа над конструированием цифрового мультимодального текста способствует развитию навыков кооперации и коллаборации. В то же время основной сложностью при подготовке к занятию для всех учителей является взаимодействие учащихся с интерфейсом цифровых ресурсов, а трудности, связанные с использованием языка и пониманием особенностей цифровых жанров, для учителей оказались не на первом плане.

Ряд исследователей отмечают [Bradley et al., 2017; Shin et al., 2020], что преподаватели, хотя и осознают значимость обучения созданию цифровых мультимодальных текстов, не внедряют эту практику в собственный образовательный процесс преподавания иностранного языка, так как чувствуют, что им не хватает ресурсов, времени и навыков для

подготовки инструкций для учащихся по конструированию цифрового текста.

Результаты, полученные в опросах учителей зарубежных школ, в целом соотносятся с преподаванием русского языка. Так, опрос педагогов, преподающих русский язык как иностранный, показал, что преподаватели осознают особенности цифровых мультимодальных текстов, достаточно активно их используют в учебном процессе, однако чаще выбирают готовые материалы или адаптируют тексты из интернета [Лебедева, Купрещенко, 2020]. Гораздо реже преподаватели конструируют мультимодальные учебные материалы для занятий самостоятельно, ссылаясь, в первую очередь, на нехватку времени. В этой ситуации оптимальным решением нам видится разработка для преподавателей РКИ шаблонов и алгоритмов по созданию и использованию цифровых мультимодальных текстов в обучении, которые позволят сэкономить силы и время педагогов.

Более серьезной проблемой развития мультимодальной грамотности преподавателей РКИ является разрыв между теоретическими и практическими навыками. Хотя преподаватели в основном демонстрируют высокий уровень понимания специфики цифровых мультимодальных текстов, на практике они не всегда способны применить эти знания. М.Ю. Лебедева подчеркивает, что обучение работе с мультимодальными текстами должно базироваться на стратегическом подходе, в частности, на демонстрации преподавателем стратегий и приемов, которые он сам применяет при работе с цифровыми текстами [Лебедева, 2022]. Здесь, в первую очередь, речь идет об обучении стратегиям чтения цифровых мультимодальных текстов, которые существенно отличаются от восприятия информации на бумаге [Лебедева и др., 2020]. Преподаватель, являясь более компетентным читателем, чем студент, изучающий язык, должен помогать преодолевать студентам возможное негативное влияние цифровой среды на процесс чтения (преимущественно просмотрное чтение, повышенная интерактивность цифровых текстов и др.) и учить выбирать оптимальный

путь чтения в зависимости от цели чтения. Обучение успешному восприятию информации с экрана облегчает и процесс создания цифровых мультимодальных текстов. Ученые считают, что опытный читатель мультимодальных текстов, скорее всего, будет и эффективным составителем мультимодальных текстов [Шевалдышева, 2019].

Таким образом, развитие мультимодальной грамотности преподавателя РКИ является важным условием внедрения цифровых мультимодальных текстов в учебный процесс. Обучение чтению и созданию мультимодальных текстов строится по особым принципам, которые обусловлены спецификой цифровой среды, и требует от преподавателя серьезной теоретической подготовки, а также развития практических навыков самостоятельной работы с цифровыми материалами.

Литература

1. Галактионова Т.Г., Казакова О.А. Коммуникативный код мультиграмотности в контексте цифровых образовательных практик // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве. URL: <http://nesinmis.ru/Galaktionova-T-GKazakova-O-A/> (дата обращения: 15.10.2022).

2. Колесникова И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование: XXI век. 2013. №2(2). С. 109-122. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21352074_41195351.pdf (дата обращения: 15.10.2022).

3. Лебедева М.Ю., Купрещенко О.Ф. Цифровое чтение в современной школьной реальности: взгляд с позиции учителя // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве: Сборник тезисов Международной научной конференции, посвященной 90-летию профессора Серафимы Алексеевны Хаврониной. М., 2020. С. 248-250.

4. Лебедева М.Ю. Стратегии работы с цифровым текстом для решения учебных читательских задач: исследование методом вербальных протоколов // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 244-270.

5. Лебедева М.Ю., Веселовская Т.С., Купрещенко О.Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Перспективы науки и образования. 2020. №. 4 (46). С. 74-98.
6. Шевалдышева Е.З. Мультимодальные тексты в обучении иностранному языку // Academy. 2019. №. 4 (43). С. 79-80.
7. Bradley J.P., Hunt J.R., Cole D.R. CLIL-multiliteracies-multiple literacies theory: On the passage from active viewing to active filmmaking // Stem Journal. 2017. PP. 179-202.
8. Mills K., Unsworth L. Multimodal literacy. Oxford Research Encyclopedias. 2017.
9. Prain V., Waldrip B. A study of teachers' perspectives about using multimodal representations of concepts to enhance science learning // Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education. 2008. Т. 8. №. 1. PP. 5-24.
10. Shin D., Cimasko T., Yi Y. Development of metalanguage for multimodal composing: A case study of an L2 writer's design of multimedia texts // Journal of Second Language Writing. 2020. Т. 47.
11. Tour E., Barnes M. Engaging English language learners in digital multimodal composing: Pre-service teachers' perspectives and experiences // Language and Education, 2022. Т. 36. №. 3. PP. 243-258.

**Часть 2. Коммуникативная трансформация обучения: почему
традиционные дидактические практики
не работают в цифровой среде?**

Лебедева Мария Юрьевна

Исследование выполнено при финансовой поддержке
Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта No 21-78-00126.

Чтобы спроектировать среду обучения так, чтобы она максимально способствовала достижению учебных результатов, важно понимать

особенности цифровой среды, в том числе коммуникативные и семиотические.

Цифровизация всех сфер жизни внесла серьезные изменения в коммуникативные практики современного человека. Значительная часть общения сейчас происходит в цифровой среде, часто – в письменных жанрах, изоморфных устной речи (переписка в чатах, комментарии в социальных сетях и на форумах, неформальные электронные письма и пр.). Системообразующими факторами цифрового общения являются канал коммуникации, специфические характеристики коммуникантов, особая природа цифрового контента, характеризующегося **интерактивностью, гипертекстовостью, мультимодальностью**. Для цифровой дидактики важно, что именно интернет-среда зачастую является пространством учебной коммуникации.

Мысль о коммуникативной природе обучения, без сомнения, не нова: зарождаясь в античной педагогике, она так или иначе интерпретируется в каждой из образовательных парадигм, признается классиками психолого-педагогической мысли. В студентоцентричной парадигме современного образования, в которой учащийся признается субъектом обучения, а не реципиентом знаний, идея обучения как общения актуализируется. Эта мысль развивается в теоретических работах об обучении, опосредованном цифровыми технологиями. Так, М. Мур в своей транзакционной теории предлагает определять процесс онлайн-обучения как сумму трех векторов коммуникации: студент-преподаватель, студент-студент и студент-программа(контент) [Moore, 1997]. М. Линч дополняет эту модель еще одним вектором – взаимодействием студента с самим собой, таким образом, делая акцент на важности рефлексии в процессе обучения [Lynch, 2002]. С позиций теории коммуникации, акт общения, в том числе учебного, может быть описан по 6-факторной модели, предложенной Р. Якобсоном: адресат, адресант, сообщение, контекст, код и контакт [Якобсон, 1975]. При переносе

обучения в цифровую среду первые три фактора: субъекты коммуникации и сообщение – остаются неизменными, тогда как последние три – контекст, код и контакт – меняются. Рассмотрим эти изменения подробнее.

В условиях дистанционного обучения очевидно изменение **пространственных условий общения** – места, в котором происходит обучение. В онлайн-обучении нет единого пространства класса или аудитории, которое в очном обучении выполняет объединяющую функцию. Это означает, что в цифровой учебной коммуникации требуются дополнительные усилия, которые могли бы компенсировать недостаток объединяющего физического пространства: например, некоторые рутинные коммуникативные практики, выполняющие функцию сонастройки участников обучения. Еще одна сложность пространственной разделенности связана с тем, что общение участников онлайн-обучения может сопровождаться не общим шумом. Шум в модели коммуникации Шеннона-Уивера – совокупность внешних факторов, препятствующих целостному и точному восприятию сообщения [Shannon, Weaver, 1963]. Онлайн-коммуникация может испытывать влияние как общего для всех участников, так и индивидуальных шумов каждого из участников.

Преподаватель. Минуту, минуту. <Студент 1>! Если вы разговариваете не с нами, я попрошу вас выключить микрофон, потому что у нас идёт дополнительный шум.

Студент 1. Не, я, я, я, я, я с вами.

В дистанционном обучении меняются и **временные условия коммуникации**. Если в очном обучении коммуникация между преподавателем и учащимися реализуется в основном в аудиторном общении – во время занятий, сразу после занятий, во время консультаций, то в онлайн-обучении значительное место имеет асинхронная часть: самостоятельная автономная работа студентов в цифровой среде, с медиаматериалами и интерактивными заданиями, асинхронная

коммуникация между участниками обучения, в которой, например, преподаватель реагирует на выполненные задания или вопросы учеников спустя некоторое время. Строго говоря, грамотно спланированное онлайн-обучение представляет собой разновидность смешанного обучения, в котором смешиваются асинхронный и синхронный компоненты – например, по моделям перевернутого класса или ротации станций [Лебедева, 2016].

В онлайн-обучении учебная коммуникация осуществляется в принципиально другой, по сравнению с очным контактным общением, семиотической среде, определяющей принципы **кодирования сообщения**. Одной из ключевых особенностей цифровой среды является мультимодальность, при которой смысл сообщения кодируется в знаках разных систем и передается посредством разных каналов: вербальной (устной и письменной), визуальной (статической и динамической). Во время синхронного онлайн-занятия преподаватель и студенты общаются между собой голосом, при этом участники имеют возможность при трансляции своего видео демонстрировать жесты и мимику; в то же время письменная коммуникация реализуется в чате онлайн-урока, на интерактивной доске, в презентации и других материалах с высокой степенью визуализации. Это, с одной стороны, увеличивает когнитивную нагрузку участников обучения, с другой – вынуждает перестраивать коммуникативные стратегии. Существенные сложности возникают из-за отсутствия невербальной поддержки (зрительного контакта, кивков головы) в общении со студентами.

Преподаватель: Отлично. Ну, что, давайте похлопаем Студенту 3. Студент_3 заняла первое место. Студент_4 заняла второе место, и Студент_1 третье место. Давайте похлопаем [аплодисменты] Можно так, можно "поставить реакцию". Молодец, Студент_1, отлично. Реакция «похлопаем».

Отдельный интерес представляют компенсаторные механизмы, которые возникают при общении в цифровой среде, например,

использование иконической коммуникации для получения быстрой обратной связи во время видеоконференции или формирование специальных правил общения в конкретной группе участников обучения – эффективность этих механизмов также заслуживают отдельного изучения. Другое свойство современной цифровой среды – **интерактивность**, которая заключается не только во взаимодействии пользователя с объектами на экране, но и самостоятельном голосе каждого пользователя и его возможности активно участвовать в создании артефактов цифровой среды. Пользователь привык к тому, что цифровая среда является посредником в его диалоге с другими пользователями или с объектами самой среды. В его руках находится контроль за новыми, в том числе образовательными, медиа: например, он может прослушивать онлайн-лекцию в ускоренном режиме, какие-либо ее фрагменты пропускать, а к каким-либо – возвращаться. Таким образом, частичное объяснение того, почему опора на преимущественно устное монологическое общение («лекция говорящей головы») оказывается неуспешной стратегией в цифровой среде, лежит в области особенностей цифровой среды как медиума учебной коммуникации в дистанционном обучении. Отметим при этом, что эмпирическое исследование на материале корпуса онлайн-уроков по РКИ RuTOS показало тенденцию к монологичному общению с превалированием речи преподавателя даже на практических онлайн-занятиях по языку (см. [Lebedeva et al., 2022])

Под **контактом** в модели коммуникации Р.О. Якобсона понимается психологическая готовность и стремление субъектов к общению. Качество контакта зависит от целого ряда факторов, многие из которых не меняются при переходе с очного на дистанционное обучение. Однако некоторые особенности цифровой среды могут влиять на качество и устойчивость контакта в учебной коммуникации. Одно из таких свойств – **повышенная дистракторность** цифровой среды, обучение в которой вынуждено конкурировать с новыми медиа, игровыми приложениями, социальными

сетями, специально спроектированными таким образом, чтобы привлекать внимание пользователя [Лебедева, Куваева, 2020]. Кроме этого, множество дистракторов, таких как сообщения, уведомления из социальных сетей, всплывающие окна, формируют у пользователя привычку переключаться на разные задачи. Педагоги отмечают, что во время онлайн-обучения оказывается сложным удерживать внимание студентов и управлять их вовлеченностью. Это требует отдельных педагогических усилий со стороны преподавателей: им важно отслеживать отвлекающие факторы и быстро реагировать на них, проводить интерактивные занятия, в которых предполагается активное участие студентов, вводить новые правила, минимизирующие влияние дистракторов, а главное – отдельно работать с мотивацией учащихся.

Литература

1. Лебедева М.Ю. Смешанное обучение РКИ: ограничения, модели реализации и перспективы // Педагогический журнал Башкортостана. 2016. № 5(66). С. 59-65.

2. Лебедева М.Ю., Куваева А.С. Синхронный онлайн-урок по РКИ как особая форма обучения в цифровой среде // Русский язык за рубежом. 2020. №2. С. 27-33.

3. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм "за" и "против". М.: Прогресс, 1975. С. 193-230.

4. Lebedeva M. Yu., Laposhina A.N., Alksnit N.A., Lyashenko T.V. RuTOC: A Corpus of Online Lessons in Russian as a Foreign Language // Philological Class. Vol. 27. No. 2. 2022. PP. 19-29.

5. McVay Lynch M. Online Educator: A Guide to Creating the Virtual Classroom. Routledge, 2002. 192 pp.

6. Moore M. Theory of Transactional Distance // Theoretical Principles of Distance Education. Routledge, 1997. PP. 22–38.

7. C.E., Warren Weaver. The Mathematical Theory of Communication. Illinois: University of Illinois Press, 1963. 125 pp.

**Часть 3. Особенности обучения русскому языку как иностранному
в онлайн-формате на этапе предвузовской подготовки**

Варламова Валентина Николаевна

Грязнова Валерия Владимировна

Харитоновна Наталья Владиславовна

События последних лет внесли значительные изменения в образовательный процесс не только за рубежом, но и в России. Учащиеся должны были адаптироваться к новым образовательным условиям. Речь идет о переходе на онлайн-обучение. Оно потребовало и от преподавателей поиска, развития и совершенствования принципов, моделей и методов обучения.

Что же необходимо учитывать при создании новой модели онлайн-обучения РКИ?

Во-первых, большая часть педагогических технологий (технология сотрудничества, проектная, технология критического мышления) ориентирована на компьютерное сопровождение, поэтому целесообразно использовать во время онлайн-обучения те современные технологии, которые ведут к повышению мотивации иностранных учащихся к изучению русского языка. Перечисленные технологии предполагают выполнение презентаций, для создания которых лучше всего применить программу PowerPoint, поскольку она проста в использовании. С помощью этого редактора можно создавать презентации, в которых текст сочетается с картинками, схемами и таблицами. Следует обратить внимание на виртуальные экскурсии, поскольку они направлены на развитие речевой, социолингвистической компетенций, входящих в состав коммуникативной

компетенции. Требования к виртуальной экскурсии близки к требованиям, предъявляемым к экскурсиям, которые проводятся в офлайн-режиме. Отличием является то, что преподаватель, заранее продумав маршрут экскурсии и подобрав нужные материалы, не может ничего менять и импровизировать. Несомненно, проведение виртуальных экскурсий не позволяет учащимся получить полноценные впечатления от посещаемых объектов, но дает возможность рассказать о тех достопримечательностях города, которые не удастся посетить во время одной офлайн-экскурсии. Кроме того, во время экскурсии учащиеся не только знакомятся с архитектурой города, но и повторяют грамматические темы, например, глаголы движения. Стоит упомянуть о такой технологии, как игровая. Современный преподаватель должен уметь пользоваться интерактивными платформами, например, для ввода новых слов, для работы с аудиотекстом можно использовать Quizlet, для организации интерактивных игр – Kahoots (данный игровой сервис предназначен для создания викторин и тестов). При обучении аудированию онлайн применяются различные интерактивные опросники, которые можно интегрировать в конференцию Zoom. Благодаря функции опроса преподаватель может создавать тесты с правом выбора одного ответа из нескольких вариантов в конференциях на онлайн-уроках. Помимо этого, удобно работать с интерактивной доской Miro, которая имеет преимущества: визуализация материала, создание различных схем и таблиц, прикрепление отдельных страниц из учебных пособий, конвертирование созданных материалов в формат PDF. Иногда из-за отсутствия технической возможности (у некоторых студентов нет компьютера, планшета, а в наличии – только смартфон) приходилось прибегать к сервисам обмена мгновенными сообщениями и голосовой связи (WhatsApp, Telegram). С помощью этих мессенджеров преподаватели отправляли приглашения на онлайн-конференции в Zoom, презентации, аудио- и видеоматериалы. Опыт общения с иностранными учащимися на начальном этапе показал, что им

трудно соблюдать речевые модели и формулы этикета в условиях онлайн-обучения. Учащиеся, начиная диалог с преподавателем, забывали здороваться, после окончания онлайн-конференции редко говорили «досвидания». Потребовалось немало усилий, чтобы учащиеся научились обращаться к преподавателям на «Вы», по имени и отчеству. Преподавателям приходилось разъяснять учащимся, что в различных сферах необходимо использовать слова: «пожалуйста», «спасибо», «извините». Важно понимать, что правила поведения и этикета в учебной аудитории и в онлайн-формате немного отличаются. Восприятие происходящего меняется, поскольку основным инструментом передачи информации становится голос. Когда учащийся выступает онлайн, используя презентацию, однокурсники слышат только его голос, поэтому нужно научиться правильно и эффективно использовать возможности голоса, обращать внимание на ритмику слова, темп, громкость, дикцию, интонационное оформление речи. Когда учащийся выступает в учебной аудитории, есть много факторов, на которые можно отвлекаться: мимика, внешний вид учащегося, жестикуляция и т.д. Кроме этого, выступающему и остальным участникам онлайн-конференции нужно быть всегда готовым к возможным техническим проблемам, уметь их решить в короткое время, вовремя включить и выключить микрофон или камеру, уметь использовать функцию демонстрации экрана. Не стоит забывать, что во время онлайн-конференции учащийся практически не видит реакцию собеседников на своё выступление. Всё вышперечисленное может послужить поводом для стресса.

Во-вторых, переход на онлайн-обучение не позволил в полной мере реализовывать принципы индивидуализации и дифференциации на занятиях со студентами-иностранцами, что повлекло за собой отсутствие внимания на уроках, низкую посещаемость занятий, длительную адаптацию к новым онлайн-технологиям и, как результат, низкую мотивацию к

изучению языка. Преподаватель с учетом этих принципов должен продумывать выполнение заданий и упражнений каждым студентом в соответствии с его способностями и возможностями. В этой связи следует акцентировать внимание «на гибкости обучения» [Занкова, 2019: 28]. Так, например, учащиеся из арабских стран предпочитают принимать участие в дискуссиях, использовать интерактивную доску, создавать видеofilьмы с экскурсией по родному городу. Скромно, но уверенно ведут себя на онлайн-занятиях учащиеся из Израиля, они не только качественно выполняют домашние задания, но и помогают однокурсникам. С учащимися из Латинской Америки преподаватели были вынуждены заниматься индивидуально из-за большой разницы в часовых поясах для того, чтобы те не потеряли мотивацию к изучению русского языка.

Итак, всё вышеупомянутое свидетельствует о том, что достигнуть максимальной эффективности в онлайн-обучении РКИ довольно сложно.

Следует констатировать, что обучение в онлайн-формате, несмотря на положительные моменты (визуализация учебного материала, свободный доступ к аудио- и видеоматериалам, совмещение учебы с бытовыми делами), лишает преподавателей и учащихся возможности общения «лицом к лицу», к тому же оно является ограниченным и по времени: после онлайн-урока общение заканчивается (в офлайн-формате есть возможность продолжить общение на перемене, консультации, во время внеаудиторных мероприятий), что мешает формированию и развитию коммуникативной компетенции [Стрельчук, 2021: 112]. Кроме того, сказывается отсутствие языковой среды. Несомненно, многие учащиеся изучают русский язык у себя на родине, где нет русскоязычной среды. Однако учащиеся при первой возможности стараются приехать в Россию. Хотелось бы заметить, что в онлайн-формате учащиеся столкнулись с довольно большим объемом самостоятельной работы, а преподавателям стало сложно качественно контролировать выполнение заданий и домашней работы. Свободный

доступ в интернет позволяет учащимся быстро находить ответы, кроме того, нередко некоторые из них занимались списыванием, прибегая к помощи однокурсников, успешно выполнивших упражнения. Контроль в форме тестов, который чаще всего используется во время онлайн-занятий, не всегда эффективен. Кроме того, трудности при обучении письменной речи в режиме онлайн начинаются уже на раннем этапе обучения, когда учащиеся знакомятся с русскими буквами. Преподаватель может использовать специальные интерактивные доски, но он не имеет возможности исправить ошибки и неточности в тетрадях учащихся. Более того, многие иностранцы предпочитают изучать русский алфавит, используя клавиатуру планшета или смартфона.

Возможно, онлайн-обучение займет свою нишу в образовательном процессе в непростых социальных ситуациях, однако наиболее приемлемой в аспекте нашего рассмотрения мы считаем точку зрения, состоящую в целесообразности обучения русскому языку как иностранному в смешанном формате, когда одна часть занятий осуществляется в режиме онлайн (при условии, что есть технические возможности), другая – при непосредственном очном контакте преподавателя и учащегося.

Литература

1. Занкова А.А. Изучение русского языка как иностранного в онлайн-среде: возможности и специфика // Мир науки, культуры и образования. 2019. № 2 (75). С. 28-29.

2. Стрельчук Е.Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 102-115.

**Часть 4. Виды учебных интернет-ресурсов
и их использование в профессионально ориентированном
обучении РКИ**

Орлов Евгений Александрович

Романова Нина Навична

Скорикова Татьяна Петровна

Обучение иностранных учащихся в вузах РФ различного профиля требует сегодня переосмысления существующих и разработки новых технологий качественной подготовки будущих специалистов к предстоящей профессиональной деятельности. Это актуализирует задачу повышения эффективности лингвообразования иностранных учащихся, в частности студентов технического вуза, посредством реализации компетентностного подхода к обучению языку специальности на основе активного внедрения в учебный процесс информационно - коммуникационных (гипертекстовых/цифровых) технологий.

Компетентностный подход предполагает формирование у учащихся определенных академических (общекультурных/универсальных и общепрофессиональных) компетенций, овладение которыми необходимо для успешной учебы в вузе. Так, иностранные магистранты и аспиранты должны уметь составлять первичные и вторичные научные тексты, т.е. писать статьи, тезисы, аннотации, рефераты, выступать с докладами на научных конференциях, участвовать в научных дискуссиях, готовить научно-исследовательские (курсовые и выпускные) работы и диссертации. Между тем, как отмечает Л.П. Клобукова, «данные научные жанры в настоящее время все еще недостаточно осмыслены с методической точки зрения и, как правило, не включаются в текстотеки учебных пособий» [Клобукова, 2012: 10-11], что, несомненно, акцентирует актуальность проблемы обучения жанрам русскоязычного академического дискурса в

иностранной аудитории. Таким образом, описание жанров научной речи как объектов изучения студентами разных направлений подготовки и создание на этой основе профессионально ориентированных пособий остается актуальной задачей современной методики РКИ.

Другим значимым вектором развития теории и практики РКИ является создание профессионально ориентированных учебных средств на основе «гипертекстовой методики обучения РКИ». Теоретические основы применения данной методики в обучении иностранных студентов языку специальности заложены в диссертационном исследовании О.В. Константиновой [Константинова, 2001], где были продемонстрированы возможности гипертекстового представления учебного материала служить основой для формирования лексико-семантической базы профессионального модуля и создания компьютерного пособия по языку специальности на материале профильных учебно-научных текстов.

Развитие указанной методики в свете установок на цифровизацию лингвообразования выдвигает перед методистами и преподавателями РКИ задачу не только создания профильных онлайн-курсов обучения русскому языку, но и их органичного внедрения в структуру инновационной информационно-образовательной учебной среды, использование педагогического инструментария этой среды для разработки учебных интернет-ресурсов, направленных на развитие речевых навыков при обучении иностранных учащихся русскому языку как языку специальности.

Дидактический потенциал виртуальной образовательной среды проявляется в ее насыщенности электронными образовательными ресурсами. В среде функционируют сетевые библиотеки, архивы, базы данных, электронные книги и журналы, дистанционные курсы, СМИ, благодаря которым субъект оказывается постоянно вовлеченным в работу с информацией как на микроуровне (внутри среды), так и на макроуровне (с открытой глобальной информационной средой). Потребность в поиске

примеров профессионального поведения, ценностных ориентиров, образцов профессиональной деятельности реализуется через организуемые в сети телеконференции, форумы, вебинары, блогосферу. В результате доминирующими становятся такие виды деятельности субъекта, как эффективный поиск информации, отбор релевантного материала, анализ и структурирование данных. Субъект начинает осознавать достоинства и недостатки ресурса, качество информации, ее объективность и достоверность. Соответственно, происходит усиление интеллектуализации деятельности субъекта в сети, а значит, и усиление рефлексивного аспекта совершаемой деятельности [Куликова, Яковлева, 2011; Носкова, 2007; Патаракин, 2009; Сами Бен Ромдан, 2013].

Кроме того, виртуальная образовательная среда насыщена электронными образовательными коммуникациями. Выполняя индивидуальную и совместную деятельность в сетевом пространстве, каждый участник получает возможность осуществить широкий спектр различных коммуникационных актов: выразить собственные мысли в виде сообщений или мультимедиа, прокомментировать другие сообщения, обменяться мнениями, ответить на вопросы и чужие комментарии, вернуться к любой части обсуждаемой проблемы и дополнить ее, внести коррективы, предложить обсудить новые проблемы и т.п. В выделяемом Г.Ю. Деминой комплексе педагогических задач, реализуемых с помощью социальных сетей [Демина, 2011], мы особо отметим следующие: участие учащихся в различных предметно-тематических проектах, расширение круга общения учащихся и их предметных компетенций, повышение информационной компетентности, возможность найти единомышленников / соавторов для совместной сетевой работы, вступить в профессиональные сообщества по интересам. Многие социальные сервисы могут успешно применяться как для аудиторной, так и для самостоятельной работы при создании учебных проектов и в качестве дополнения к материалам учебника. Оценка и

описание имеющихся учебных ресурсов, доступных в сети, содержится в работах ряда ученых-методистов [Азимов, 2012; Богомолов, 2011; Сысоев, 2015; Драгунова 2013; Жданова, Харитонов, Хромов, 2012].

Стремительное развитие технологических средств коммуникации позволяет предположить, что «через несколько лет соотношение книжных и электронных учебных изданий значительно изменится в пользу последних» [Сысоев, 2015: 130]. Пока же, на наш взгляд, следует говорить лишь об активном использовании в иноязычном образовании учебных интернет-ресурсов наряду с традиционными печатными источниками.

Вслед за П.В. Сысоевым под *учебными интернет-ресурсами* мы понимаем «текстовые, аудио- и визуальные материалы по различной тематике, направленные на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и развитие коммуникативно-когнитивных умений обучающихся осуществлять поиск, отбор, классификацию, анализ и обобщение информации» [Там же: 114]. В научной литературе выделяется пять основных видов учебных интернет-ресурсов: *хотлист* (hotlist), *мультимедиа скрэпбук* (multimedia scrapbook), *трежа хант* (treasure hunt), *субдъект сэмпла* (subject sampler) и *вебквест* (webquest), которые широко используются при обучении иностранному языку.

Анализируемые интернет-ресурсы описываются методистами с разных точек зрения: формата использования, целей обучения, формируемых навыков в разных видах речевой деятельности, методики организации занятия. Стоит отметить и тот факт, что сами учебные интернет-ресурсы обладают разным лингвометодическим потенциалом и педагогическими возможностями. Приведем для наглядности таблицу, в которой обобщенно представлена структура учебных интернет-ресурсов [по: Сысоев, Евстигнеев, 2008].

Структура учебных интернет-ресурсов

Хотлист	Мультимедиа скрэпбук	Трежа хант	Сабдъект сэмпла	Веб-квест
Список ссылок на текстовые интернет-ресурсы	Список ссылок на текстовые, графические, аудио- и видеоресурсы	Ссылки на различные сайты по изучаемой теме. Вопрос по каждому разделу. Общий вопрос на целостное понимание темы	Ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет. Вопрос по каждому разделу. Аргументация своего мнения по изучаемому дискуссионному вопросу	Ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет. Вопросы по каждому разделу. Аргументация своего мнения по изучаемому дискуссионному вопросу. Общий вопрос дискуссионного характера

Как следует из таблицы, каждый вид ресурса имеет определенную цель и присущую только ему специфическую структуру. Так, ссылки на текстовые интернет-ресурсы присутствуют в составе всех видов учебных ресурсов; *мультимедиа скрэпбук* в отличие от *хотлиста* включает ссылки и на графические, аудио- и видеоресурсы. Вопрос по каждому разделу изучаемой темы (помимо ссылок) присутствует в *трежа хант*, *сабдъект сэмпла* и *вэб-квесте*. Аргументация своего мнения по изучаемому дискуссионному вопросу характеризует два последних типа интернет-ресурсов, а веб-квест, к тому же, содержит в себе и общий вопрос для коллективного дискуссионного обсуждения.

Веб-квест как самый сложный вид интернет-ресурсов является наиболее продуктивным среди интерактивных образовательных технологий. Под ним понимается «сценарий проектной деятельности студентов по изучаемой теме с использованием ресурсов Интернета, который предполагает групповую работу учащихся» [Вавулина, Николенко, 2017: 54].

Технология веб-квест наиболее востребована в методике РКИ для развития видов речевой деятельности в разных коммуникативных сферах, в том числе сфере профессионального общения [Самосенкова, Толмачева, 2013; Толмачева, 2015]. Данная технология была успешно применена в разработанном нами авторском учебном курсе «Русский язык для академических целей», адресованном иностранным магистрантам и аспирантам технического университета и подготовленном к изданию в МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Резюмируя сказанное, отметим, что применение в учебных целях интернет-технологий и дидактического потенциала социальных сетей позволяет создавать на занятии по РКИ содержательно разнообразную виртуальную образовательную среду для учащихся любого профиля. В связи с этим актуализируется задача подготовки комплекса учебных интернет-ресурсов для профессионально ориентированного обучения иностранных учащихся русскому языку с опорой на достижения гипертекстовой методики преподавания РКИ.

Литература

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 352 с.

2. Богомолов А.Н. Виртуальная среда дистанционного обучения РКИ: опыт организации учебного процесса в новой образовательной модели // XII Конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве». Том 3. Шанхай, 2011. С. 324-329.

3. Вавулина А.В., Николенко Е.Ю. Использование технологии веб-квест при обучении РКИ на разных этапах обучения // Ученые записки

Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2017. Том 9. № 4. С. 52-64.

4. Демина Г.Ю. Социальная сеть как педагогическое пространство // Эйдос: Интернет-журнал. 2011. 25 марта. URL: <http://biologo.ru/socialenaya-sete-kak-pedagogicheskoe-prostranstvo-demina-galin/index.html> (дата обращения: 10.05.22).

5. Драгунова А.А. Учебные интернет-ресурсы как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Ярославский педагогический вестник, 2013. № 1. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 163-167.

6. Жданова Е.В., Харитонов О.В., Хромов С.С. К вопросу о критериях отбора и оценки веб-ресурсов в преподавании иностранных языков и русского языка как иностранного // Вестник УМО «Экономика, статистика и информатика». 2012. № 3. С. 8-16.

7. Клобукова Л.П. Профессионально ориентированное обучение русскому языку инофонов: от текста к текстотеке и гипертексту // Педагогическое образование и наука, 2012. № 11. С. 10-13.

8. Константинова О.В. Использование гипертекстовой технологии при обучении иностранных учащихся языку специальности в техническом вузе. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 212 с.

9. Куликова С.С., Яковлева О.В. Индивидуальная информационная образовательная среда как условие профессионального развития студента // Педагогическое образование в переходный период: результаты исследований 2010 года: Сб. статей по материалам внутривузовской научной конференции 2 марта 2010 года. СПб: «Лемма», 2011. С. 323-329.

10. Носкова Т.Н. Какую информационно-образовательную среду можно считать высокотехнологичной? // Universum: Вестник Герценовского университета. 2007. № 1. С. 45-47.

11. Патаракин Е.Д. Социальное взаимодействие и сетевое обучение 2.0. М.: Современные технологии в образовании и культуре, 2009. 176 с.

12. Самосенкова Т.В., Толмачева Е.В. Обучение профессиональному речевому общению иностранных студентов на основе технологии веб-квест // Научные ведомости. Сер. Гуманитарные науки, 2013. № 13. Вып.18. С. 282-286.

13. Сами Бен Ромдан. Перспективы использования социальных сетей в обучении РКИ // Русский язык за рубежом, 2013. № 4. С. 101-105.

14. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: Учебное пособие. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015. 264 с.

15. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование новых учебных интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США) // Вестник Тамбовского университета. Серия 2: Гуманитарные науки, 2008. № 2 (58). С. 363-371.

16. Толмачева Е.В. Инновационное обучение РКИ (сфера "Строительный менеджмент") на основе информационно-коммуникативной веб-квест технологии. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 24 с.

Часть 5. Использование активных методов в условиях смешанного обучения РКИ

Головаха Елизавета Игоревна

Термин «смешанное обучение» фиксируется в лингводидактическом аспекте в 2006 году Ч.Р. Грэхэмом как «сочетание обучения лицом к лицу с компьютерным обучением» [Грэхем, 2006: 5]. Это определение отмечает ключевыми составляющими смешанного обучения очное и онлайн-преподавание, однако не затрагивает педагогические особенности реализации новой методики. Традиционное обучение, оснащенное цифровым компонентом, безусловно, имеет свои особенности, однако, очевидно, что оно не решает все методические проблемы и не делает обучение эффективным.

В этой связи исследователи стараются найти педагогические стратегии, позволяющее раскрыть лингвометодический потенциал смешанного обучения в полной мере. Так в 2012 году Х. Стакер и М. Хорн [Стакер, Хорн, 2012] дают следующее определение: «Смешанное обучение – это формальная образовательная программа, в которой:

— ученик учится частично через онлайн-обучение, с некоторыми элементами контроля учащихся над временем, местом, путем и/или темпом;

— ученик учится частично в контролируемом традиционном формате не дома;

— условия обучения каждого ученика в рамках курса или предмета связаны между собой для обеспечения интегрированного учебного опыта».

Некоторые современные исследователи приходят к выводу, что было бы корректно разграничить определения, указанные выше, и продолжать называть смешанным обучением то, что соответствует определению Ч.Р. Грэхэма (сочетание онлайн- и офлайн-обучения). А определение Х. Стакера и М. Хорна уже считать актуальным определением эффективного смешанного обучения [Андреева, 2020: 10].

В последнее время активно выходят работы с проведёнными исследованиями, главная цель которых найти те самые компоненты эффективности, способные сделать смешанное обучение прорывным.

Модель перевернутого обучения (перевернутый класс) является одной из самых популярных моделей, неоднократно подтвердивших свою эффективность в исследованиях [Ченг, Хван, Лай, 2020]. Перевернутое обучение основано на таком принципе: аудитория — это место, где должна происходить активная часть обучения, что требует от учащихся некоторой подготовки перед занятием, чтобы время, проведенное с преподавателем, использовалось более эффективно. Перед занятием учащиеся осваивают новый материал и готовятся к тому, что будет происходить в очном формате. Во время занятий в аудитории основное внимание уделяется практике,

использованию новых языковых структур и активным методам обучения. В настоящее время очное обучение нередко заменяется синхронным онлайн-обучением при помощи специализированных технологий, хотя это и перестраивает в некоторой степени особенности перевернутого формата.

Ряд исследователей отмечают, что при работе с обучающимися в условиях перевернутого обучения активные методы являются наиболее эффективными во время очной части занятия. Под активными методами мы, вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, подразумеваем методы, «стимулирующие познавательную деятельность учащихся. Строятся, в основном, на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, характеризуются высоким уровнем активности учащихся» [Азимов, Щукин, 2018: 13].

Остановимся подробнее на методе Jigsaw («Групповой пазл»), разработанном в 1971 году профессором Эллиотом Аронсоном. Это техника для организаций таких занятий в классе, во время которых все ученики связаны между собой и зависят друг от друга. Процесс может происходить как очно, так и онлайн, если платформа позволяет делить участников на группы. Суть метода заключается в том, что учащиеся должны самостоятельно познакомиться с фрагментами текста, объяснить усвоенное одноклассниками и вместе собрать текст в единое целое. Следующие иллюстрации демонстрируют ход работы:



Рис. 1. Принцип работы Jigsaw

Так, в рамках курса «Практический русский язык» студентам уровня В1+ и В2 во время изучения тематического блока «Искусство» было

предложено четыре текста об известных русских художниках (И.И. Шишкине, А.И. Куинджи, И.К. Айвазовском, К.С. Малевиче).

Были поставлены следующие цели урока:

- 1) Познакомиться с информацией об известных русских художниках;
- 2) Научиться узнавать работы этих мастеров, уметь описывать картины и рассуждать о характерных чертах стиля художников.

Работа состояла из нескольких этапов:

- 1) Предтекстовая часть проходила в асинхронном формате на платформе Core. В ходе работы разбирались основные языковые и лексические единицы и конструкции, описывающие жизнь и особенности творчества художника. Затем студенты работали с текстом, подобному тем, с которыми учащиеся будут работать в аудитории/«Зуме», после чего происходило выполнение тестовых заданий. Необходимо отметить важность этапа контроля в асинхронной части занятия. Как было отмечено нами с В.М. Филипповой, «при работе с моделью «перевернутый класс» очень важно, чтобы самостоятельная (асинхронная) часть занятия содержала задания, дающие возможность оценить знание и понимание учеником изученного материала» [Филиппова, Головаха, 2022: 8]. На основании этого понимания преподаватель будет выстраивать групповую и проектную работу на очной части занятия.

Главная цель этой части занятия – снять лексико-грамматические трудности и помочь избежать лишнего волнения при чтении текста во время очной/синхронной части.

- 2) В начале синхронного/очного занятия обучающимся подробно описывался алгоритм предстоящего задания. Мы рекомендуем составить иллюстративную инструкцию, если занятие проходит онлайн. Учащиеся формировались в команды, где каждый читал текст про своего художника семь минут. Этот этап важен, так как студенты должны почувствовать командную работу с самого начала, должны ощутить себя частью целого.

Затем в группе экспертов студенты обменивались новой информацией, дополняли ответы друг друга. После разговора эксперты вернулись в свои команды, где брали на себя роль преподавателя и объясняли команде новый материал. Преподавателю рекомендуется назначить в командах лидера, который будет побуждать более скованных студентов говорить, будет задавать им наводящие вопросы, подталкивать к обсуждению. Также на этом этапе преподаватель может подготовить таблицы с ключевыми моментами текста, чтобы ученики вписывали туда новую информацию. В конце рекомендуется провести тест или викторину (Kahoot, Quizizz), чтобы закрепить понимание того, что этот формат – полноценная часть образовательного процесса, а не развлекательный элемент.

Безусловно, хотя техника Jigsaw является динамичным и увлекательным способом изучения нового материала, прежде всего этот вид работы активизирует групповое взаимодействие, ставит в центре урока ученика, а не преподавателя, предоставляет каждому участнику важную роль в учебной деятельности. Кроме того, «Групповой пазл» позволяет обучающимся взять на себя ответственность за свое обучение и повышает их самостоятельность.

Подобные занятия гибко встраиваются в процесс обучения, подходят для освоения совершенно разных тематических блоков. Отличным вариантом будет составление студентами текста, предварительного разделенного на смысловые блоки. Например, в рамках темы «Биография известного писателя» учащиеся должны будут в команде восстановить жизнеописание известного человека. Дополнительных усилий со стороны преподавателя не требуется, материал усваивается в сотрудничестве. Однако, несмотря на «роль второго плана» преподавателя в течение урока, результативность подобных занятий в первую очередь зависит от уровня его подготовки и организации класса. Заметим, что поддержка и чёткие указания преподавателя особенно ценны при работе в дистанционном

формате, так как обучающиеся не открыты взаимодействию и коммуникации ввиду отсутствия тактильных средств общения.

По оценкам самих обучающихся, работа с такой техникой активизирует мыслительные процессы, учит находить ключевую информацию, тренирует навыки пересказа – и всё это проходит в творческой и доброжелательной атмосфере.

Ещё один метод, который прекрасно зарекомендовал себя в рамках практического курса русского языка – дизайн-мышление. Обычно под этим термином понимают «способ создания продуктов и услуг, ориентированных на человека» [Сташенко, 2023]. В основе его методологии лежит набор инструментов, который помогает организовать рабочий процесс так, чтобы результат работы помогал решить проблемы в сценарии пользователя. Этот подход наиболее эффективен при решении неизвестных или неразрешенных проблем, он помогает преодолеть стереотипы и решить задачу нестандартно. Технология дизайн-мышления включает в себя шесть ключевых этапов: эмпатия, анализ и синтез, генерация идей, прототипирование, тестирование и сторителлинг. На занятиях по изучению иностранного языка дизайн-мышление может помочь преодолеть разрыв между креативным решением задач и структурированным обучением. Метод предоставляет преподавателям дополнительные методические инструменты, а обучающимся – основы для критического мышления и решения проблем.

Завершающим занятием тематического блока «Интернет и цифровые технологии XXI века» в рамках практического курса русского языка стала работа с технологией дизайн-мышления. Необходимо заметить, что работа проходила в группе студентов КНР, владеющих уровнем В2, часть из которых приехала на стажировку в Россию, а другая – занималась онлайн из Китая.

На занятии студенты, находящиеся в Китае, должны были разработать мобильное приложение для студентов, пребывающих в России, согласно этапам дизайн-мышления.

Таким образом, работа включала в себя следующее:

Эмпатия. Студентам было предложено создать мобильное приложение для студентов, обучающихся за границей.

Фокусировка. После «эмпатии» исследователи обрабатывают всю полученную информацию и выделяют главную проблему пользователя. Задание: разработайте приложение, которое будет использовать студент, обучающийся за границей в России. Напишите 3 ключевые функции приложения. Спроектируйте/нарисуйте 2 экрана приложения, используя предоставленные шаблоны. Опишите, что пользователь видит на каждом экране приложения, в разделах аннотаций ниже.

Генерация идей. Это стадия поиска множества решений одного вопроса. В режиме генерации допускают любые инсайты и самые разные ответы. Учащиеся делятся идеями и предлагают решения некоторых проблем, описанных на этапе 1 «Эмпатия».

Прототипирование. Учащимся выдаются заготовки и дается время для разработки экранов приложений и написания аннотаций на русском языке.

Тестирование. Каждая команда представляет свое приложение в виде короткой презентации, описывая цель своего приложения и то, как оно может помочь учащимся за границей. Остальным предлагается задать каждой команде по 1 вопросу об их продукте.

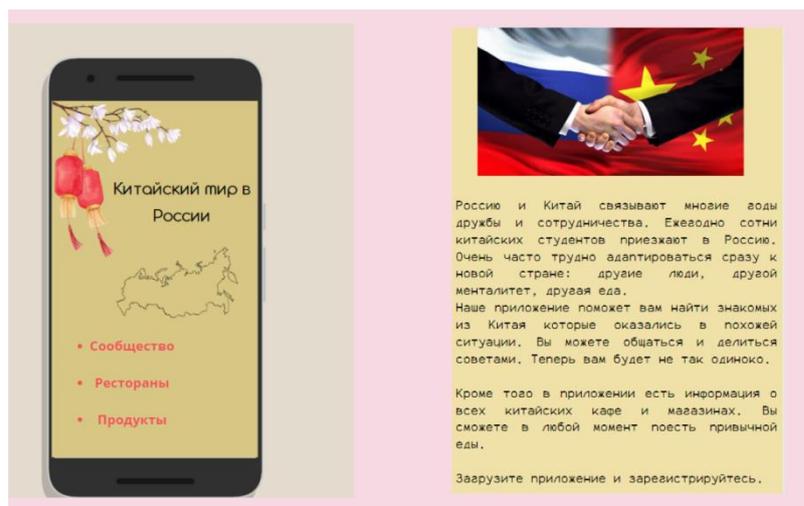


Рис. 2. Пример работы студентов

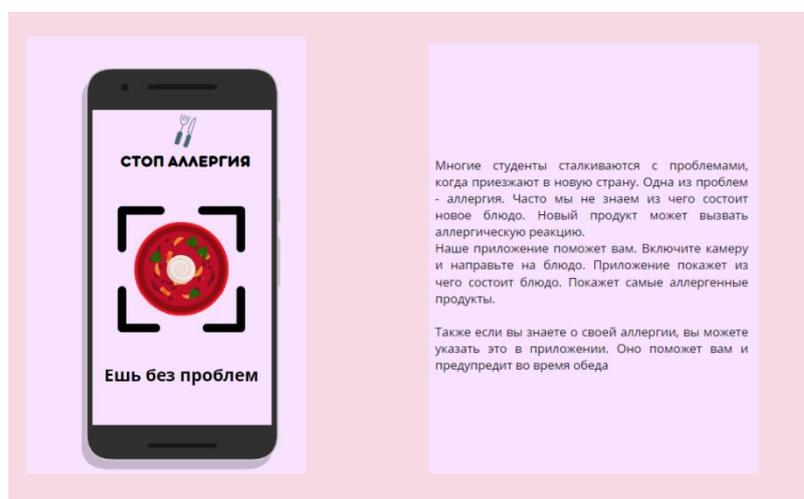


Рис. 3. Пример работы студентов

Неоспоримым преимуществом работы с технологией дизайн-мышления является то, что она настраивает все мыслительные процессы на иностранном языке, так как в течение всего занятия каждый студент непрерывно участвует в мозговом штурме, генерирует свои идеи, пробует доказать их эффективность, что, безусловно, является залогом успешного освоения языка.

Использование этого метода представляется нам наиболее эффективным на занятиях по языку специальности, особенно это полезно для студентов, чья профессия в дальнейшем будет связана с анализом целевой аудитории и созданием продукта с учетом запросов потребителей.

Форматы смешанного обучения позволяют преподавателям организовать образовательный процесс, используя самые различные варианты активных методов. Это не означает, что в погоне за нестандартными подходами, творчеством и инновациями впоследствии мы будем вынуждены отказаться от традиционных форм обучения. Скорее, мы говорим о поиске баланса, позволяющем наиболее продуктивно перестраивать лингвометодическую парадигму. Нет сомнений, что занятия с использованием активных методов обучения помогают обучающимся выйти за рамки шаблонного мышления на иностранном языке, способствуют развитию универсальных компетенций, а именно, умению творчески подходить к поставленным задачам, способности критически мыслить, решать проблемы самостоятельно и в команде, уметь формулировать свое мнение, взаимодействовать и договариваться.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с
2. Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 3. С. 8-20.
3. Сташенко М. Дизайн-мышление. URL: https://dtcenter.ru/library/design_thinking (дата обращения: 01.10.2022)
4. Филиппова В.М., Головаха Е.И. Возможности смешанного обучения в преподавании аудирования // Русский язык за рубежом. 2022. № 4 (293). С. 4-10.
5. Graham C.R. Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. In Bonk C.J., Graham C.R. (eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer, 2006, pp. 3-21.

6. Shu-Chen Cheng, Gwo-Jen Hwan, Chiu-Lin Lai Critical research advancements of flipped learning: a review of the top 100 highly cited papers // Interactive Learning Environments. 2020. Article number 1765395. DOI:10.1080/10494820.2020.1765395

7. Staker H., Horn M.B. Classifying K-12 blended learning. Innosight Institute, 2012. URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (дата обращения: 01.10.2022).

Часть 6. Современные мультимедийные технологии в процессе овладения РКИ

Ващекина Юлия Владимировна

Расширение функциональных возможностей компьютера послужило причиной развития и появления новых технологий представления информации на экране компьютера с использованием различных технических средств. Так, появилась крайне полезная и продуктивная образовательная технология – мультимедийная.

Использование мультимедийных технологий в современных образовательных реалиях выводит на новый уровень качество учебного процесса, положительно влияет на учащихся. У студентов возникает стремление как можно быстрее освоиться на новом месте, научиться говорить на русском языке, т.е. владеть им практически и иметь возможность вести диалог. Мультимедийные технологии как способ интерактивного взаимодействия делают учебный процесс ярче, насыщеннее и динамичнее, позволяют учащимся улучшать качество своих знаний, умений и навыков.

Стоит отметить то, что учащиеся должны правильно воспринимать полученную информацию из Интернет-ресурсов, уметь ориентироваться в информационном пространстве, анализировать и сортировать полученные сведения. Во всем этом им должен помогать преподаватель русского языка, который способен интересно донести познавательную информацию из сети Интернет, познакомить студентов с культурой разных стран и континентов, расширить возможности в совершенствовании языковой компетенции и умений межкультурной коммуникации. По словам С.Г. Тер-Минасовой, «каждый урок иностранного языка, – это перекрёсток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру; за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием... представление о мире» [Тер-Минасова, 2004: 33-34].

Мультимедийные технологии позволяют учащимся посещать самые различные и разнообразные онлайн-мероприятия, совершать виртуальные туры по значимым городам и местам России, виртуальные экскурсии по музеям, мастер-классы, интересные онлайн-игры и квесты.

На занятиях русского языка как иностранного с помощью мультимедийных технологий можно решать целый ряд дидактических задач: развивать и активизировать все виды речевой деятельности, формировать у студентов мотивацию к изучению русского языка. «Использование мультимедийных технологий в обучении русскому языку как иностранному открывает широкие возможности для создания естественной языковой среды и позволяет не ограничиваться лишь формированием единичной речевой ситуации» [Ващекина, 2018: 213].

Немаловажным аспектом в обучении иностранному языку является работа с видеоматериалами. У студентов-иностранцев повышается интерес к обучению благодаря тому, что зрительные образы современной действительности, представленные в видеоматериалах или фильмах,

способствуют расширению объема приобретаемых учебных знаний.

Наиболее эффективен при работе над устными видами речевой деятельности просмотр короткометражных фильмов, поскольку он стимулирует говорение и, соответственно, аудирование. При выборе короткометражных фильмов перед преподавателем встает вопрос: «Какие же фильмы включить в программу»? Основными критериями отбора видеофильмов являются новизна, актуальность и познавательность, художественность, т.к. фильм должен отвечать эстетическим критериям, в нем должна быть хорошая режиссура, работа оператора и качественная игра актеров, а главное – интересный сюжет с завязкой, последовательностью действий, неким конфликтом и развязкой. Что же касается литературности и современности языка видеофильма, то он не должен содержать жаргонные, просторечные, бранные, грубые выражения, поэтому преподавателю нужно очень тщательно подбирать и отбирать видеоматериалы к уроку.

Например, замечательный короткометражный фильм режиссера Кирилла Косолапова «Другие люди» (2015 г.), получивший множество наград и призов, как нельзя лучше отражает современную жизнь. Сюжет этого фильма достаточно простой, лаконичный, действие происходит в книжном магазине. Пожилой человек приходит каждый день в магазин и читает книгу, которую он не может купить из-за высокой цены. В магазине работают две продавщицы, одна из которых старается помочь старику, а вторая всячески выражает недовольство его поведением. Чтобы решить проблему, директор магазина роняет книгу на пол и, таким образом, немного портит ее, потом он выставляет эту книгу на продажу с огромной скидкой и предлагает старику купить ее. Пожилой человек покупает книгу, но ставит ее на книжную полку, а не забирает себе. В конце фильма директор устанавливает столик и стул в магазине, чтобы желающие могли читать книги.

Для первого знакомства с фильмом можно показать иностранным учащимся несколько скриншотов и портреты героев, подготовить ряд вопросов к ним. Для того чтобы сделать увлекательным просмотрый этап, преподаватель может подготовить и раздать учащимся рабочие листы, которые они будут заполнять, смотря видеофильм или эпизод.

Например: 1. Посмотрите эпизод 1 до 03.01 минуты и найдите правильный ответ или найдите ошибку.

По ходу просмотра этого фильма студенты-иностранцы знакомятся с различными речевыми ситуациями, они наблюдают за различными коммуникативными моделями поведения, в частности за приветствиями.

Например: 1. – Привет, Света!

2. – Уважаемый...

– Доброе утро!

– Утро... доброе! Читаем?

С мультипликационными фильмами рекомендуется работать немного по-другому: сначала желательно посмотреть мультфильм целиком, при этом не требуется знание каждого отдельного слова, так как реплики тесно связаны с видеорядом, т.е. текст связан с картинкой. Название анимационного кино преподавателям следует разбирать со студентами до начала просмотра, например, мультфильм «Котенок по имени Гав» Г. Остера. Учащимся нужно ответить на ряд вопросов, предложенных преподавателем, таких, как «Что значит слово “гав”?», «Типично ли имя “Гав” для котенка?», «Как вы думаете, почему автор назвал котенка “Гав”?» После просмотра мультфильма обязательно нужно проверить понимание студентами его содержания. Задавать и формулировать вопросы преподаватель должен как можно проще, используя материалы, которые уже проходили на занятиях, чтобы учащийся мог подобрать простой ответ на заданный вопрос. В качестве проверки содержания можно использовать вопросы с выбором правильного ответа. Для проверки усвоения и

закрепления новых слов может быть использовано лексическое упражнение на подбор верного определения к каждому слову. Грамматические задания даются с использованием новой лексики на отработку уже изученного материала. В каждом видеофильме и мультфильме есть запоминающиеся фразы, которые можно использовать и употреблять в живой разговорной речи. Это устойчивые словосочетания: Например: «Давай бояться вместе!», «Если осторожно – можно» (Г. Остер «Котёнок по имени "Гав"») и т. п.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что мультипликационные и видеофильмы помогают учащимся обогащать свой лексикон, знакомят с определенными грамматическими конструкциями, помогают активизировать изученный грамматический материал, дают возможность для обсуждения по определенной теме.

При правильно выстроенной организации занятий у студентов развиваются способности креативного мышления, ответственности, инициативности, что обеспечивает наиболее глубокое вовлечение учащихся в изучаемый материал и способствует формированию личностных ценностей.

В настоящее время многие преподаватели пользуются интерактивными досками. Такие доски можно увидеть в Zoom, Microsoft Teams, Google classroom, Classroomscreen и Whiteboard. Интерактивные доски очень просты в использовании, каждая обладает своим интерфейсом, поэтому преподаватель может использовать любую из них. Например, на доске Whiteboard преподаватель может проверять работы учащихся в режиме онлайн, т.к. он видит их личные доски и следит за выполнением заданий.

Для проверки знаний, приобретенных учащимися, можно использовать различные сайты для составления тестов. Самый популярный сайт – это Google Forms. Преподаватель составляет тест в нужной ему форме и отправляет студентам. В Google Forms можно добавлять картинки,

устанавливать время написания теста, отслеживать наиболее распространенные ошибки.

Также студенты могут принимать участие в различных викторинах, разнообразных конкурсах, проходить тестирование на знание иностранного языка, которые проводятся по сети Интернет, участвовать в онлайн-трансляциях, видеоконференциях и т. д. Например, издательство «Златоуст» на своей главной странице в Интернете <https://trki-zlat.ru/> предлагает учащимся выбрать необходимые онлайн-тесты для самоконтроля, проверки и определения уровня владения языком, а также подготовки к экзаменам ТРКИ для всех уровней.

В последние годы студенты стали намного чаще записывать и выкладывать в сеть свои видеоролики. Некоторые даже становятся известными блогерами и зарабатывают таким образом деньги. На уроке можно дать задание, которое позволит учащемуся проявить себя, – записать видеобращение сверстникам о прошедшей поездке на экскурсию или походе в театр. Таким образом, мы получим, во-первых, интересное интерактивное сообщение, во-вторых, самостоятельное исследование учащегося, а в-третьих, позволим учащимся выразить свое собственное мнение.

Огромный интерес у студентов вызывает создание и демонстрация мультимедийных презентаций. Процесс подготовки презентаций, который направлен на развитие творческого мышления, познавательных навыков студентов активизирует самостоятельную работу учащихся, дает им возможность подготовить нужный материал, проявить свои творческие способности и попрактиковаться в искусстве ораторского мастерства. Благодаря таким презентациям «передача информации происходит посредством аудиовизуальных способов, при которых существенно улучшается процесс восприятия и обработки информации» [Трубаева, Рядинская, 2013: 209]. Студенты, выступая с докладами и презентациями,

защищая их перед аудиторией, формируют и развивают у себя умения и навыки говорения на иностранном языке. Более того, демонстрация и защита презентаций способствует преодолению у студентов психологического барьера при выступлении перед аудиторией.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование современных мультимедийных технологий в процессе обучения РКИ повышает интерес к изучению языка, улучшает успеваемость студентов, что в свою очередь влияет на посещаемость занятий, также увеличивает инициативность учащихся.

Литература

1. Ващекина Т.В. Мультимедийные средства обучения в практике преподавания РКИ // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: Сборник статей II Международной научно-практической конференции, 29-30 марта 2018 г., в двух томах. М.: РУДН, 2018. Т.1. С. 211-216.

2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Изд-во МГУ, 2004. 352 с.

3. Трубаева Е.И., Рядинская О.П. Инновационные мультимедийные технологии как компоненты обучения иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 12 (30): в 2-х ч. Ч. II. С. 209-211. URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2013/12-2/57.html> (дата обращения: 30.09.2022).

**Часть 7. Психологические особенности
обучения аудированию и говорению иностранных
студентов-филологов с использованием аутентичных подкастов**

Пышненко Анна Андреевна

В настоящее время перед каждым преподавателем стоит задача научить иностранных студентов осуществлять общение с носителями языка. Преподавателям нужно постоянно искать инновационные технологии, которые позволяют расширить пространство для деятельности и творческой активности студентов. Одной из таких технологий является использование аутентичных подкастов, которые помогают в формировании навыков аудирования и разговорной речи. Несомненно, обучение с использованием подкастов играет большую роль в улучшении уровня языка и способствует повышению мотивации студентов на уроках русского языка как иностранного. Но методика должна быть построена с учетом психологических особенностей учащихся и с учетом возможных трудностей, с которыми они могут столкнуться. Студенты-иностранцы чаще всего испытывают трудности при восприятии аутентичной речи на слух. Поэтому при разработке курса по обучению аудированию и говорению с использованием аутентичных подкастов мы обратились к современной психолого-педагогической науке, которая изучает способы повышения эффективности обучения и способы решения проблем, с которыми сталкиваются студенты в обучении русскому языку как иностранному.

Овладение навыками и умениями речевого общения является ведущей целью обучения языку, составляет основу формируемой в процессе занятий коммуникативной компетенции. «С позиции психологической теории деятельности речевое общение характеризуется как один из видов

деятельности, с помощью которого происходит обмен информацией между участниками общения» [Щукин, 2015: 10].

А.А. Леонтьев утверждал, что «речевой деятельности как таковой не существует. Есть лишь система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность – целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую» [Леонтьев, 1969: 27]. Речевое общение реализуется на занятиях по практике языка в устной и письменной форме, имеет рецептивный (слушание, чтение) и продуктивный (говорение, письмо) характер. Следует отметить, что в вузовском обучении необходимо учитывать соотношение между видами речевого общения. А.Н. Щукин отмечает, что роль устной коммуникации в обучении речевому общению преобладает. «Устная речь – основная форма общения; она первична, так как возникла раньше других видов речевой деятельности и обычно является основой для письменного оформления высказывания» [Щукин, 2015: 11].

При этом аудирование является самым сложным для обучения видом речевой деятельности, включающим в себя и словесное понимание, опирающееся на речевой опыт учащихся, и предметное понимание, опирающееся на их жизненный опыт и знание ситуации общения. Способность воспринимать аутентичную речь на слух и продуцировать текст безусловно взаимосвязаны. Большинство студентов испытывают трудности при восприятии русской речи, они не уверены в выборе языковых средств или не обладают способностью продуцировать текст, который соответствует всем языковым нормам русского языка. «Этап аудирования был выделен в самостоятельный этап обучения для того, чтобы ученик мог сформировать звуковые и словесные эталоны — стереотипы, мог бы научиться устанавливать смысловые связи и удерживать в памяти иноязычное звучание высказывания» [Зимняя, 1985: 154].

По мнению А.А. Леонтьева, при выборе методов и приемов обучения языку решающим фактором являются индивидуально-психологические

особенности учащихся, поэтому главная задача преподавателя – это организация методически эффективного учебного процесса по развитию и совершенствованию способности к речевосприятию и речепорождению.

С учётом иноязычных способностей студента можно выбрать подходящие приемы развития и совершенствования навыков аудирования и говорения. Насколько студент способен управлять речевыми процессами рецепции и продукции, настолько он обладает речевыми умениями. Иноязычные способности студента связаны с особенностями психологических процессов (вербальной памятью, мышлением, слуховым восприятием), с характерологическими личностными особенностями человека (волей, эмоциями, типом темперамента, экстраверсией или интроверсией). Все эти факторы безусловно влияют на успешность овладения русским языком.

Успешность аудирования определяется психологическим фактором, а именно уровнем сформированности механизмов смыслового восприятия аудио-текста: восприятие, внутреннее проговаривание, кратковременная память, осмысление, вероятностное прогнозирование, долговременная память, эквивалентные замены.

«Восприятие – это психический процесс, с которого начинается всякое познание. Восприятие предшествует переработке и удержанию в памяти учебной информации» [Шишкова, 2010].

«Слуховое восприятие так же, как и мышление, является ведущим и некомпенсируемым компонентом структуры иноязычных способностей». [Назаренко, 1986: 20].

Мышление, слуховое восприятие и память представляют собой основу иноязычных способностей, в процессе усвоения языкового материала мышление помогает понять и организовать смысл, а память фиксирует его. «Соответственно, на уровне речевой деятельности, на котором языковой материал активизируется и доводится до окончательного

усвоения, мышление обеспечивает генерацию мыслей, их репертуар, глубину и смену, а память – актуализацию адекватной этим мыслям языковой формы. Слуховое восприятие в речевой деятельности обеспечивает аудирование и самоконтроль во время говорения на иностранном языке» [Шишкова, 2010].

Безусловно, память и мышление являются ведущими компонентами иноязычных способностей. По этой причине при планировании курса по обучению аудированию и говорению с использованием аутентичных подкастов мы уделили внимание на разработку задания по развитию данных способностей. Приведём несколько примеров:

- Прослушайте текст подкаста, расположите в нужном порядке пункты плана.
- Послушайте фрагмент подкаста, скажите, какой из данных тем он соответствует.
- В процессе восприятия на слух подкаста запишите ответы на предтекстовые вопросы.
- Прослушайте подкаст и отметьте те вопросы, которые в нём не обсуждались.
- Прослушайте подкаст и выберите из ряда предложенных заголовков наиболее точно соответствующие теме подкаста.

С помощью механизма эквивалентных замен у студентов формируется способность заменить развёрнутое высказывание кратким. Если студент пытается дословно передать услышанное, это говорит о том, что у него недостаточно развит механизм эквивалентных замен.

- Замените оборот более кратким.
- Замените повторяющиеся слова.
- Объедините 2-3 предложения в одно.
- Прочитайте сокращенный вариант описания к подкасту и скажите, какая информация упущена.

- Передайте основную идею несколькими предложениями.

Для развития механизма прогнозирования мы используем следующие упражнения:

- Прослушайте первые три минуты подкаста и выскажите предположение о возможном его содержании.
- Прослушайте фрагмент подкаста и, опираясь на содержание, назовите его тему и проблему, о которой идёт речь.

И.А. Зимняя выделяет четыре этапа формирования навыка говорения на иностранном языке.

1. Аудирование (отрабатывается в основном операция сличения).
2. Краткий ответ на общий вопрос (отрабатывается время реакции, операция сличения, замены).
3. Краткий ответ: а) на альтернативный вопрос (отрабатываются все вышеназванные операции и операции выбора и построения по аналогии); б) на специальный вопрос (отрабатывается операция выбора).
4. Полный ответ на все типы вопросов (отрабатываются последовательно операции построения по аналогии, трансформации, комбинирования и набора целого из элементов) [Зимняя, 1985].

Для успешного обучения говорению Н.И. Жинкин выделяет следующие значимые механизмы говорения: механизм осмысления, механизм упреждающего синтеза, механизм памяти, механизм комбинирования, механизм конструирования, механизм дискуссионности.

Основные психологические предпосылки процесса формирования прочного речевого иноязычного навыка: а) целенаправленность обучения; б) наличие у субъекта деятельности внутренней мотивации; в) правильное распределение упражнений во времени обучения; г) включение тренируемого явления в коммуникативно-значимую для субъекта деятельности речевую ситуацию; д) необходимость постоянного для обучающегося знания результатов выполнения действия; е) понимание

обучающимися общего принципа, схемы действия, в которое включена тренируемая операция; ж) учет учителем влияния переноса и интерференции ранее выработанных навыков и особенно навыков родного языка [Зимняя, 1985].

Для развития речевых умений мы используем упражнения в передаче содержания (пересказ); упражнения в описании событий, фактов; упражнения в выражении отношения к фактам, событиям, их оценку, ситуативные (ролевые, деловые игры, диспуты, драматизацию); игровые (языковые игры, викторины, конкурсы).

Мы попытались исследовать взаимосвязь между успешностью аудирования и связанными с ней психофизиологическими особенностями, выявленными нами при использовании инструментальных методов.

Литература

1. Вилюнас В.К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2004. С. 285-302.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: «Просвещение», 1969. 214 с.
4. Назаренко Н.С. Психологические детерминанты эффективности овладения иностранным языком в вузе. М., 1986. Вып. 6. 32 с.
5. Шишова Е.О. Системный подход к изучению психологических факторов успешности овладения неродным языком // Вестник ТГГПУ. 2010. №20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/cistemnyy-podhod-k-izucheniyu-psihologicheskikh-faktorov-uspeshnosti-ovladieniya-nerodnym-yazykom> (дата обращения: 25.10.2022).
6. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 783 с.

Часть 8. Практика использования приложения «Облачный класс» в преподавании РКИ

Юй Даньхун

Данная работа выполнена при поддержке Китайского совета по стипендиям
(№202106315019).

В современном обществе Интернет и мобильные устройства становятся все более доступными, и появилось мобильное обучение (M-learning), которое завоевало большую популярность среди молодежи. В 2010-ые годы появился MOOK, который отличается массовостью и доступностью, он получил активное развитие. Но в большинстве случаев процент студентов, завершивших курс обучения, очень низкий, и не хватает взаимодействия не только между учениками, но и между лектором и обучающимися. Для того, чтобы решить эту проблему, появился небольшой закрытый онлайн-курс, который отличается интерактивностью и взаимодействием.

В начале 2020 года нам пришлось перейти на онлайн-обучение в связи с пандемией. В то время мы выбрали китайское мобильное приложение «Облачный класс» как онлайн-платформу. Кроме того, это приложение имеет свою веб-версию. После возобновления офлайн-обучения мы продолжаем использовать эту платформу как онлайн-часть смешанного обучения.

Мы представим некоторые методы обучения с использованием приложения «Облачный класс» в преподавании русского языка как иностранного.

Мозговой штурм мы используем для того, чтобы активизировать словарный запас учащихся. Например, предлагаем написать три слова или словосочетания, которые ассоциируются с зимой, не совпадающие с предыдущими вариантами ответов, и которые можно объяснить с помощью

онлайн-словаря. Варианты ответов различные: *Новый год, Рождество, Праздник Весны, снег, мороз, холод, шапка, шарф, шуба, кататься на лыжах, кататься на санях, кататься на коньках, Дед Мороз, Снегурочка, елка, подарок, открытка, Ирония судьбы*, и т. д.

Кроме того, в качестве альтернативы можно попросить студентов составить предложения, используя одно из вышеупомянутых слов или словосочетаний. Мы приведем некоторые примеры:

Из всех праздников я больше всего люблю Новый год.

Я люблю смотреть, как падает снег.

Я люблю кататься на лыжах.

Дед Мороз и Снегурочка поздравляют детей с наступающим Новым годом.

«Ирония судьбы, или С легким паром» стал любимым новогодним фильмом россиян.

Использование **ментальной карты** структурирует и визуализирует грамматические знания русского языка, помогает студентам комплексно освоить грамматические правила. В начале семестра преподаватель создает ментальные карты и загружает их в «Облачный класс» как учебные ресурсы, постепенно некоторые студенты начинают создавать свои собственные карты. Здесь приведена ментальная карта по теме «Три времени глагола: настоящее, прошедшее и будущее».



Онлайн-тест разделен на части «до занятий» и «после занятий». Преподаватель загружает учебные материалы в приложение «Облачный класс» за неделю до занятий, студенты проводят самостоятельное обучение, выполняют задания по самопроверке, получают соответствующие баллы. Основываясь на результаты тестирования учащихся, на аудиторной лекции преподаватель может сосредоточиться на трудных моментах, в которых учащиеся часто допускают ошибки. После занятий преподаватель снова загружает самопроверочные задания, чтобы оценить усвоение знаний студентами.

Этот модуль помогает преподавателю быстро понять, как студенты усваивают знания, и в то же время экономит время на распечатку и оценку бумажных экзаменационных работ. Все это делает тестирование более эффективным. Если у кого-нибудь из студентов будут вопросы, то он может задать их в приложении «Облачный класс», преподаватель на них регулярно отвечает.

Смысл модуля «**Перевод новостей**» заключается в том, что, во-первых, ученикам нужно выполнить несколько субъективных заданий, помимо объективных; во-вторых, студенты, как группа молодых людей,

всегда интересуются последними событиями. Обычно я выбираю интересные русскоязычные новости, чтобы учащиеся перевели их на китайский. Почему студенты делают перевод с русского на китайский, а не наоборот? Потому что ученикам, начинающим изучать русский язык с нуля, обычно легче переводить с иностранного языка на родной. Запрещается ли использовать машинный перевод? Мы советуем студентам самостоятельно выполнить перевод. Если они используют умный переводчик, то от них требуется редактирование машинного перевода; если кто-нибудь использует исключительно машинный перевод без своего редактирования, преподаватель сможет заметить это и поставить низкую оценку. Я приведу новость об онлайн-распродаже одиннадцатого ноября.

Китай готовится к крупнейшей в мире онлайн-распродаже, которая традиционно проводится на День холостяка 11 ноября. В нынешнем году объем скидок на онлайн-платформе TMall корпорации Alibaba достигнет 50 млрд юаней (\$7,1 млрд), скидки объявят 200 тыс. брендов.

Модуль «Сбор примеров с помощью НКРЯ» может помочь студентам лучше овладеть грамматическими знаниями. В Национальном корпусе русского языка представлено множество живых примеров. Например, после изучения сложных предлогов с конструкциями «за + до» и «через + после», студенты ищут примеры предложений с помощью НКРЯ и выполняют задания на платформе «Облачный класс», потом мы вместе переводим эти предложения на китайский. Вот несколько примеров со сложными предлогами.

За два дня до вечера я получаю от него телеграмму: «Милая, приехать не могу».

За два дня до этого Вася подарил Сергею свой рисунок.

Через два дня после этого умер мой дядя Василий Иванович.

Она бросила меня через два дня после выписки, на Рождество.

После завершения семестра мы побеседовали со студентами, чтобы узнать их впечатление от смешанного (онлайн и офлайн) обучения. Мы заметили, что динамичный рейтинг успеваемости вызывает стресс и недовольство, особенно у слабоуспевающих студентов. Студенты-отличники предпочитают «Облачный класс», ученики со средней успеваемостью не выступают ни за, ни против, слабоуспевающие выступают против него. Думается, что надо оказывать последним большую поддержку, лучше скрывать общий рейтинг успеваемости и снять стресс от него.

Литература

1. Азимов Э.Г., Кулибина Н.В. Массовые открытые онлайн-курсы: новые технологии для повышения профессиональной квалификации преподавателей русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 2014. № 6. С. 30-35.

2. Азимов Э.Г. Изучение методики преподавания РКИ в массовых открытых онлайн-курсах повышения квалификации // Русский язык за рубежом. 2017. № 4. С. 12-18.

3. Афанасьева Э.М. Массовые открытые онлайн-курсы в системе открытого образования: история и практика реализации // Русский язык за рубежом. 2018. №1. С. 15-20.

4. Сунь М. Национальный корпус русского языка за рубежом: использование НКРЯ в вузах Китая и оценка его роли // Русский язык за рубежом. 2021. № 1. С. 88-99.

5. Юй Д. Использование модели «Перевернутый класс» в рамках курса «Страноведение России» // Русский язык за рубежом. 2021. № 5. С. 101-105.

Часть 9. Фрагмент глобальной симуляции «Однокашники» на платформе *Kimospace* как пример коммуникативного онлайн-урока

Веселова Полина Николаевна

Работа выполнена с использованием средств государственного бюджета по госзаданию на 2020-2024 годы (проект FZNM-2020-0005).

Коммуникативно-деятельностный подход в преподавании русского языка как иностранного (далее – РКИ) стал реакцией на социальный заказ современного общества, когда важнейшей целью обучения иностранному языку стало овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, т.е. способностью использовать единицы языка для решения коммуникативных проблем в реальной жизни [Куваева, 2018].

В 2019 году из-за пандемии COVID-19 весь образовательный процесс был экстренно перенесен в онлайн-среду. На сегодняшний день одной из основных форм процесса обучения в онлайн-среде является синхронный онлайн-урок – «особая форма организации педагогического процесса, имеющая завершённую, но частичную цель обучения, постоянный состав учащихся, проводимая с использованием определенного набора инструментов в режиме видеосвязи посредством Интернета в реальном времени по заранее утвержденному расписанию» [Лебедева, Куваева, 2020: 29].

Согласно данному определению, синхронный онлайн-урок практически ничем не отличается от традиционного офлайн-урока: предполагаются те же цели и задачи, принципы обучения, а преподаватели и студенты все так же взаимодействуют друг с другом, только теперь это происходит в виртуальном пространстве и с помощью цифровых инструментов.

Однако, несмотря на серьёзную работу исследователей и преподавателей, принцип коммуникативности далеко не всегда

реализовывался и реализуется достаточно полно и последовательно в онлайн-обучении, хотя сегодня синхронные онлайн-уроки могут быть максимально приближены к реальности. Е.Н. Стрельчук в одной из своих работ справедливо отметила, что формирование коммуникативной компетенции в онлайн-среде является, пожалуй, самой главной проблемой для современных преподавателей РКИ, так как «онлайн-образование лишает педагогов и учащихся возможности общения «лицом к лицу», к тому же оно является ограниченным и по времени: после выключения камеры и микрофона занятие заканчивается (для сравнения: в офлайн-формате оно продолжается на перемене и даже после уроков)» [Стрельчук, 2021: 111].

В связи с этим перед современными преподавателями РКИ встаёт вопрос о необходимости поиска, освоения и практического применения педагогических технологий для проведения синхронных онлайн-уроков, позволяющих обеспечить достижение поставленных целей обучения (а именно – формирования коммуникативной компетенции учащихся) с наибольшей эффективностью.

На наш взгляд, технология глобальных симуляций, проведенная на платформе Kinospace, может способствовать успешному формированию коммуникативной компетенции у иностранных учащихся в рамках синхронного онлайн-обучения.

Технология глобальных симуляций – к вопросу о термине

На формирование технологии глобальных симуляций сильнейшее влияние оказали идеи реформаторской педагогики Селестена Френе (конец XIX – начало XX века), а также методы театральной педагогики, базирующиеся на принципах игрового обучения [Sippel, 2003: 41].

Кен Джонс даёт данной педагогической технологии следующее определение: «Глобальная симуляция – это реальность функционирования в смоделированной и структурированной среде» [Jones, 1982: 4]. К этому определению стоит добавить, что симуляции должны быть основаны на

какой-либо проблеме/задаче, которую следует решить, включать этапы подготовки, брифинга и подведения итогов.

Реальность функционирования означает, что, хотя сама симуляция и не является реальностью, её участники должны вести себя так, как они вели бы себя в реальной жизни: они должны перестать думать о себе как об учащих и полностью сконцентрироваться на деятельности своих персонажей (здесь речь идёт о запуске внутренней мотивации учащих) [Jones, 1982: 4]. Реальность функционирования также совершенно исключает элементы театрального разыгрывания или игры: «Никакой игры — ни в театральном, ни в игровом смысле — в симуляции нет, а если бы и была, то она перестала бы быть симуляцией» [Jones, 1984: 4]. Реальность функционирования также означает, что преподавателю строго запрещается принимать решения за учащихся, он, скорее, выполняет роль фасилитатора.

Говоря о среде симуляции, К. Джонс писал, что «она должна быть смоделирована, иначе это не симуляция» [Jones, 1982: 4]. Иными словами, симуляция должна проходить абсолютно безопасно. Не может быть никакого воздействия на внешний мир или реального влияния с его стороны [Jones, 1982: 5].

Структура – ещё один важный компонент симуляции. Структура должна быть достаточно понятной для учащихся, чтобы сохранилась реальность функционирования, а также выстраиваться вокруг проблемы или комплекса проблем [Jones, 1982: 5]. Здесь большая ответственность по подготовке симуляции ложится на плечи преподавателя, которому необходимо подробно продумать контекст, и все возможные ситуации (= менее масштабные симуляции), подготовить необходимый инвентарь, чтобы всё прошло успешно.

На сегодняшний день известны такие симуляции, как жилой дом (первая французская симуляция «L'Immeuble»), где студенты должны были

воспроизвести быт и взаимоотношения соседей многоквартирного дома), деревня (французская симуляция «Lourignac – un village à vivre»), карнавал (португальская глобальная симуляция «Carnaval de Ovar»), морская прогулка из Швеции в Финляндию (шведская глобальная симуляция «Silja Line») и многие другие.

Изначально подразумевалось, что технология глобальных симуляций будет использоваться на уроках французского языка как иностранного только для взрослых учащихся. Но сегодня данная педагогическая технология применяется для любого контингента учащихся, причём для изучения не только основного курса иностранного языка, но и языка специальности, а также различных неязыковых дисциплин (экономика, медицина). Особой популярностью данная педагогическая технология пользуется среди немецких (П. Экке и др.) и американских (К. Джонс и др.) методистов.

Технология глобальных симуляций, как и любая другая педагогическая технология, состоит из нескольких этапов – этап планирования симуляции или брифинг (преподаватель планирует тематику и примерное содержание симуляции, подбирает необходимые для работы материалы и пр.), этап введения учащихся в симуляцию (преподаватель объясняет студентам, что нужно, можно и нельзя делать), этап проведения симуляции (студенты самостоятельно несут ответственность за развитие событий) и этап подведения итогов.

Платформа Kimospace для проведения технологии глобальных симуляций

Для переноса технологии глобальных симуляций в онлайн-среду крайне важно подобрать правильную платформу для её проведения. На наш взгляд, платформа Kimospace вполне сможет удовлетворить потребность преподавателей в поиске цифрового пространства, которое могло бы

сымитировать процесс реальной работы в классе, геймифицировать урок, и повысить вовлеченность и мотивацию учащихся. В Kumospace преподаватель может создать и настроить виртуальное пространство, по которому приглашённые пользователи могут перемещаться с помощью своих аватаров. Само пространство можно оформить в соответствии с целями и задачами урока. Это может быть студенческое общежитие, ресторан, конференц-зал и пр. Для этого есть все необходимое — мебель, предметы интерьера, напольные покрытия. Также настройки комнаты предполагают установку предметов интерьера с дополнительными опциями, наподобие шахматной доски и других настольных игр, рояля, на котором можно играть, кухни и бара, где можно брать напитки, а также телевизора с доступом к YouTube.

Главное преимущество платформы — то, что громкость звука, который вы слышите, зависит от удалённости вашего аватара от его источника, например, размещённого видео или аватара говорящего пользователя. Эта функция предоставляет как преподавателям, так и студентам огромные возможности для онлайн-взаимодействия.

Фрагмент глобальной симуляции «Однокашники» на платформе Kumospace как пример коммуникативного онлайн-урока

Разработанная нами симуляция «Однокашники» рассчитана на взрослых учащихся, владеющих русским языком на уровне А2+ – В1, преимущественно на студентов, которые учатся/планируют учиться в российских вузах или просто хотят «погрузиться» в культуру и быт России и улучшить свои коммуникативные навыки.

В симуляции принимали участие студенты Центра подготовки иностранных слушателей НИУ ВШЭ из Аргентины, Болгарии, Бразилии, Македонии, Сербии (всего 6 человек). Все участники, согласно результатам промежуточного контроля (примерно одинаковому количеству набранных

баллов) после третьего модуля обучения в ЦПСИ НИУ ВШЭ, имели одинаковый уровень владения РКИ – В1. Возраст учащихся варьировался от 18 до 25 лет. Среди учащихся присутствовали студенты экономического, инженерного-технического и гуманитарного профилей обучения. Примерно одинаковый возраст участников, общие личные и профессиональные интересы способствовали большему сплочению группы. Также нами был создан чат в WhatsApp, где участники от лица своих персонажей общались и поддерживали связь.

Персонажи симуляции – студенты одного из московских университетов, а также сотрудница их общежития: *две девушки-магистрантки, Алёна Жукова и Даша Семенова, их друзья – Игорь Болдин и Саня Кузнецов, новый студент-иностранец Луис, который окончил подготовительный факультет онлайн, а также комендант Надежда Антоновна.* Студенты-участники симуляции самостоятельно принимали решения о развитии отношений между персонажами.

Если говорить обо всей симуляции, то изначально подразумевалось 10 встреч продолжительностью 1 час 20 минут (столько длится одна «пара» в ЦПСИ НИУ ВШЭ) и периодичностью 2 встречи в неделю. Первая из встреч – знакомство с платформой Kimospace и другими участниками симуляции, айсбрейкинг, выбор ролей и пр., последующие 8 – реализация самой симуляции, а последняя – подведение итогов и получение обратной связи. Каждая из 8 встреч, посвященных непосредственно симуляции – одна небольшая проблемная/затруднительная/спорная/забавная ситуация, из которой персонажам студентов нужно найти выход. Тематика частей симуляции:

1. Встречи и знакомства;
2. Стиль и внешность;
3. Любовь и отношения;
4. Поиск работы;

5. Мечты и планы;
6. Кафе и рестораны;
7. Праздники и застолья;
8. Отдых и путешествия.

В данной статье мы рассмотрим лишь один фрагмент симуляции, посвященный поиску работы: *Луис хочет найти подработку, но не знает, что делать, ведь он – иностранец. Все друзья и даже Надежда Антоновна рассказывают ему о своём опыте работы, дают советы и устраивают шуточные собеседования. Получится ли Луису устроиться на работу?*

На этапе дебрифинга студентам было предложено несколько лексико-грамматических упражнений, которые могли бы снять трудности в общении в процессе проведения симуляции. Мы разобрали конструкции, которые помогут дать совет («Тебе надо/нужно...», «Может, тебе стоит + *inf*...», «Попробуй + *inf*...» и др.), глаголы, связанные с темой «Работа» – «уволить КОГО?», «нанять на работу КОГО?», «работать/подрабатывать КЕМ?», «зарабатывать СКОЛЬКО?» и др., а также лексические единицы и выражения «вакансия», «резюме», «работодатель», «ходить на работу как на праздник» и пр.

На этапе проведения симуляции студенты общались без вмешательства преподавателей. В итоге они совместно и самостоятельно пришли к выводу, что Луису стоит попробовать устроиться на работу в онлайн-школу и даже составили для него резюме.

На этапе дебрифинга (последние 10-15 минут) преподаватель и студенты обсуждали встречу. Участники симуляции отвечали на вопросы: *что вы чувствовали в процессе симуляции? что получилось? что можно улучшить? как можно было решить эту проблему по-другому? как можно было ответить иначе у в той или иной ситуации? и пр.*

Таким образом, применение технологии глобальных симуляций на онлайн-занятиях по РКИ означает следование целостному подходу к

обучению языку, поскольку грамматика и лексика, а также навыки таких видов речевой деятельности, как чтение, письмо, аудирование и говорение развиваются совместно. Словарный запас пополняется не посредством заучивания слов, а благодаря деятельности и взаимодействию учащихся. Учащиеся не просто повторяют диалоги из учебника, они развивают свои когнитивные способности, учатся быстро реагировать в проблемных коммуникативных ситуациях общения. Таким образом они овладевают русским языком в ситуации максимально приближенной к аутентичной. Симуляции выводят преподавателей и учащихся за рамки упражнений по копированию и воспроизведению шаблонных диалогов, они помогают студентам общаться, работать в команде, выражать свои собственные мысли.

Литература

1. Куваева А.С. Система упражнений в современной компетентностной парадигме обучения устной иноязычной речи. Дисс. ... канд. педаг. наук. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. 250 с.
2. Лебедева М.Ю., Куваева А.С. Синхронный онлайн-урок по РКИ как особая форма обучения в цифровой среде // Русский язык за рубежом. 2020. №2 (279). С. 27-33.
3. Стрельчук Е.Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. №1. С. 102-115.
5. Jones K. Simulations in Language Teaching. Cambridge, 1982. 128 pp.
6. Sippel V. Ganzheitliches Lernen im Rahmen der Simulation globale. Grundlagen – Erfahrungen – Anregungen. Tübingen, 2003. 261 pp.

Часть 10. Обучающие тесты на факультативе по русскому языку как иностранному

Гасконь Елена Александровна

Начиная обучаться на основных факультетах российских вузов, иностранные студенты демонстрируют обычно уровень владения русским языком, приближенный к В1, согласно российской государственной системе ТРКИ. Этого уровня достаточно для «удовлетворения основных коммуникативных потребностей в повседневных ситуациях общения в рамках бытовой, социально-культурной и учебно-научной сферах деятельности», как сказано в «Программе по русскому языку как иностранному» [Глазунова, Колесова, Попова, 2018]. Однако лексический минимум в 2300 единиц в совокупности с лексикой вводных курсов по научному стилю и языку специальности, безусловно, является недостаточным для полноценного обучения на первом курсе.

Для повышения уровня владения иностранцами русским языком предусмотрены занятия по РКИ во время обучения студентов на основных факультетах. Цель занятий по русскому языку с иностранными студентами – помочь им получить новые знания по их специальности на русском языке и сформировать компетенции по русскому языку как иностранному на уровне В2 к моменту окончания обучающимися курса бакалавриата или специалитета.

Как правило, в вузах предусмотрен отдельный предмет – русский язык как иностранный, – который учащиеся посещают наряду с дисциплинами своей основной специальности.

В Тверском государственном университете данный курс предлагается в качестве факультатива, т. е. не является обязательным. Согласно «Положению об организации обучения по направлениям (профилям) основной образовательной программы, о реализации элективных и

факультативных дисциплин (модулей) в ТвГУ» [Положение..., 2022], набор студентов на факультативные дисциплины может осуществляться дважды в течение учебного года: в первый месяц первого семестра и в первый месяц второго семестра. Как показывает практика, иногда студенты начинают заниматься на факультативе в уже сформированной группе и в середине семестра. Покинуть группу, прервать обучение по данной дисциплине студент может в любой момент по своему желанию.

Занятия на факультативе по русскому языку как иностранному проводятся в двух группах разных уровней – В1.1 и В1.2, которые формируются исходя из первоначального уровня владения студентами русским языком, определяемого по результатам входного тестирования. Одно занятие длится 90 минут; в течение учебного года проводятся занятия в каждой группе в объеме 60 академических аудиторных часов. Заканчивается курс зачётом в конце учебного года, а в середине курса проводится итоговая аттестация за первый семестр. Данная дисциплина факультативна, и академической задолженности в случае неявки на зачет или аттестацию не предусмотрено.

Поскольку ТвГУ – многопрофильное учебное заведение, на факультатив в одну группу попадают учащиеся разных факультетов. В одной группе также могут обучаться студенты бакалавриата и магистратуры. Особенностью факультатива по РКИ является желание студентов посещать обе группы одновременно или, посещая занятия в одной группе, самостоятельно осваивать учебную программу другой группы. Студенты обучаются в разное время дня на основных факультетах, и это также создает определенные трудности при составлении расписания и выборе способа освоения учащимся данной программы.

Немаловажную роль в обучении играет самостоятельная работа студентов по заданию преподавателя. Кроме того, как показывает практика, обучающиеся в определенное время после начала работы данного курса

начинают пропускать факультативные занятия по причине прохождения практики, из-за подготовки к аттестационным и зачётным работам и студенческим конференциям.

Помочь студенту оставаться на связи с преподавателем и продолжать осваивать выбранную факультативную дисциплину по русскому языку помогает организация преподавателем работы с использованием интернет-платформы Microsoft Teams. Здесь преподаватель может размещать материалы урока, делать видеозаписи его фрагментов, выкладывать дополнительные и справочные материалы, ссылки, пособия университета, объявления. Данная платформа позволяет также проводить аттестационные мероприятия, формировать и проверять домашние задания.

Важную роль в организации обучения на факультативе играет постоянное поддержание мотивации студента к изучению русского языка. Не секрет, что как только ослабляется контроль преподавателя за выполнением заданий, студент перестает их делать. Нами замечено, что если в начале семестра большинство студентов стараются выполнять домашние задания, то к середине семестра активность студентов в этом отношении снижается. Проводить исследования о предпочтительных видах работы в качестве домашнего задания студентов нам представляется нецелесообразным, поскольку в Тверском государственном университете учатся студенты разных специальностей, и разнообразные виды заданий, которые даёт преподаватель, способствуют как формированию языковой компетенции, так и педагогизации учебного процесса, то есть повышению педагогической компетенции студентов, значительная часть которых – будущие преподаватели. С другой стороны, организуя обучение при помощи интернет-платформы Microsoft Teams, мы заметили следующую особенность: если преподаватель задает короткий тест в качестве домашнего задания, то выполняют его около 90% студентов – т. е. примерно один студент из группы в 10-12 человек не открывает этот тест. Данное

наблюдение навело на мысль об использовании тестов в качестве обучающего метода на факультативе.

Тест (от англ. test – «испытание, исследование») – это «задание стандартной формы, выполнение которого позволяет установить уровень и наличие определённых умений, навыков, способностей, умственного развития и других характеристик личности с помощью специальной шкалы результатов». [Азимов, Щукин, 2019: 345]. Как правило, преподаватели используют тесты в качестве способа контроля знаний студентов. О тестировании с указанной целью пишут Н.П. Андриюшина, Т.М. Балыхина, М.Б. Будильцева, Л.В. Воронова, В.М. Кадневский, М.Н. Макова, Л.В. Московкин, Н.М. Румянцева, Л.Ц. Тарчимаева, Н.Ю. Царёва, В.М. Чиркова и др.

Однако с распространением цифровых коммуникаций появились онлайн-тесты, в которые помимо функций контроля и автоматической оценки знаний и умений тестируемого включается также ряд дополнительных функций: функции подсказки, создания гипертекста, словесного автоматического реагирования на ответ, включения изображения, прослушивания аудио, просмотра видео, функцию повтора теста, а также словесного оценивания его выполнения. Эти функции расширили возможности использования теста, в результате чего тестируемые смогли не только проверять свои знания, но и получать новую информацию во время его прохождения. Всё это позволило тесту стать эффективным и перспективным инструментом обучения (см. об этом: А.А. Вербицкий, Е.Е. Креславская [Вербицкий, Креславская, 2012], В.М. Кадневский [Кадневский, 2006], Н.Н. Самчик [Самчик, 2021], Э.Я. Соколова [Соколова, 2013], Н.А. Шкильменская [Шкильменская, 2009] и др.), поскольку «обучающие тесты нацелены в первую очередь на отработку материала, последовательную работу над изучаемым языковым явлением» [Самчик, 2021: 237]. На основе алгоритмов тестов начали создаваться

обучающие программы (например, тесты на порталах gramota.ru, rus-ege.sdamgia.ru и др.).

Возможность использования теста на интернет-платформе Microsoft Teams как гипертекста и как робота, «реагирующего ответом» на ответ тестируемого, навело нас на мысль о создании коротких обучающих тестов для помощи студентам в освоении ими данной дисциплины. Для этого мы изучили программные характеристики конструктора онлайн-тестов Microsoft Forms и на их основе сформулировали следующие **обучающие возможности тестовых заданий**.

1) Гиперссылки позволяют тестируемому перейти на специально созданные или рекомендованные преподавателем текстовые, видео-, аудиофайлы или на другие тесты, сайты и задания. Например, в вопросе, где упоминается Тверской академический театр драмы, даётся задание перейти по ссылке на страницу этого учреждения и найти в его афише спектакли, поставленные театром по произведениям А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.П. Чехова, Н.В. Гоголя. Или в другом вопросе даётся задание перейти по ссылке на другую страницу и решить кроссворд и т.д.

2) При помощи добавленных в тест изображений преподаватель может подобрать для тестируемых иллюстративный материал, схемы, таблицы, диаграммы, графики, стихотворные тексты, цитаты, высказывания, пословицы и поговорки и т.д. Картинка может выполнять роль подсказки или быть частью вопроса.

3) Подзаголовок или инструкция к вопросу – это возможность для преподавателя написать правило, закон, особенность явления, понимание и усвоение которого проверяется данным вопросом.

4) Выполняя задания, предполагающие полный ответ, тестируемый должен создать свой собственный текст.

5) Задания прислать голосовое сообщение позволяют студенту совершенствовать и контролировать свои фонетико-интонационные навыки, а также, в зависимости от задания, и навыки устной речи.

6) Возможность создавать тесты комбинированного типа, в которых есть как вопросы с выбором ответа, так и «открытые», текстовые вопросы, позволяет студенту выполнять разные задания в рамках одного теста, повышая тем самым свою компетенцию в разных видах речевой деятельности и разных дисциплинах (страноведении, языке специальности, стилистике, лингвокультурологии).

Кроме обучающих возможностей заданий, отметим также **обучающий потенциал тестовых средств обратной связи.**

1. Автоматическая «реакция» на ответ позволяет тестируемому сразу узнать, правильно ли он ответил, и получить комментарий к своему ответу, куда могут быть включены правила, разбор данного случая употребления языкового элемента, новая информация грамматического или стилистического характера и под.

2. Оценивание общего прохождения теста позволяет дать тестируемому рекомендации и даже предложить дополнительные упражнения по данной теме.

3. Возможность пройти тест ещё раз, вкупе с использованием опции случайного расположения ответов в вопросах закрытого типа с выбором ответа создаёт условия для повторения материала и вместе с тем – повышения балла за тест, что положительным образом влияет на мотивацию к изучению РКИ.

Приведём также важные, с нашей точки зрения, функции, предоставляемые Microsoft Forms, которые встроены в Microsoft Teams. Они являются важными для коммуникации и контроля.

1) Наличие специального «окна» для комментирования преподавателем действий (ответов) обучающихся.

2) Ссылка на тест появляется автоматически после создания и назначения задания. Причём назначить тест можно как всем учащимся, так и отдельным студентам или части группы.

3) Средства индивидуальной связи студентов с преподавателем в Microsoft Teams – ведение индивидуальной переписки в чате или через университетскую почту, совершение видео- и голосовых звонков – позволяет более эффективно работать над трудными для обучающегося материалом, индивидуализировать обучение.

На основе опыта работы с Microsoft Forms на платформе Microsoft Teams можно выделить как преимущества работы в данной системе с использованием обучающих тестов, так и недостатки.

К первым отнесём быстроту выполнения теста обучающимся; возможность работать из любой точки, где есть интернет, и изучить материал, если студент пропустил занятие; это альтернатива для учащихся факультатива, которые не успевают ходить на занятия какое-то время (например, по причине прохождения практики в данное время); получение проверенного результата теста до очередного урока (в этом случае у студента есть возможность задать вопросы или разобрать трудные случаи очно в классе или на консультации); преподаватель не проверяет тесты с выбором ответа, а занят только проверкой текстовых материалов, предоставленных студентами в качестве ответов на вопросы; на основе одного теста можно составить другие, специально облегчив или усложнив его; удобство для преподавателя в организации тестирования в группе и отслеживании результатов тестируемых.

Среди недостатков назовём невозможность полностью на высоком уровне обучить студентов, которые не приходят на занятия. Обучающийся, выбравший такую самостоятельную работу, лишён контакта с другими студентами, а значит, не может пользоваться обучающим потенциалом, который формируется в работающей группе. Для выполнения онлайн-тестов

требуются технические средства и доступ к интернету, которые у студента не всегда надлежащего качества, и при сбоях в тестовых программах и в работе интернета обучающийся не сможет воспользоваться данным ресурсом. Создание онлайн-тестов требует от преподавателя затрат большого количества времени и сил. Кроме того, выполнение обучающих тестов не совсем привычная для студентов форма работы с тестами, поэтому необходимо специально обращать внимание обучающихся на порядок работы с этими ресурсами и подчёркивать их тренировочную цель.

Изучив возможности Microsoft Forms, при помощи которых можно составлять тесты на платформе Microsoft Teams, мы пришли к выводу о целесообразности формирования домашнего задания на основе обучающих тестов или включения тестов в состав домашнего задания. Однако следует заметить, что обучающие онлайн-тесты ни в коем случае не заменяют традиционных занятий (очных или дистанционных), а скорее дополняют их, расширяя арсенал средств обучения РКИ. Поэтому, с нашей точки зрения, использовать их следует как компонент смешанного обучения на факультативе по русскому языку как иностранному.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.

2. Вербицкий А.А., Креславская Е.Е. Тестирование в образовании: проблемы и перспективы // Педагогика. 2012. №8. С. 3-13.

3. Глазунова О.И., Колесова Д.В., Попова Т.И. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1-С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 216 с.

4. Кадневский В.М. Обучающие тесты в системе этнологических знаний // Педагогическая диагностика. № 2. 2006. С. 22-28.

5. Положение об организации обучения по направлениям (профилям) основной образовательной программы, о реализации элективных и факультативных дисциплин (модулей) в ТвГУ, 2022. URL: [https://tversu.ru/sveden/files/Pologhenie_ob_organizacii_obucheniya_po_napravlennostyam_\(profilyam\),_elektivnym,_fakulytativnym_disciplinam.pdf](https://tversu.ru/sveden/files/Pologhenie_ob_organizacii_obucheniya_po_napravlennostyam_(profilyam),_elektivnym,_fakulytativnym_disciplinam.pdf) (дата обращения: 02.10.2022).

6. Самчик Н.Н. Обучающее тестирование на занятиях по русскому языку как иностранному // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. № 3(36). Т.10. С. 236-239.

7. Соколова Э.Я. Компьютерные тестовые задания как средство контроля и обучения профессиональному английскому языку // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2013. № 7(135). С. 131-134.

8. Шкильменская Н. А. Основные функции современных информационно-коммуникативных технологий в условиях гуманитаризации образования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 83. С. 58–69. №83.URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-funktsii-sovremennyh-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-usloviyah-gumanitarizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 27.09.2022).

Заключение

Условия современного мира ставят перед преподавателем задачи подбора оптимальных средств обучения РКИ студентов. Для этого педагог сам должен владеть существующими на данный момент инструментами обучения, понимать их особенности и наилучшим образом выстраивать своё взаимодействие с обучающимися для успешного усвоения ими русского языка.

Обучая иностранцев в условиях использования цифровой среды, преподаватель должен представлять себе, с какими трудностями (техническими, педагогическими, методическими, психологическими, языковыми и т. д.) может столкнуться обучающийся, и владеть средствами, которые помогут студенту их преодолеть или минимизировать. Для этого необходимо изучать контингент учащихся и быть готовым быстро реагировать на меняющиеся условия обучения уже во время занятия.

Особенности коммуникации в цифровой среде требуют изменения и преподавателем, и учащимися своего привычного отношения к обучению. Это повлечёт за собой формирование новых поведенческих паттернов и нового отношения студентов к обучению – увеличения самостоятельности и ответственности за конечный результат.

Дальнейшие исследования в данной области возможны в направлении поиска новых обучающих цифровых инструментов, а также разработки методической базы обучения РКИ на их основе и методики включения цифровых технологий в учебный процесс наряду с традиционными формами обучения.

ГЛАВА V

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ В РОССИИ

Введение

Адаптация и интеграция иностранных студентов при обучении русскому языку как иностранному в России представляет собой достаточно сложную методологическую и методическую проблему. Как показывает опыт работы, эффективное решение данной проблемы возможно лишь с учётом целого комплекса факторов, определяющих учебно-образовательную деятельность преподавателя-русиста.

Следует отметить, что в последние годы произошли заметные изменения как в самой системе обучения русскому языку как иностранному, так и в структуре контингента иностранцев, его изучающих. Заметны подвижки и на уровне социокультурных, поведенческих, этнопсихологических и других стереотипов современных молодых людей, что накладывает определённого рода дополнительные моменты, без учёта которых, вряд ли, возможна полноценная обучающая деятельность (в широком понимании этого термина) преподавателя.

Именно с этой точки зрения в настоящем разделе представлены авторские подходы в рассмотрении ряда адаптационных и интеграционных задач при обучении иностранцев, прибывающих в Россию с целью изучения русского языка, предлагаются нестандартные решения возникающих проблем.

Часть 1. О проблемах адаптации иностранных студентов при обучении РКИ в России

Некрасова Анна Вячеславовна

Шатоба Татьяна Алексеевна

Исследование выполнено с использованием средств государственного бюджета
по госзаданию на 2020-2024 годы (проект FZNM-2020-0005)

Россия всегда была привлекательным местом не только для туристического посещения, но и как страна, в которой можно получить качественное высшее образование. В связи с этим в нашу страну каждый год приезжает на обучение множество студентов из разных стран мира. Известно, что о самой России и жизни здесь ходит множество мифов. Молодые люди, желающие получить диплом о высшем российском образовании, прежде чем поехать в Российскую Федерацию, пытаются познакомиться с ней, находясь в своей родной стране, черпая информацию о нашем государстве из различных источников. Возможно, многим жизнь здесь кажется весьма лёгкой, кому-то наоборот – сложной, учитывая наш менталитет и суровую русскую зиму, которую особенно побаиваются многие иностранцы.

В рамках данного исследования было интересно провести анкетирование среди иностранных студентов из разных стран мира: Индии, Королевства Саудовская Аравия, Судана, Шри-Ланки. Наши обучающиеся получают образовательные услуги в Тверском медицинском университете и в Военной академии воздушно-космической обороны имени маршала Советского Союза Г.К. Жукова.

Анкетирование было проведено среди 32 иностранных обучающихся тверских вузов: 10 – из Индии, 7 – из Саудовской Аравии, 4 – из Судана, 1 – из Египта, 10 – из Шри-Ланки. Время пребывания студентов и курсантов в России на момент опроса составляло от нескольких месяцев до пяти лет.

Результаты опроса об адаптации иностранных обучающихся к жизни и учебе в России приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Индия	Саудовская Аравия	Судан	Египет	Шри-Ланка
К чему было сложнее всего привыкнуть в России?				
язык 8 менталитет 6 общежитие 6 климат 2 цены 2 кухня 1 правила 1 медицина 1 образование 1	менталитет 5 язык 4 климат 3 медицина 3 общежитие 2 кухня 2	язык 3 климат 3	климат 1 цены 1	язык 10 цены 6 климат 5 общежитие 4 кухня 3 менталитет 1
Кто вам помогал больше всего?				
одногр-ки 7 преп-ль 7 близкие 3 земляки 3 деканат 2 семья 2 старшек-ки 2 друзья 2 рус. друзья 1 соседи 1 незн. люди 1 сотр. общ. 1	офицеры 7 близкие 4 одногр-ки 3 русские друзья 1 земляки 1 сотр. общ. 1 старшек-ки 1	преп-ль 3 деканат 2 рус. друзья 2 земляки 1	рус. друзья 1 близкие 1	одногр-ки 10 близкие 7 преп-ль 6 старшек-ки 6 деканат 4 сотр. общ. 3 рус. друзья 1
От кого ожидали больше помощи?				
деканат 6 сотр. общ. 6 одногр-ки 5 близкие 3 старшек-ки 2 преп-ль 2 земляки 1 незн. люди 1	незн. люди 4 русские друзья 3 старшек-ки 3 земляки 2 одногр-ки 1 офицеры 1 сотр. общ. 1 близкие 1	рус. друзья 3 земляки 2 деканат 1 одногр-ки 1	одногр-ки 1 близкие 1	одногр-ки 9 старшек-ки 6 близкие 6 преп-ль 6 сотр. общ. 4 деканат 3 рус. друзья 1 больше нет ожиданий 1
Что готовы сделать, чтобы помочь первокурсникам?				
с разм. в общ. 8	с рус. языком 6	с рус. языком 3	с учебой 1	с разм. в общ. 8

Индия	Саудовская Аравия	Судан	Египет	Шри-Ланка
с учебой 7 пок-ть город 7 с медициной 5 с бытом 5 с рус. языком 4 пок-ть ун-т 3 найти рус. др. 2	с разм. в общ. 5 с учебой 5 встр. в аэроп. 4 пок-ть город 4 пок-ть ун-т 3 с медициной 3 найти рус. др. 3 с бытом 3	встр. в аэроп. 2 пок-ть город 2 с разм. в общ. 1 с медициной 1 пок-ть ун-т 1 с учебой 1 с бытом 1 найти др. 1	найти др. 1	с медициной 8 с учебой 7 пок-ть ун-т 6 с бытом 5 пок-ть город 4 встр. в аэроп. 3 с рус. языком 1
Что делаете для собственной адаптации?				
зв. домой 8 знак. с люд. 7 учу рус. язык 7 гот. нац. еду 6 прошу пом. 5 активность 5 нич. не делаю 2 дружу со старш-ми 1	учу рус. яз. 6 зв. домой 6 знак. с люд. 3 активность 3 гот. нац. еду 3 нич. не делаю 3 дружу со старш-ми 2	учу рус. язык 4 знак. с люд. 2 прошу пом. 2	учу рус. яз. 1 знак. с люд. 1 прошу пом. 1	учу рус. яз. 10 зв. домой 10 дружу со старш-ми 8 гот. нац. еду 5 прошу пом. 4 акт. участ. в жизни ун-та 3 знак. с люд. 2
Как долго живете в России?				
5 лет 6 4 года 2 меньше года 2	3 года 5 4 года 1 меньше года 1	меньше года 5	1 год 1	2 года 5 3 года 3 1 год 2

Сложности адаптации

Самым сложным для адаптации для иностранцев оказался язык (25 и 32 опрошенных; затем – климат (14 / 32), менталитет (для Индии и Саудовской Аравии – 12 / 32), условия проживания в общежитии (для Индии, Саудовской Аравии и Шри-Ланки 12 / 32). На высокие цены в России жалуются индийские, сингальские и египетские студенты.

Индийские студенты отмечают, что, когда они приехали в Россию, условия проживания в студенческом общежитии были неудовлетворительными, а требование коменданта производить в своих комнатах уборку оказалось для них странным, поскольку студенты «здесь для того, чтобы учиться, а не заниматься работой по дому».

В беседах курсанты из Королевства Саудовская Аравия неоднократно задавали вопросы преподавателям о том, почему с ними, и в целом с иностранцами, жители Твери неохотно вступают в контакт, не проявляют желание общаться, относятся настороженно, порой грубо. Курсанты из Саудовской Аравии отметили, что для них является странным и необъяснимым то, что в Тверской области жители практически повсеместно используют матерные слова, конечно по большей части они слышат мат среди молодого поколения. Для их менталитета это довольно неприятный факт. Особенно когда бранная речь слышна в общественных местах, и когда молодые люди используют матерные слова в присутствии детей и лиц старшего возраста.

Помощь окружающих в адаптации. Ожидания и реальность

Ожидания индийских обучающихся связаны, прежде всего, с помощью сотрудников деканата и общежития, которые, на взгляд студентов, этой помощи не оказывали, были грубы по отношению к некоторым студентам. Больше всего в адаптации помогли одногруппники и преподаватели.

В отличие от индийских студентов, саудовцы, будучи более открытыми и отзывчивыми, рассчитывали на помощь незнакомых людей, русских друзей, старшекурсников, но на деле их в основном выручали офицеры, близкие люди и одногруппники. Большую часть времени курсанты проводят в стенах учебного заведения на занятиях с преподавателями, а в остальное время с курсовым офицером.

Ожидания и реальная помощь по результатам опроса студентов из Судана, Египта и Шри-Ланки в целом совпадают. Склонность индийских и сингальских студентов к «групповому единению», когда привычка учиться, отдыхать, принимать пищу вместе обуславливает их высокую потребность при адаптации опираться на помощь одногруппников и однокурсников.

Готовность оказать помощь в адаптации первокурсникам

Иностранные обучающиеся из всех рассматриваемых стран показали высокую готовность помогать первокурсникам адаптироваться к новым условиям – все варианты ответов среди предложенных ими были отмечены. С одной стороны, ответы позволяют выяснить, в чем в первую очередь нуждаются или нуждались поначалу сами студенты. С другой стороны, по результатам анкетирования можно увидеть, какую помощь им в свое время оказывали другие люди, что подтверждается комментариями индийских студентов: «Мы будем делать все, что старшекурсники делали, чтобы помочь нам».

Отметим, что арабские студенты готовы помочь первокурсникам с освоением русского языка и русских традиций, тогда как индийские и сингальские обучающиеся не считают владение русским языком своей сильной стороной, но для них важно оказать вновь прибывшим студентам содействие в размещении в общежитии, помочь в бытовых вопросах, в получении медицинской помощи. Кроме того, все обучающиеся согласны помогать с учебой и подготовкой к сдаче зачётов и экзаменов во время сессии.

Самоадаптация

Показательно, что у всех опрашиваемых в процессе самоадаптации на первом месте оказалось изучение русского языка (28 / 32 ответов); далее для освоения в новой среде для иностранцев важно знакомство с новыми людьми (15 / 32 ответов; хотя студенты из Шри-Ланки делают это менее охотно), а также обращение за помощью (12 / 32 ответов). Живя и учась в России, студенты и курсанты сохраняют крепкую связь со своей родиной, с семьей, что значительно помогает им приспособиться к иноязычной среде: звонят домой 24 из 32 студентов, готовят национальную еду и носят

национальную одежду 14 опрошенных. Только треть респондентов принимает активное участие в жизни университета (11 / 32 ответов). Также третья часть обучающихся дружит со старшекурсниками, поскольку те «все знают».

Культурные сходства и отличия России и родных стран студентов

В целом иностранные студенты видят больше отличий, чем сходства нашей и их культур. Индийцы и египетские студенты пишут, что их праздники, а также атмосфера во время таких событий похожи на русские, тогда как сингальские студенты отмечают большую разницу как в традициях их празднования, так и в количестве праздничных дней в году. Суданцы также замечают, что в России много праздников, которых у них на родине нет, например, таких как День учителя и День рабочего (1Мая). В России, по словам индийцев, меньше выходных, иная образовательная (рейтинговая) система, где преподаватели чаще не учат, а лишь задают вопросы по темам, которые сами предварительно не объясняют. Кроме того, в России другой стиль жизни и другие пищевые привычки. В то же время работа и профессиональная сфера в Росси и в Индии похожи, т.к. это официальная работа.

Студенты из Шри-Ланки отмечают в России сходные с сингальскими человеческие качества и жизненную позицию, следование правилам и установкам, уважительное отношение к старшим, учителям, женщинам, привычку людей здороваться друг с другом, любовь к плаванию, солнцу, цейлонскому чаю. В то же время они указывают и на заметные отличия: «в Шри-Ланке нет четырех сезонов, как в России, поэтому мы не празднуем Масленицу»; «в России больше свободы в обществе, чем в Шри-Ланке»; «русские проводят время более свободно и счастливо»; «в России не любят есть острую пищу, а в Шри-Ланке едят больше острого», «кажется, что в России очень ограниченный выбор еды, тогда как в Шри-Ланке еда разнообразна по цвету, аромату и вкусу»; «русские привычны к сезонным изменениям», «одежда отличается: русские используют зимние куртки,

пальто для защиты от холода, а шри-ланкийцы не хотят»; «в России эффективнее транспортная система и методы оплаты»; «в Шри-Ланке больше следят за своими детьми». Очень заметна религиозная разница: в Шри-Ланке преимущественно исповедуется буддизм.

Русская культура, по словам одной из студенток из Шри-Ланки, имеет «долгую и богатую историю, выражаемую в литературе, балете, живописи и классической музыке. В то время как сторонние наблюдатели могут видеть в стране однообразие, унылость, у России есть очень видимое культурное прошлое, начиная с красочных народных костюмов, заканчивая богато украшенными религиозными символами».

Выводы

1. Как показывают результаты опроса, необходимость изучать русский язык для наилучшей адаптации в новой среде свидетельствует о высокой мотивации иностранных обучающихся осваивать этот язык, несмотря на то, что именно освоение русского языка является для них самым сложным условием адаптации.

2. Важно понимать, что для более лёгкой адаптации в новой среде обучение любых иностранцев должно строиться на взаимном уважении к их личности, стране, религии и культуре. Обязательно необходимо учитывать особенности их национального характера.

Часть 2. Межкультурный тренинг как эффективное мероприятие по социокультурной адаптации иностранных студентов

в российском вузе

Дронова Ольга Александровна

Социокультурная адаптация иностранных студентов к российской академической среде – сложный и многоплановый процесс, включающий в

себя различные составляющие: лингвистическую, психологическую, социальную, образовательную (академическую) и культурную, чему в настоящее время посвящено множество исследований [см. Гладуш, Трофимова, 2008; Сухова, 2013; Моднов, Ухова, 2013: 112]. Успешная адаптация иностранцев к среде российского вуза является не только ключевым условием успешного освоения ими образовательной программы по изучаемой специальности, но и важным фактором интернационализации академической среды вуза, повышающим его конкурентоспособность. В настоящее время российскими вузами накоплен и систематизирован большой опыт по организации мероприятий по адаптации иностранных студентов – это и административная поддержка, и институт кураторства, организация и проведение различных внеаудиторных мероприятий, экскурсий и концертов. А.Д. Гладуш и Г.Н. Трофимова указывают на то, что успех личностной адаптации иностранных студентов во многом зависит от их взаимоотношений в университетском коллективе, при котором «личность, группа и среда активно воздействуют друг на друга» [Гладуш, Трофимова, 2008: 31]. Контакты с русскими студентами в значительной степени облегчают процесс адаптации иностранцев. В то же время, общение студентов разных национальностей друг с другом протекает не всегда легко, во многом в силу распространённости стереотипов и недостаточной информированности о ценностях иной культуры [см. Моднов, Ухова, 2013: 112]. Поэтому важная задача вуза – создание площадок интеракции между российскими и иностранными студентами, вовлечение студентов в процесс межнационального общения.

Помимо дискуссионных площадок и разговорных клубов, одной из форм организации подобного взаимодействия может служить межкультурный тренинг – мероприятие, направленное на освоение знаний о чужой культуре, изучение и сопоставление ценностей, менталитетов, мировосприятия в рамках другой культуры, преодоление негативных

стереотипов и формирование принципов поведения, облегчающих вхождение в чужую культуру.

Как показывают результаты исследований, в отечественной образовательной практике межкультурные тренинги активно используются при обучении иностранным языкам [Чан, Минакова, 2022; Белозерова, 2017; Соловьева, 2015]. Потенциал применения этой методики для облегчения адаптации иностранных студентов еще недостаточно изучен. На наш взгляд, участие в подобном тренинге обладает широким образовательным и воспитательным потенциалом не только для иностранцев, познающих стереотипы поведения в России, но и для русских студентов, могущих освоить навыки поведения в международной среде.

Кафедра русского языка как иностранного Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина накопила определённый опыт проведения межкультурных тренингов русских и иностранных студентов. Участниками межкультурного тренинга могут стать иностранные студенты, владеющие русским языком на уровне не ниже А-2 и русские студенты, заинтересованные в общении с иностранцами. Оптимальное число участников не должно превышать 30 человек. Традиционно тренинги по межкультурной коммуникации включают в себя теоретическую часть, в рамках которой происходит овладение основными сведениями об изучаемой культуре и практическую часть, в которой происходит погружение в ситуации межкультурного общения [Чам, Минакова, 2012; 2022]. Проводимые в качестве мероприятия по адаптации иностранных студентов тренинги целесообразно ограничить практической частью, так как студенты овладевают сведениями по русской культуре на занятиях по РКИ или страноведению, предусмотренных учебным планом. В рамках тренинга целесообразно сочетать общие дискуссии с индивидуальными заданиями, упражнениями в малых группах, состоящих из представителей одной или нескольких культур.

Приведем примеры используемых заданий.

Начинать тренинг следует с упражнений, позволяющих участникам познакомиться друг с другом. Например, «**Смысл моего имени**» – участники рассказывают о значении своего имени в рамках своей лингвокультуры. Можно попробовать найти схожие по значению имена у участников тренинга. Например, *Алексей* – защитник, помощник, подобные ему по значению – *Гектор, Хафиз*. Передача личного опыта в рамках тренинга способствует интенсификации общения, поэтому студенты могут поделиться историей, почему их так назвали.

Среди заданий, эффективных для работы в моноэтнической малой группе, стоит выделить: «**Культурные ассоциации**» [см. Мирошниченко, 2010: 7] и/или «**Алфавит моей культуры**». Тренинг «**Культурные ассоциации**» будет особенно интересен и эффективен, если его участниками являются представители нескольких стран. Студентам в малых группах предлагается задание сформулировать ассоциации о каждой стране-участнике тренинга. Например, *Египет – пирамиды, море, фараон. Китай – Великая китайская стена, шёлк, пагода*. По итогам выполнения задания необходимо обсудить сходства и отличия ассоциаций, высказать мнение о стереотипах, связанных с собственной культурой. В рамках задания «**Алфавит моей культуры**» после предварительного обсуждения в малой группе участники пишут слова на каждую букву русского алфавита, отражающие ассоциации с их собственной культурой. Затем они зачитывают получившийся алфавит и объясняют, почему они выбрали именно эти понятия, а также отвечают на вопросы. Можно попросить иностранных участников составить «Алфавит русской культуры» и обсудить получившиеся у разных групп алфавиты. По итогам выполнения тренинга стоит обсудить сходства и различия культурных алфавитов.

В качестве задания, выполняемого в малых группах, состоящих из представителей разных культур, исключительно эффективен тренинг

«Пословицы – зеркало культуры». Каждая группа, в которой обязательно есть русский участник, получает список русских пословиц и задание, написать ценность, которую эти пословицы отражают. При этом, русские студенты должны помочь иностранцам понять эти пословицы. Например:

Доброе братство милее богатства.	доброта
Не имей сто рублей, а имей сто друзей.	дружба
Муравей не велик, а горы копает.	трудолюбие
Семь раз примерь, один отрежь.	осторожность, планирование
Что посеешь, то и пожнёшь.	справедливость

Затем необходимо предложить иностранным участникам вспомнить похожие выражения в их языке и культуре. Это задание помогает осознать единство общечеловеческих ценностей, выраженных в разных культурах, прочувствовать нюансы отношения к труду, семейной жизни, дружбе. Подобный тренинг предлагают также Лейбман и Корнилова [Лейбман, Корнилова 2013: 117-118] без сопоставления пословиц в разных культурах. Схожий вариант тренинга с пословицами содержится также у А. Шютце, но его участники должны самостоятельно вспомнить различные пословицы и объяснить их смысл [Schütze 2014: 22].

Опыт проведения межкультурных тренингов в России и зарубежных странах нашёл своё отражение в различных учебных пособиях, практикумах, методических разработках по проведению подобных мероприятий [Лейбман, Корнилова 2013; Мирошниченко 2010; Schütze 2014]. В большинстве случаев предлагаемые в них задания или комплексы заданий необходимо адаптировать для проведения тренинга в зависимости от целей, выдвигаемых организаторами. Поскольку мы рассматриваем межкультурный тренинг в первую очередь как мероприятие по адаптации, направленное на развитие межкультурного диалога, упражнения тренинга должны быть творческими и стимулировать коммуникативную активность

участников. Представляется целесообразным проводить подобные тренинги в качестве серии мероприятий, расширяя спектр заданий и давая участникам возможность в рамках неформальной дискуссии узнать больше друг о друге. Проведение тренингов по межкультурной коммуникации позволяет использовать потенциал многонациональной академической среды университета для формирования навыков межнационального общения и работы в многонациональной среде у всех студентов, обучающихся в университете.

Литература

1. Белозёрова А.А. Применение метода тренинга в межкультурном иноязычном обучении и воспитании студентов-лингвистов (на материалах немецкого языка) // Вестник ТГПУ. 2017. № 6 (183) С. 181-147.

2. Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения в России // Высшее образование сегодня. 2008. № 12. С. 30-35.

3. Лейбман И.Я., Корнилова М.В. Межкультурный тренинг: общая характеристика и примеры упражнений // Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде. Учебно-методическое пособие – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2013. С. 84-131.

4. Мирошниченко А.В. Программа тренинга развития основ межкультурной коммуникации и межкультурной толерантности. Методические рекомендации. М.: КРЕДО, 2010. 16 с.

5. Моднов С.И., Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 2. Т.1. С. 111-115.

6. Овсянникова И.Г., Терещенко Т.М. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2018. №. 3 (126). С. 41-46.

7. Соловьёва Ю.О. Роль межкультурных тренингов в обучении деловому английскому языку переводчиков в сфере профессиональной коммуникации // Профессиональное лингвообразование. Материалы девятой международной научно-практической конференции. Нижний Новгород: изд-во Нижегородского института управления, 2015. С. 369-374.

8. Сухова А.Н. Социальная, академическая и культурная адаптация иностранных студентов. Автореф. ... канд. социологических наук. Нижний Новгород, 2013. 24 с.

9. Чам М.Ф., Минакова Л.Ю. Межкультурный коммуникативный тренинг и его роль в формировании межкультурной компетенции обучающихся иностранному языку // Вестник Томского университета. 2022. № 476. С. 208-219.

10. Schütze A. Interkulturelles Training. Materialien und Übungen für den Einsatz in der Jugendarbeit im Sport. – Frankfurt am Main: Druckerei Michael, 2014.

Часть 3. Корпусные инструменты в развитии навыка само- и взаимокоррекции в контексте учебной автономии

Обухова Татьяна Михайловна

Введение

Довольно часто в лингводидактической практике встречается тезис о том, что корректирующая обратная связь положительно влияет на усвоение иностранного языка [Ellis, 2009: 3-4; Truscott, 2007: 256-257].

С другой стороны, существует мнение о том, что традиционные комментарии и исправления преподавателя в письменных работах

учащихся не приносят результатов, часто бессмысленны и непродуктивны [Kim, Kim, 2005: 4]. В частности, П. Роллинсон заключил, что учащиеся, которые привыкли исправлять ошибки по инструкции преподавателя, где четко прописаны все этапы коррекции, чаще всего вносят исправления именно для учителя, ради оценки, а не для себя [Rollinson, 2005: 26].

В свою очередь, преподаватели, которые исправляют написанное учениками, предлагают обратную связь, дают комментарии и инструкции для работы над ошибками и улучшения навыка письма, невероятно перегружены такой задачей. И, кроме того, П. Роллинсон [Rollinson, 2005: 24] упоминает исследования, в которых показано, что обратная связь более полезна на этапе черновика, и менее эффективна на этапе готового письменного высказывания, что делает работу преподавателя ещё более нецелесообразной. При этом, взаимопроверка и в целом обратная связь от сверстников оказываются довольно эффективными, помогают улучшить навыки письма [Shokrpour, Keshavarz, Jafari, 2013: 32], повышают мотивацию [Исаева, 2019: 150], учат относиться к письму как к совместной социальной деятельности [Farrah, 2012: 199] и одновременно формируют положительное отношение к письму на иностранном языке как отдельному умению [Lin, Chien, 2009: 80].

Таким же важным навыком видится самокоррекция, овладение которым характеризует автономного учащегося [Ellis, 2009: 10].

Среди многообразия исследовательских вопросов, посвященных эффективности взаимопроверки, ее психологическим аспектам и алгоритму ее проведения, роли и пользе комментариев для формирования навыка самопроверки, сфокусируемся на возможности использования корпусных технологий для развития навыка само- и взаимокоррекции в рамках автономного обучения.

Действительно, одним из главных преимуществ корпусной лингводидактики является возможность увеличить автономию преподавателей и студентов [Раицкая, 2009: 125, Агафонова, 2009: 83].

На сегодняшний день описаны возможности применения лингвистического корпуса для обратной связи, сделаны предварительные выводы об эффективности такой работы [Mendikoetxea, Bielsa, Rollinson, 2011; Tono, Satake, Miura, 2014; Wong, 2018; Обухова, 2022], однако данных в области РКИ по-прежнему недостаточно, поскольку «практика применения корпусных технологий в обучении русскому языку значительно моложе и скромнее» [Лебедева, 2020: 5].

Приёмы работы

Развитие необходимого для автономности навыка само- и взаимокоррекции с помощью корпуса достигается благодаря различным приемам:

1. Совместное (в общей группе или мини-группах) обсуждение письменного текста, в котором содержатся доступные для исправления ошибки, есть возможности для расширения предложений, уточнения фраз и контекста использования слов.

При этом, если в начале обучения преподаватель модерирует действия студентов, отмечает и/или выделяет ошибки, подлежащие исправлению, советует через систему комментариев, как можно было бы улучшить текст, то со временем, когда освоены основные корпусные инструменты и функции, когда изучены общие правила построения письменного высказывания разных жанрово-композиционных типов, он предлагает студентам корректировать письменную работу самостоятельно. Отказ от комментариев дополнительно позволяет учащимся развивать языковое чутьё при выявлении зоны потенциальной ошибки, что является важным этапом на пути к независимому, автономному обучению.

2. Индивидуальная работа студентов по коррекции одного и того же письменного текста с последующим сравнением результатов в парах или мини-группах.

Ознакомившись с альтернативным вариантом выполнения работы, учащиеся смогут понять, каких именно знаний им не хватает, и в будущем сделать акцент на исправлении ошибок. Кроме того, студенты смогут сравнить выбранные для проверки корпусные инструменты, обсудить свои гипотезы и догадки в отношении конкретной письменной «зоны», сопоставить, какие конкретно данные из выборки показали иллюстративными, понятными и помогли принять решение об исправлении того или иного письменного фрагмента, или же сделать вывод о невозможности применения корпуса в определённой ситуации.

3. Взаимокоррекция, в ходе которой студентам предлагается с помощью корпусных инструментов исправить ошибки, при необходимости скорректировать способ выражения мысли и внести рекомендации о том, как сделать текст ярче, сильнее, интереснее.

«Проверяющие» могут предложить свой, на их взгляд, корректный вариант написания, сопроводив комментарием, отсылающим к корпусному инструменту и/или гиперссылкой на страницу с возможными вариантами написания, или же могут только подчеркнуть в работе однокурсника слово или несколько слов, которые кажутся некорректными по смыслу или по форме. После такой работы тексты возвращаются владельцам на доработку, которую можно дополнить обсуждением в мини-группах по два человека. Конечно, здесь, как и в предыдущем пункте, не исключен вариант нахождения «лишних ошибок», гиперкоррекции, но тем не менее это тоже важный этап развития автономной позиции при изучении иностранного языка.

Обмен работами также позволит учащимся оценить текст со стороны функциональных языковых навыков, контекста, смысла и стиля, полноты изложения и степени соответствия задаче письменного высказывания.

4. Самокоррекция на основе стимулирующего комментария, составленного преподавателем.

В данной ситуации комментарий не является простой инструкцией по исправлению ошибки, он только отсылает к корпусному инструменту, который может помочь в коррекции письменного текста, указывает на зону ошибки. Безусловно, форма и качество комментария влияет на эффективность и продуктивность письма на иностранном языке, но цель стимулирующего комментария всегда будет заключаться в формировании навыка независимого использования корпусных ресурсов в процессе порождения письменного текста.

5. Автокоррекция без опоры на комментарий.

Для достижения подобных «высот» автономности преподавателю стоит регулярно напоминать о важности самопроверки, на собственном примере демонстрировать данный навык во время занятий, регулярно обращаться к корпусным инструментам при любых сомнениях и разногласиях в написании, возникающих в аудитории, мотивировать учащихся к использованию корпуса и поощрять (в том числе, публично) за демонстрацию навыка самокоррекции в письменной работе.

Выводы

Само- и взаимокоррекция с помощью лингвистического корпуса в письменной речи исключает авторитарность и центризм, повышает активность и автономность студентов. Кроме того, совместное освоение корпусных инструментов нивелирует неуверенность в возможности их самостоятельного использования.

Лингвистический корпус в курсе письменной речи может служить полезным инструментом для подбора альтернативных способов выражения мысли, расширения письменного высказывания за счет включения различных способов связи слов и усложнения синтаксической структуры, проверки собственной языковой догадки, проверки актуальности контекста для той или иной лексемы, уточнения возможного порядка слов, поиска корректных по лексической и грамматической сочетаемости выражений и др.

Кроме того, работа с корпусными данными важна для развития межпредметных навыков, таких как анализ и интерпретация, алгоритмическое мышление, а также для интенсификации учебного процесса в режиме автономной учебной деятельности обучающихся.

Тем не менее перед работой с корпусом преподавателю стоит, во-первых, убедиться, что такой вид работы психологически и по уровню подходит для конкретного контингента, во-вторых, научить работать с корпусом, познакомить с его функциональными возможностями, внедрить в учебную практику, и в-третьих, помнить о возможных ограничениях, таких как сложность интерфейса (например, НКРЯ), функциональная насыщенность, разнообразие примеров, не соответствующих лексическим минимумам за счёт своей аутентичности, и более того, зачастую не соответствующих языковой норме, отсутствия разметки по уровням владения языком и др., что, в свою очередь, может служить демотивирующим фактором для учащихся.

Литература

1. Агафонова Л. И. Некоторые вопросы использования корпусных технологий как фактора повышения качества обучения иностранным языкам // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 87. С. 80-88. URL:

https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/87/agafonova_87_80_88.pdf (дата обращения: 11.11.2022).

2. Исаева А.В. Взаимопроверка и взаимооценка как формы контроля самостоятельной деятельности студентов на уроке иностранного языка // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2019. № 2. С. 146-153.

3. Лебедева М.Ю. Дано мне тело — что мне делать с ним? Применение корпусных технологий в лингводидактике РКИ // Русский язык за рубежом. 2020. № 6. С. 4-13.

4. Обухова Т.М. Стимулирующий комментарий на основе корпуса: развитие навыка самокоррекции у иностранных учащихся // Русский язык за рубежом. 2022. № 5 (294). С. 16-25.

5. Раицкая Л.К. Дидактические возможности корпусных интернет-технологий в преподавании иностранного языка в высшей школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 4. С. 123-127.

URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/2001> (дата обращения: 11.11.2022).

6. Ellis R. Corrective Feedback and Teacher Development. L2 Journal. 2009. Vol. 1(1). URL: <https://escholarship.org/content/qt2504d6w3/qt2504d6w3.pdf> (дата обращения: 08.11.2022).

7. Farrah M. The Impact of Peer Feedback on Improving the Writing Skills among Hebron University Students. An - Najah Univ. J. Res. (Humanities). Vol. 26(1), 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/257138717_The_Impact_of_Peer_Feedback_on_Improving_the_Writing_Skills_Among_Hebron_University_Students (дата обращения: 11.11.2022).

8. Kim Y., Kim J. Teaching Korean University Writing Class: Balancing the Process and the Genre Approach. Asian EFL journal. 2005. Vol. 7 (2), 1-15. URL: <https://www.asian-efl-journal.com/main-editions-new/teaching->

[korean-university-writing-class-balancing-the-process-and-the-genre-approach/index.htm](#) (дата обращения: 10.11.2022).

9. Lin G.H.C., Chien P.S.C. An Investigation into Effectiveness of Peer Feedback. Journal of Applied Foreign Languages Fortune Institute of Technology. 2009. Vol. 3, URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506179.pdf> (дата обращения: 11.11.2022).

10. Mendikoetxea A., Bielsa M., Rollinson P. Focus on Errors: Learner Corpora as Pedagogical Tools. In Campoy-Cubillo M.C., Belles-Fortuno B., Gea-Valor M. L. Corpus-Based Approaches to English Language Teaching. London: Continuum International Publishing Group, 2011. 180-194. URL: <https://vdoc.pub/download/corpus-based-approaches-to-english-language-teaching-corpus-and-discourse-6qspar9q5p50> (дата обращения: 14.11.2022).

11. Rollinson P. Using Peer Feedback in the ESL Writing Class. ELT Journal. 2005. Vol. 59 (1), 23-30. URL: <https://inlnk.ru/Ke71A6> (дата обращения: 09.11.2022).

12. Shokrpour N., Keshavarz N., Jafari S.M. The Effect of Peer Review on Writing Skill of EFL Students. Khazar Journal of Humanities & Social Sciences. 2013. Vol. 16 (3), 24-35. URL: https://jhss-khazar.org/wp-content/uploads/2010/04/0003Shokrpour_Keshavarz_-_Jafari_the_efect_of_peer_feedback-docx-1.pdf (дата обращения: 12.11.2022).

13. Tono Y., Satake Y., Miura A. The Effects of Using Corpora on Revision Tasks in L2 Writing with Coded Error Feedback. ReCALL, 2014, № 26(2), 147-162. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1038170> (дата обращения: 14.11.2022).

14. Truscott J. The Effect of Error Correction on Learners' Ability to Write Accurately. Journal of Second Language Writing. 2007. Vol. 16, 255- 272. URL: <https://asset-pdf.scinapse.io/prod/2141497046/2141497046.pdf> (дата обращения: 08.11.2022).

15. Wong D. A Corpus-Based Study of Peer Comments and Self-Reflections: How Did ESL Learners Use Peer Comments in an Online Newswriting Project? *International Journal of Pedagogy and Curriculum*. 2018. Vol. 8(4), URL: https://www.researchgate.net/publication/327530174_A_Corpus-Based_Study_of_Peer_Comments_and_Self-Reflections_How_Did_ESL_Learners_Use_Peer_Comments_in_an_Online_Newswriting_Project (дата обращения: 11.11.2022).

Часть 4. Влияние адаптации на формирование лингвистической и социокультурной компетенций инофонов

Самойлова Инна Юрьевна

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы наряду с другими высшими учебными заведениями Беларуси, как и Российской Федерации [Витковская, 2005: 267], стремится к развитию экспорта образовательных услуг посредством обучения иностранных граждан. В связи с этим возникает необходимость разработки адаптационных программ, способствующих первичной адаптации инофонов в новых для них жизненных условиях, поскольку «сложный процесс адаптации иностранного студента к обучению и проживанию <...> сдерживает интернационализацию современного высшего образования» [Малофеев, 2018: 150].

Трудности, связанные с необходимостью адаптации в новом лингвосоциокультурном сообществе, особенно остро ощущаются инофонами в первые месяцы пребывания в стране, когда разрешение элементарных коммуникативных задач в условиях незнакомой языковой и социумной среды становится невозможным.

Мы предположили, что проводимый в начале обучения на этапе довузовской подготовки курс культурно-речевой адаптации может способствовать знакомству, привыканию и приспособлению к определенному режиму социально-бытового поведения, к ежедневному восприятию, усвоению языка, к применению изучаемого языкового материала в различных естественных ситуациях общения.

В связи с этим на факультете довузовской подготовки ГрГУ им. Я. Купалы в учебные планы были включены факультативные курсы «Русский язык как иностранный: адаптационный курс» и «Психолого-педагогическая адаптация к обучению в университете».

Первоначально факультативный адаптационный курс был рассчитан на 80 часов аудиторной и внеаудиторной работы. Предполагалось, что слушателями дисциплины «Русский язык как иностранный: адаптационный курс» будут абитуриенты, приехавшие в наш вуз за месяц или полтора до начала учебного года. Поэтому обучение на факультативных занятиях курса должно было обеспечить иностранным универсамтам возможность адаптироваться в новой для них культурно-языковой среде, а также научиться использовать языковые средства для удовлетворения элементарных языковых потребностей в общении.

Составители программы ставили следующие задачи:

- введение в культурное пространство места обучения;
- уменьшение психологического дискомфорта;
- формирование лингвистической компетенции (первичное погружение в языковую среду);
- формирование дискурсивной компетенции (формирование умений репродуцировать тексты диалогического характера в ситуациях бытового общения);

- формирование социолингвистической компетенции (формирование умений пользоваться различными речевыми стратегиями и тактиками, используемыми в бытовом общении).

При составлении программы были учтены следующие составляющие: наполняемость и содержание каждого урока, комплексность в подаче языкового материала, доступность речевых образцов, актуальность изучаемых разговорных тем. Составители также постарались учесть максимум потенциальных трудностей, возникающих у иностранцев в бытовом общении.

Мы предполагали, что в результате изучения дисциплины универсальнт будет знать необходимый минимум культурологической информации о месте обучения, речевые клише основных ситуаций повседневного общения и уметь их использовать в речи; научиться использовать выученные фразы-стимулы и фразы-реакции адекватно ситуации общения, понимать основную информацию в элементарном общении, вести диалог в стандартных простых ситуациях; овладеет навыками общения в бытовой сфере (в условиях знакомства с представителями русской языковой среды и др.), алгоритмы реализации элементарных коммуникативных намерений в бытовой сфере при обеспечении личных потребностей.

В дисциплине содержание учебного материала представлено 18 разделами, в названиях которых определена тематика общения. Приведем примеры названий некоторых из них.

1. Знакомство. Формулы речевого этикета.
2. Покупки: информация, обслуживание, продукты, личные вещи (одежда, обувь), сувениры, книги, оплата.
3. В банке: вклад / снятие денег, обмен валюты.
4. Средства связи: почта, телефон.
5. Транспорт: автобус, троллейбус, маршрутное такси, поезд, самолёт.

6. Университет, в котором мы учимся: история, расположение, факультеты.

7. Город, в который мы приехали: местоположение, население, конфессиональный состав, краткая историческая справка.

8. Республика, в которой мы учимся: география, месторасположение, климат, население, конфессии, административное деление, государственный строй и др.

В работе использовались только те приемы и формы работы, которые направлены на формирование и развитие навыков восприятия речи на слух (аудирования) и говорения (устная монологическая и диалогическая форма). Соответственно, средствами диагностики результатов учебной деятельности стали устный опрос и выполнение устных заданий.

В 2019 году на основе представленного курса был разработан новый (сокращённый) его вариант, более гибкий по структуре, рассчитанный на 24 учебных часа. Новый факультативный курс ориентирован на слушателей, приехавших для обучения на факультете довузовской подготовки на неделю или две раньше основной части обучающихся.

Предлагаемый учебный материал курса в значительной степени способствует интенсификации процесса адаптации, т.к. в нем решены следующие задачи:

1) Число ситуаций общения сведено к минимуму (предлагаются только те из них, которые соответствуют потребностям адаптационного периода).

2) Унифицированы языковые модели.

3) Отобраны высказывания, которые не требуют развернутых ответных реплик.

4) Многообразие возможных ответных реплик сведено к обозримому числу (*Да, Нет, Там, Можно, Нельзя* и др.).

5) Включены высказывания с формами императива (в связи с тем, что большое количество коммуникативных задач этого периода связано с выражением просьбы).

б) Включена страноведческая информация регионального характера: карта города; номера телефонов для вызова экстренной помощи; адреса и названия магазинов, кафе, театров; названия улиц и районов города и т.д.

Внеаудиторные занятия проходят в форме экскурсий по городу и университету. Экскурсоводом является сам преподаватель, дающий минимальную информацию, необходимую и понятную универсантам. Во время экскурсии инофоны пробуют вступать в коммуникацию с незнакомыми людьми, выполняя соответствующие задачи преподавателя: узнать дорогу, спросить о времени, попросить сфотографировать, сделать необходимые покупки в магазине и т.п. Такие формы работы способствуют уменьшению психологической напряжённости и ускорению социокультурной адаптации.

Очевидно, что в процессе обучения ведущую роль играют академическая и психологическая адаптация, под которой мы понимаем готовность к учебной деятельности в новой языковой и социально-культурной образовательной среде [Самойлова, 2018: 162].

Хочется обратить внимание на то, что о готовности индивидуально-психологических качеств личности инофонов часто забывают. Очевидно, что каждый человек испытывает влияние не просто иной языковой среды, иной образовательной среды обучения, социокультурной среды. У каждого уже сложилось представление об образовательном процессе, об отношении с преподавателем и учебным коллективом, о расписании занятий и режиме работы.

С целью создания психологической комфортности в условиях обучения в неродной стране на кафедре современных технологий доуниверситетского обучения введен факультативный курс «Психолого-

педагогическая адаптация к обучению в университете» (36 часов). Дисциплина читается, как правило, на родном языке универсантов или на языке-посреднике (английском). В процессе работы должно место отводиться представлению особенностей обучения в университете вообще и на этапе довузовской подготовки в частности.

Составители программ предусмотрели внеаудиторную самостоятельную деятельность универсантов, предполагающую работу с разговорниками, словарями, разработку проекта, составление презентаций и пр.

Подготовка и защита учащимися проектов и презентаций осуществляется на итоговых занятиях (часы подготовки выносятся на контролируемую самостоятельную работу). При этом слушателям предоставляется выбор: посредством подготовленных презентаций выразить свой взгляд на страну, город, университет обучения или познакомить преподавателя и группу с родной страной или родным городом.

Устранению элементов культурного шока, формированию речевой и социокультурной компетенций способствует, на наш взгляд, проживание в комнатах общежития студентов – представителей различных этнокультурных сообществ. При этом проживание белорусских студентов в комнате с иностранцами является обязательным.

В конце академического года 90% иностранных студентов факультета довузовской подготовки как один из положительных факторов адаптации отмечают совместное проживание с представителями различных лингвокультур, ибо, с одной стороны, это дает возможность практиковать русский язык постоянно, с другой, расширяет их знания о мире, об учебе в других странах, включая Беларусь.

Мы полагаем, что целесообразность введения новых дисциплин подтверждается:

- во-первых, подготовленностью иностранных слушателей к активному участию в учебном процессе на факультете довузовской подготовки;

- во-вторых, результатами их учебной деятельности (все, прошедшие обучение по данной программе, имеют средний балл «7» или «8»);

- в-третьих, желанием и/или умением помочь другим студентам в преодолении трудностей различного рода (в деканате, в банке, на уроке, в общежитии и пр.) и преподавателю в учебном процессе (собрать тетради для проверки, подготовить доску для работы и пр.).

Следует отметить, что слушатели, прошедшие обучение на указанных факультативных курсах, впоследствии подчёркивали, с одной стороны, их полезность для адаптации к условиям проживания в новой стране, в новом городе, а с другой стороны, обеспечение возможности пользоваться русским языком, прежде всего, как средством коммуникации не только с гражданами Республики Беларусь, но и с представителями других национально-культурных сообществ. Это подтверждает мнение Н.В. Поморцевой о том, что адаптация есть «совокупность наиболее актуальных для иностранного учащегося видов адаптации, их языковые и поведенческие проявления средствами вербальной и невербальной коммуникации» [Поморцева, 2011: 567].

Литература

1. Витковская М.И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // Вестник РУДН, 2005. № 6-7. С. 267-283.

2. Малофеев В.М. Феномен адаптации иностранного слушателя в социокультурном образовательном пространстве // Методология и технологии довузовского образования / Редактор Ю.Я. Романовский.– Гродно: ГрГУ, 2018. С. 150-152.

3. Самойлова И.Ю. Социокультурная составляющая при работе с инофонами // Методология и технологии довузовского образования / Редактор Ю.Я. Романовский. Гродно: ГрГУ, 2018. С. 162-164.

4. Поморцева Н.В. Новые подходы к организации обучения РКИ: лингвокультурная адаптация инофонов как комплексная задача обучения РКИ / Русский язык в современном мире. Материалы II Международной научной конференции. М.: Изд. Высшая школа перевода МГУ, 2011. С. 566-570.

Часть 5. Интеграция иностранных студентов:

роль надпрофессиональных навыков

Румянцева Олеся Владимировна

Проблематика трудоустройства иностранных студентов в последние годы особенно актуальна. Научные исследования показывают низкий уровень участия иностранцев в трудовой практике за рубежом, несмотря на то, что опыт работы является важной частью заграничного обучения иностранных студентов. В научных работах, посвященных вопросам трудоустройства иностранных граждан, представлены различные факторы, мешающие получению рабочего места иностранцами, в том числе ограниченная компетентность в общении на иностранном языке, ограниченное понимание местного рабочего контекста, отсутствие обучения иностранных студентов soft skills [Румянцева, 2021].

Вследствие того, что любая трудовая деятельность связана с включением субъекта в новую социокультурную среду, в которой происходит формирование структуры устойчивых личностных отношений [Клюшников, 2018], от молодого специалиста требуются определенные навыки и умения быстро перестраиваться и адаптироваться к новым условиям.

Термин soft skills имеет большое количество вариантов перевода в российской науке. В настоящей статье понятие soft skills понимается как надпрофессиональные навыки трудоустройства. Опираясь на научные исследования, посвященные проблематике soft skills, нужно отметить, что это навыки, которые не связаны с конкретной профессией, но необходимы каждому успешному молодому специалисту для трудоустройства и продвижения по карьерной лестнице. Soft skills представляют собой симбиоз социально-личностных характеристик субъекта с его коммуникативными и когнитивными навыками.

Динамично меняющийся рынок труда диктует свои правила, ориентация на которые многократно усложняет поступление на работу молодых специалистов. Широко известно, что баллы в дипломах перестали быть оценочным способом подготовленности молодого специалиста к выполнению трудовых функций и обязанностей. Работодатели все чаще обращают внимание на «поведенческую компетентность» и «способности соискателей демонстрировать и использовать широкий спектр личностных способностей» [Доброва, 2020: 240], то есть надпрофессиональных навыков.

«На старте у работодателей нет жестких требований к кандидатам. На первом месте – soft skills: проактивность, широкий кругозор, любопытство, умение находить подход к людям с разными типами мышления и темперамента. А также готовность к рутинной работе», – констатируют специалисты по найму офисных сотрудников [Чебанов, 2019]. В исследовании 2020 года работодатели оценивали разные параметры резюме, на которые они в первую очередь обращают внимание. В результате наличие soft skills и уровень основного образования оказались практически на одной позиции (3,9% и 3,8% соответственно), что подтверждает важность обладания соискателем надпрофессиональных навыков [Опрос HH.RU, 2020]. Новые параметры, по которым работодатели оценивают молодого

специалиста, приводят к изменению миссии высшего профессионального образования, задачей которого становится обеспечение студента всесторонней подготовкой для успешного трудоустройства. Такая ситуация оборачивается двойным вызовом для преподавателей, работающих с иностранными гражданами. Преподавательскому сообществу необходимо обратить внимание не только на то, насколько иностранные студенты готовы усваивать иностранный язык, учебный материал на этом языке, но и какие надпрофессиональные навыки они могут развить или приобрести в процессе учебы в вузе.

Подход к обучению, предполагающий как формирование профессиональных компетенций, так и развитие надпрофессиональных навыков, не находит абсолютного одобрения. Критика, как правило, связана с ограниченностью времени обучения, большим объемом учебной программы, а также со спецификой навыков, осознание которых лежит в области психологии. В ответ на подобные замечания научные исследования демонстрируют, что развитие надпрофессиональных навыков может быть как прямым, так и опосредованным.

Рассматривая развитие надпрофессиональных навыков в системе вузовского языкового курса, нельзя не отметить превалирование направленности на развитие и совершенствование коммуникативных навыков, в том числе навыков электронной коммуникации.

Количество исследований, касающихся проблем информационной компетентности людей разных специальностей и возрастов, ежегодно увеличивается. Телефонные программы, электронная почта, корпоративные электронные ресурсы вузов стали неотъемлемой частью взаимодействия студентов и преподавателя [Петрова, 2021; Щитов, 2016]. Буквально с первых дней учебного семестра происходит обмен контактами, устанавливаются правила электронного общения. Электронное взаимодействие студентов и преподавателя стимулирует развитие

лексического запаса учащихся, способствует улучшению навыков общения, осознанию стилистической формы формального, официального общения.

Вместе с тем иностранные учащиеся получают возможность опосредованно совершенствовать надпрофессиональные коммуникативные навыки, что в результате окажет положительное влияние на интеграцию иностранца на рабочем месте. Оказавшись в новой социокультурной среде, студент сможет корректно написать письмо или сообщение, не прикладывая больших усилий. Роль преподавателя в данном случае является определяющей: он задает тон и корректирует правила электронного общения.

Нельзя забывать о том, что «рассматривая язык как средство общения в разных ситуациях, мы ориентируем студентов на то, что <...> в большей или меньшей мере отражаем свое отношение» [Калита, 2020: 106] к предмету речи. В русской лингвокультуре существуют известные правила, которыми выражается уважительное отношение к собеседнику в формате официальной переписки [Кожеко, 2014].

Тем не менее, практика ведения чатов со студентами показывает, что не все преподаватели готовы рассматривать обмен электронными сообщениями как обучающее мероприятие.

Чтобы выяснить мнение преподавательского сообщества по вопросу необходимости соблюдения официальных норм в электронной переписке со студентами для развития надпрофессиональных навыков, было проведено анкетирование экспертной группы преподавателей в количестве 24 человек. В анкете были представлены реальные сообщения преподавателей студентам, которые анализировались респондентами с целью оценить корректность составленных посланий и аргументировать свой ответ.

В результате анкетирования показалось, что преподаватели практически единогласно признают важность и нормативность деловой коммуникации между преподавателями и студентами (97%). Обилие смайликов и

фамильярные сообщения, похожие на личную переписку, не вызвали поддержки (95%). Сомнение вызвало обращение «дорогие студенты» (66%), так как, если мы предполагаем проецирование стиля учебных сообщений на будущую профессиональную коммуникацию, то употребление такой номинации не желательно. Приветствовалось корректное окончание сообщения с подписью «с уважением...» (78%), за счет которого сообщение в чате приобретало черты делового письма. Большая часть опрошенных (54%) критически отнеслась к сообщениям с опечатками или ошибками. Идеальным было признано строгое сухое сообщение, соответствующее нормам деловой переписки со всеми ее атрибутами.

В случае с обучением иностранных студентов нельзя забывать о том, что преподаватель – это не только носитель языка, умеющий максимально адекватно передать свои знания, но и человек, который становится проводником в сферу надпрофессиональных навыков, во многом обучающий своим личным примером.

В заключение отметим, что поднятые нами вопросы крайне актуальны на сегодняшний день в контексте широкомасштабной реформы образования. Роль надпрофессиональных навыков при трудоустройстве и при построении карьеры трудно переоценить. Несмотря на то, что в учебных планах вузов пока еще не заложено времени для формирования soft skills, факультативное совершенствование навыков трудоустройства поспособствует развитию иностранных учащихся, а также повысит привлекательность высшего образования в целом.

Литература

1. Доброва В.В., Лабзина П.Г. Оптимизация развития гибких навыков инженерных кадров: опыт стран ЕС // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология.

Социокинетика. 2020. Т. 26. № 2. С. 238-243. DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-2-238-243

2. Калита И.В. Стилистика РКИ как ступень к профессиональной деятельности: подготовка к собеседованию по приему на работу // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. Материалы Международной научно-практической конференции 2020 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». Москва, 2020. С. 105-112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44675733> (дата обращения: 28.10.2022)

3. Ключникова Е. В. Проблемы адаптации иностранных студентов в России // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2018. Вып. 1. С. 133-140. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32855729> (дата обращения: 28.10.2022)

4. На что работодатели обращают внимание в резюме: результаты опроса. URL: <https://hh.ru/article/27043> (дата обращения: 28.10.2022)

5. Петрова Л. Г., Балыков В.В. Обучение иностранных студентов интернет-коммуникации на русском языке как новый фрагмент урока онлайн // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71 - 2. С. 282-286. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrann_yh-studentov-internet-kommunikatsii-na-russkom-yazyke-kak-novyy-fragment-uroka-onlayn (дата обращения: 01.11.2022).

6. Румянцева О. В. Исследования soft skills в высшем образовании: топ-100 в международной базе Scopus // Интеграция образования. 2021. Т. 25. № 4. С. 593-607. URL: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.593-607>

7. Чебанов Д. ИТ-рекрутер: карьерный обзор за 2019 год. URL: <https://vc.ru/hr/98723> (дата обращения: 21.09.2022).

8. Щитов А.Г., Доан Т.К.Ч. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном с web-поддержкой в системе LMS MOODLE //

Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5-3 (59). С. 210-212. URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2016/5-3/58.html> (дата обращения: 01.11.2022)

**Часть 6. Проблема формирования коммуникативной компетенции
иностранных студентов неязыковых вузов
в условиях вульгаризации современной русской речи**

Грибовская Наталья Юрьевна

Кузнецова Анжелика Алимовна

Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся, т.е. получение ими знаний, умений и навыков в различных видах речевой деятельности, позволяющих успешно осуществлять коммуникацию, является основной задачей при обучении русскому языку как иностранному. Программа обучения РКИ в неязыковых вузах Российской Федерации предусматривает изучение нейтральной и научной лексики современного русского литературного языка. Большое внимание уделяется языку специальности в зависимости от профиля обучения – медицинского, технического, военного и т.д., изучаются и особенности разговорного стиля литературного языка. Очевидно, что в практике преподавания русского языка как иностранного преподавателю необходимо учитывать основные тенденции, происходящие в современной русской речи.

Одной из основных тенденций на современном этапе развития русского языка является вульгаризация речи, т.е. процесс ее насыщения арготическими, жаргонными, просторечными и бранными словами. Вульгаризация проявляется «в трех формах – культурно-речевой безграмотности, расширении сферы влияния молодежного сленга и

арготической лексики, активном использовании сквернословия (ненормативной лексики)» [Покотыло, 2020: 9].

Процесс вульгаризации речи, начавшийся в конце 1980-х, был обусловлен социальными, политическими, экономическими, идеологическими, культурными изменениями в обществе. Активным процессам «раскрепощения» русского языка в тот период посвящена коллективная монография российских лингвистов «Русский язык конца XX столетия» [Русский язык конца XX столетия, 2000].

Свобода слова, отмена цензуры, политический плюрализм – эти и другие процессы, связанные с демократизацией общества, не только стимулировали активность граждан, но и способствовали снижению их речевой культуры. Экономическая нестабильность в стране стала причиной социальной напряженности и способствовала повышению уровня агрессии в обществе, что отразилось в широком употреблении сниженной и нецензурной лексики.

С преодолением кризисных 90-х процесс вульгаризации речи не только не стабилизировался, а наоборот, стремительно продолжил развиваться. Дальнейшее его развитие обусловлено появлением новых технологий – созданием современных средств связи (компьютеров, мобильных телефонов, планшетов) и распространением интернета. Активное использование социальных сетей привело к созданию новой формы существования языка – письменной разговорной речи, фиксирующей на письме элементы устной некодифицированной речи. Результатом тиражирования языковых и речевых ошибок, использования просторечных слов и жаргонизмов в письменной разговорной речи является снижение уровня грамотности населения.

Кроме того, анонимность интернета приводит к повышению речевой агрессии, выраженной в хамстве, грубости и употреблении обценной лексики. На уровне речевой культуры сказывается также и популяризация

на телевидении различных реалити- и ток-шоу, в которых речь участников никак не цензурируется. Агрессивность содержания, жестокость и скандальность обсуждаемых тем многих телевизионных программ («Ты не поверишь!», «Русские скандалы», «Мужское и Женское» и др.) влияет на выбор речевых средств, в результате чего вульгаризация речи становится нормой коммуникативного процесса.

Проявление языковой безграмотности, употребление жаргонизмов, сквернословие характерно не только для разговорно-бытовой практики, но и для публицистики, художественных текстов, политического дискурса. Источником различных форм вульгаризации речи является язык средств массовой информации. Тенденция к снижению в обществе интереса к чтению – одна из причин того, почему для массового носителя русского языка представляется образцовым именно язык СМИ, а не произведения классики художественной литературы сегодня. Примеры вульгаризации речи мы легко найдем в речи не только блогеров и лидеров общественного мнения, но и политических деятелей самого высокого уровня. Современная напряженная политическая ситуация в стране и мире, запредельно поднявшая градус агрессии в обществе, приводит к жесткости политической риторики, что часто выражается в «огрублении» речи.

Наиболее ярко процессы вульгаризации проявляются в речи молодого поколения. Сегодня активное использование молодежью жаргонной лексики является столь серьезной проблемой, что в 2021 году Национальный центр информационного противодействия терроризму и экстремизму в образовательной среде и сети интернет (НЦПТИ), подведомственный Минобрнауки, разработал «Словарь молодежного сленга», рекомендованный к использованию в образовательных учреждениях для снятия коммуникативных трудностей при общении с подростками и молодежью [Словарь молодежного сленга].

Широкое употребление не только жаргонизмов и просторечных слов, но и непечатной, нецензурной лексики, ранее считавшееся неприличным и безнравственным, сегодня детабуировано. По данным ВЦИОМ на 2021 год, еженедельно используют мат 37% россиян, в том числе 18% - используют нецензурную лексику каждый день [ВЦИОМ, URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/velikij-i-moguchij-rossiyane-o-chistote-russkogo-yazyka->].

Общественная лексика захватила современную культуру – поэзию, музыку, театр, кино, стала приемлемой в песенном репертуаре, в театральных постановках, в кинофильмах. Ярким примером служит творчество поэта и рок-музыканта Сергея Шнурова, лидера группы «Ленинград», собирающего на своих концертах многотысячную аудиторию, в том числе и на столичных стадионах.

Несоблюдение языковых норм, снижение уровня речевой культуры, использование ненормативной лексики настойчиво легимитизируется в современном обществе. Лингвисты отмечают крайнюю «лингвотоксичность» процесса вульгаризации [Сковородников, Копнина, 2017]. «Токсичность вульгаризации объясняется тем, что она демонстрирует агрессивность и пренебрежение морально-нравственными нормами. <...> В этом лингвистическом явлении отзеркаливаются многочисленные негативные процессы, происходящие в современном обществе, и вместе с тем сам процесс вульгаризации речи стимулирует цинизм и огрубление, способствуя изменению сознания как отдельного человека, так и общества в целом» [Егорова, 2019: 137].

Вульгаризация речи, ее причины, тенденции развития и вероятные социопсихологические последствия для носителей языка, а также лингвоэкологические способы и средства влияния на этот процесс с целью повышения культуры речи россиян – несомненно, все эти проблемы должны находиться в сфере внимания специалистов. Нас же интересует вопрос

необходимости учета этого доминирующего сегодня в русской речи явления в практике преподавания русского языка как иностранного.

На уроках РКИ студенты-иностранцы изучают литературный кодифицированный язык. Пособия по изучению разговорного стиля литературного языка предлагают образцы русской разговорной речи, помогающие сформировать навыки речевого общения.

Однако успешно вступающие на уроке в диалоги студенты, не способны стать равноправными участниками коммуникации во время бытового общения с носителями языка. Рассказывая о своих коммуникативных неудачах, даже студенты продвинутого уровня отмечают, что не всегда могут понять речь людей во время неформального разговора. Особенности трудности, по их признанию, вызывает речь русской молодежи, что неудивительно, так как вульгаризация речи наиболее ярко проявляется именно в этой социально-возрастной группе. Также студенты-иностранцы жалуются, что носители языка часто посмеиваются над их нормированной литературной речью, которая воспринимается как излишне правильная, искусственная, «книжная».

Проблемы в адекватном понимании живой звучащей речи студенты испытывают не только во время дружеской беседы с носителями языка, но и при виртуальном общении в социальных сетях, просмотре телевизионных программ, современных кинофильмов и театральных постановок, чтении прессы, прослушивании песен, поскольку процессы вульгаризации активно развиваются и в языке СМИ, и в языке современной культуры. Коммуникативные неудачи при неформальном общении, неспособность организовать общение в сфере интернет-коммуникаций, трудности в извлечении информации из публицистического дискурса свидетельствуют, что у иностранного студента, овладевшего русским языком в объеме вузовской программы, существуют серьезные проблемы в формировании коммуникативной компетенции.

Нелитературные разновидности национального языка (просторечие, жаргоны, а тем более обценная лексика) находятся за пределами программы обучения русскому языку как иностранному в вузе. Установлением понимания и интерпретацией лексических единиц, относящихся к нелитературным формам языка, студенты занимаются самостоятельно вне занятий при непосредственном постоянном общении с носителями языка. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции зависит от степени включенности студентов в языковую среду, которая, в свою очередь, зависит от внешних факторов. Большую роль играют условия проживания студентов (в общежитии или на арендованной квартире, с русскими студентами или с соотечественниками), условия обучения (в мононациональной группе или в смешанной со студентами РФ), а также психологические и личностные особенности студента (коммуникабельность, желание и способность устанавливать личные контакты, завязывать дружеские связи).

Сегодня, когда просторечие, жаргон и даже нецензурная лексика стали непременным атрибутом устной и письменной коммуникации, наиболее остро встает вопрос, нужно ли преподавателю учитывать этот факт на занятиях по русскому языку как иностранному. А если нужно, то каким образом и в какой мере.

Многие методисты указывают на важность ознакомления студентов со сниженной лексикой. Авторы пишут о «необходимости включения информации о стилистически сниженной лексике русского языка в учебные курсы РКИ с целью формирования лингвостилистической компетенции обучающихся и выработки у них навыков правильного восприятия названных словесных знаков как единиц субстандартных форм существования национального русского языка» [Руденя, 2018: 149], полагая, что «характерные для речи носителей языка элементы просторечия, жаргонизмы, профессионализмы и т.д. могут и должны оказываться в поле

зрения преподавателя, ведущего занятия в иностранной аудитории» [Минакова, 2013: 64] и обоснованно считая, что изучение субстратных форм языка «позволит расширить лексикон иностранных студентов, повысить уровень их языковой компетенции [Ван Синхуа, 2017: 76].

Артамонова В.В. и Аксенова Д.А. предлагают лингводидактическую систему изучения сленга в рамках спецкурса по обучению русскому языку как иностранному на среднем и продвинутом уровнях владения языком, утверждая, что «системный подход к изучению сленговой лексики способствует развитию межкультурной компетенции иностранных студентов, позволяет им избежать коммуникационных провалов и неудач, дает возможность оптимального выбора речевых стратегий в той или иной ситуации» [Артамонова, Аксенова, 2019: 30].

Т.М. Шкапенко и Ф. Хюбнер разработали учебное пособие «Русский "тусовочный" как иностранный», которое авторы предлагают использовать с целью ознакомления иностранных обучающихся «с основными тенденциями развития русского языка на современном этапе: жаргонизацией и интеллектуализацией, молодежным и компьютерным сленгом, заимствованиями и языком рекламы, особенностями речи политиков, финансистов, "новых русских"» [Шкапенко, Хюбнер, 2003: 4].

Для презентации внелитературной лексики студентам предлагается использовать в дополнение к традиционным учебным словарям словари русского жаргона как толковые, так и двуязычные [Грачев, 2006; Мокиенко, 2000; Вальтер, 2007]. Ценность подобных учебных пособий и лексикографических изданий, фиксирующих наиболее употребительную на определенном временном отрезке внелитературную лексику, несомненна. Однако необходимо помнить о стремительных динамических изменениях в составе жаргонов, в результате чего многие зафиксированные словарями жаргонизмы уже через несколько лет могут потерять актуальность. Возможно, более эффективной видится презентация лексического

материала через современные публицистические тексты (материалы периодической печати и интернет-ресурсов), текстовые отрывки из современных фильмов, телесериалов, ток-шоу, песен, в полной мере отражающих специфику современного русского языка.

Мы согласимся с авторами, что знание субстандартной лексики в условиях современной тенденции к вульгаризации речи представляется важным компонентом в формировании коммуникативной компетенции иностранных студентов. Однако на каком этапе обучения целесообразно проводить работу с некодифицированным лексическим материалом, в каком объеме ее проводить, каковы критерии отбора лексики – эти и многие вопросы требуют внимания и тщательной проработки.

Так же продолжает оставаться дискуссионным вопрос об организации работы с внелитературной лексикой на уроках РКИ в неязыковом вузе, где основной задачей является изучение русского языка как средства получения специальности. Знания, умения и навыки, полученные иностранными студентами по программам РКИ в медицинских, технических, военных и др. вузах, позволяют сформировать коммуникативную компетенцию в учебно-научной сфере деятельности. Вместе с тем успешно участвующие в профессионально-ориентированной коммуникации студенты сегодня не могут полноценно удовлетворять основные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в социально-бытовой и культурной сферах. Учитывая, что при отсутствии регуляции со стороны государства и общества процесс вульгаризации русской речи продолжит активно развиваться, можно ожидать, что в ближайшей перспективе коммуникативные трудности иностранных обучающихся будут только возрастать.

Литература

1. Артамонова В.В., Аксенова Д.А. Лингводидактическая система изучения русской сленговой лексики в иностранной аудитории // Проблемы современного педагогического образования, 2019. № 62-1. С.30- 33.
2. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Большой русско-немецкий словарь жаргона и просторечий. М.: АСТ, 2007. 832 с.
3. Грачев М.А. Словарь современного молодежного жаргона. М.: Эксмо, 2006. 672 с.
4. Егорова Т.В. Вульгаризация как лингвотоксичное явление современной русской речи // Вестник КазНУ. Серия филологическая, 2019. №2 (174). С. 131-139.
5. Минакова Н.А., Талыбина Е.В. Жаргонная лексика в обучении РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранный языки и методика их преподавания, 2013. № 4. С. 61-71.
6. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русского жаргона. СПб.: Норинт, 2000. 720 с.
7. Официальный сайт Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ). URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/velikij-i-moguchij-rossiyane-o-chistote-russkogo-yazyka>- (дата обращения: 29.10.22)
8. Покотыло М.В. Вульгаризация современного русского языка как многоуровневая научно-педагогическая проблема // Филологический аспект, 2020. № 8 (64). С. 8-14.
9. Руденя Ж.И. Особенности восприятия стилистически сниженной лексики русского языка языковым сознанием студентов-иностранцев // Известия Воронежского государственного педагогического университета, 2018. № 1 (278). С. 147-150.
10. Русский язык конца XX столетия (1985-1995) / Отв.редактор Е.А.Земская. М.: Языки русской культуры, 2000. 478 с.

11. Синхуа Ван. Лингводидактические возможности использования жаргонизмов в преподавании русского языка как иностранного в китайской аудитории // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2017. Вып. 10 (187). С. 70-78.

12. Сковородников А.П., Копнина Г.А. Лингвотоксичные явления в речи и языке // Мир русского слова, 2017. № 3. С. 28-32.

13. Словарь молодежного сленга. URL: <https://ncpti.su/wp-content/uploads/2022/09/slovar-molodezhnogo-slenga.pdf> (дата обращения 29.10.22)

14. Шкапенко Т.М., Ф. Хюбнер Ф. Русский "тусовочный" как иностранный: учеб. пособие. Калининград: Янтарный сказ, 2003. 198 с.

Часть 7. Экскурсия как форма адаптации и форма обучения русскому языку иностранных учащихся

Рожнова Елена Петровна

Проблема адаптации иностранных учащихся к условиям образовательной среды российского вуза всегда была и остаётся актуальной для методистов и в наши дни. Пожалуй, ни одна научная конференция не проходила без обсуждения этой животрепещущей проблемы. И предметом обсуждения являются вопросы, связанные с устранением проблем и созданием необходимых условий для жизни и учёбы слушателей в чужой для них стране, а это, в свою очередь, «... способствует сохранению контингента студентов и обеспечивает качество их профессиональной идентификации» [Власова, 2009: 13]

В данном разделе рассматривается такая форма адаптации иностранных учащихся, как экскурсия.

В ходе адаптации индивид проходит несколько ступеней: на первой ступени он принимает нормы и ценности социальной среды, на второй, используя полученный опыт первой стадии, регулирует свою деятельность и отношения с людьми. Первую ступень адаптации называют бытовой или физиологической (Н.Е. Веденский, А.А. Ухтомский и др.), а вторую – социально-психологической или социокультурной (Т.А. Власова, Д.Н. Дубровин и др.) Именно все эти ступени хорошо отслеживаются в процессе проведения экскурсий.

Процесс обучения иностранцев в российском вузе начинается с так называемых «ознакомительных экскурсий». Они предполагают знакомство с инфраструктурой в районе вуза, например: поход в магазин, знакомство с правилами поведения в студенческой столовой, посещение поликлиники, знакомство с банковскими услугами и т.д. Эти экскурсии всегда вызывают большой интерес у иностранцев, т.к. учат их самому необходимому, дают базовые знания о возможности поведения в общественных местах страны изучаемого языка. Однако подобные экскурсии можно назвать формой адаптации, но не формой обучения русскому языку. В ходе таких экскурсий используется, как правило, иностранный язык и лишь минимум русской лексики. Преподаватель обращает внимание на русские названия улиц, где расположен вуз, общежитие; русские названия учреждений, необходимых учащемуся на первое время. Это ещё не процесс обучения русскому языку, но процесс обучения жизни в незнакомой стране. У иностранцев возникает много вопросов, которые они задают на английском или на своём родном языке. И здесь на помощь приходят современные информационные возможности, которые есть в каждом телефоне.

В ходе подобных экскурсий происходит важное – преподаватель и его будущие студенты налаживают тесный контакт. Интересно, как ведут себя иностранные учащиеся. Выходцы из стран Ближнего и Дальнего Востока предлагают пойти в кафе, чтобы познакомиться поближе. Учащихся из

Африки больше беспокоит медицинское обслуживание в России. Учащиеся из Европы расспрашивают о кафе, ресторанах, а жители стран Средней Азии спрашивают, где можно недорого купить тёплую одежду.

По мнению одного из исследователей [Дубровин, 2006:11] адаптированность складывается из ряда компонентов:

1. «Адаптация» – человек принимает нормы и ценности социальной среды.

2. «Самоприятие» – отношение индивида к собственному «Я».

3. «Приятие других» – дружественно-враждебное отношение индивида к другому человеку.

4. «Эмоциональная комфортность» – характер преобладающих эмоций в жизни индивида (высокий показатель комфортности, низкий показатель комфортности).

5. «Интернальность» – активным или пассивным субъектом ощущает себя индивид в процессе своей деятельности.

6. «Стремление к доминированию» – степень давления индивида на других в процессе межличностного общения.

Уже в ходе ознакомительных экскурсий можно легко отследить ряд этих показателей у учащихся – не в аудитории, которая является скорее искусственной средой, а в живой «жизненной» среде обитания. Хочется сразу заметить, что учащимся из стран Ближнего и Дальнего Востока характерна высокая степень «стремления к доминированию». Это прослеживается на первых ознакомительных экскурсиях, а затем ярко проявляется в ходе дальнейшего межличностного общения.

Как мы видим, экскурсия даёт хорошие результаты и для иностранных учащихся, и для самих преподавателей в процессе бытовой адаптации. Первые привыкают к российской среде, а вторые уже собирают определённую информацию о каждом из иностранных учащихся в группе. Но всё же особую ценность приобретают экскурсии в процессе

социокультурной адаптации, когда учащийся сталкивается с обществом, его правилами и нормами поведения. Такие экскурсии проходят намного позже, после достижения учащимися базового уровня владения русским языком, поскольку требуют от их участников базовых знаний языка и культуры народа изучаемого языка. В этой связи, на наш взгляд, важными являются два вопроса: во-первых, нужно ли подготавливать учащихся к экскурсии, и, во-вторых, стоит ли использовать язык-посредник.

Подготовка иностранных учащихся к предстоящей экскурсии может быть воспринята и как положительный опыт, и как не совсем удачный опыт работы. С одной стороны, подготовленные экскурсии проходят с большей пользой для обучающихся, так как иностранные граждане легче воспринимают материал экскурсовода, лучше и быстрее вступают в коммуникативные процессы. Согласно теории речевых актов, в речевом эпизоде важными составляющими являются пресуппозиция и референт. Именно они обуславливают конструирование иницирующих и реагирующих репликовых шагов в диалоге. Референт – это картинка реальной действительности, в которой пребывают коммуниканты, а пресуппозиция как сумма знаний, накопленных о предмете разговора, у коммуникантов, принадлежащих к разным культурам, тоже будет разной. Задача преподавателя перед экскурсией заключается в том, чтобы свести эту разницу к минимуму. Скажем так, чтобы иностранец на время экскурсии стал русским. Это, конечно же, возможно осуществить не в короткий срок перед экскурсией. Для этого требуется весь учебный процесс протяжённостью в месяцы. Но если иностранный учащийся будет иметь необходимую сумму пресуппозиционных знаний, то он сможет легко участвовать в коммуникативных актах.

Приведём такой пример. Каждый год в Тверском государственном университете организовывали экскурсию в Путевой дворец, и никакой предварительной работы историко-культуроведческой направленности

ранее не проводили. Великолепие дворца русских царей, незабываемые редкие экспонаты, старинные русские книги сами по себе производили впечатление на наших слушателей. Но в этом году преподаватель несколько изменил речевые темы к урокам и ввёл тему «Известные русские художники». В частности, была проведена работа с текстом «Плёт» с использованием соответствующих видеоматериалов, аудиоматериалов. Во время экскурсии всегда приводили группу в один зал, где на стенах висели картины русских художников. Когда экскурсовод представил картину И.И. Левитана, учащийся из Германии подошёл к преподавателю и прошептал: «Тот самый...?». В данном случае учащийся уже обладал определёнными пресуппозиционными знаниями, которые помогли ему лучше воспринять картинку окружающей действительности, а преподавателю это помогло снять ряд возможных рассогласований в процессе коммуникативного акта.

С другой стороны, тщательная подготовка к предстоящей экскурсии может вызвать у учащихся и отрицательные эмоции. Например, перед экскурсией в музей Тверского быта «Традиции русского чаепития» преподаватель решил ознакомить учащихся с лексикой предстоящей экскурсии (пряники, сушки, сухари; пить чай вприкуску, вприглядку и т.д.).

На следующий день при обсуждении экскурсии в группе иностранные слушатели сказали, что им было неинтересно, так как они уже всё знали. Очевидно, следует найти ту золотую середину в процессе подготовительной работы перед экскурсией, которая позволит иностранцам лучше усвоить новую информацию и принять активное участие в процессе коммуникации.

Когда мы говорим о том, нужно ли подготавливать учащихся к предстоящей экскурсии, то имеем ввиду не работу преподавателя, направленную на разъяснение сути предстоящей экскурсии, а заранее запланированную и тщательно проводимую работу в течение всего учебного года. Например, в учебном пособии «Дорога в Россию» есть небольшие тексты о Третьяковской галерее, о кондитерской фабрике

«Красный Октябрь». После работы с этим материалом целесообразно организовать экскурсии по названным достопримечательностям Москвы. Перед Новым годом всегда проводят беседу, как отмечают новогодние праздники в России, с использованием презентаций, видео- и аудиоматериалов. Следующим этапом может быть поездка в город Клин на фабрику новогодних игрушек.

Такие экскурсии, которые знакомят наших учащихся с культурой, русским обществом, правилами и нормами поведения в этом обществе, очень важны и помогают решать проблемы социокультурной адаптации. Иногда эти проблемы приобретают серьёзный характер. Например, на экскурсии в музее Тверского быта студентка-туркменка быстро подошла к экспонату и, сняв женскую шляпку с него, стала её внимательно изучать. Это было расценено работниками музея не просто как нарушение правил, а как серьёзный проступок, за который нужно платить штраф. Подобное незнание русской бытовой культуры и неумение вести себя в общественных российских местах свойственно студентам из Средней Азии на довузовском этапе обучения. Именно поэтому внеаудиторная работа является важной составляющей в процессе преподавания РКИ, а преподаватель должен знать о подобных особенностях своих учеников и уметь предупреждать возможные ошибки.

Следует заметить, что здесь ни в коем случае нельзя говорить о каком-либо бескультурии: просто культура разная и бытовая культура в том числе. Например, у народов Средней Азии высока культура общения на базаре. Сюда входит умение торговаться, что представляет собой целое мастерство. Если вы купили вещь и не торговались, то продавец плюнет вам вслед, выражая своё презрение. С русским продавцом торговаться сложно, так как он воспримет это за личное оскорбление.

Таким образом, экскурсия может стать одной из форм адаптации наряду с другими её формами, такими как беседа, проведение вечеров,

олимпиад, КВН и т.д. Адаптация бывает нескольких видов. Экскурсии тоже делятся на два вида – экскурсии ознакомительные, которые охватывают самый первый и сложный этап адаптации – бытовой адаптации, и экскурсии культуроведческого характера, которые охватывают период социокультурной адаптации. Этим экскурсиям предшествует тщательная подготовительная работа по снятию межкультурных противоречий и стиранию межъязыковых барьеров.

Однако экскурсию можно рассматривать и как форму обучения иностранцев русскому языку. И это действительно хорошая практика по русскому языку для наших студентов с элементами неожиданности, или спонтанности при речевом общении. Иногда эффекты от такой «спонтанности» могут быть ошеломляющими. Например, проводилась экскурсия в музей Тверского быта в группе учащихся из Колумбии. На обратном пути преподаватель попросил ученика разыграть диалог с прохожим по речевой ситуации: узнать, как добраться до административного здания университета. На свой вопрос иностранец услышал просьбу дать 10 рублей. К счастью, преподаватель стоял рядом и наблюдал за происходящим: студент понял ответ и был настолько ошарашен им, что быстро зашагал прочь от своего партнёра по коммуникативному акту и от всей группы в целом.

Совсем иначе обстоят дела с иностранными учащимися, которые приезжают изучать русский язык на семестр, являясь уже студентами определённого вуза. У них помимо желания изучать русский язык есть ещё одно важное стремление – увидеть своими собственными глазами эту удивительную и загадочную страну Россию. Именно поэтому экскурсии в таких группах начинаются с первой недели обучения, и здесь просто необходимо проводить предэкскурсионную работу по семантизации лексики, по отработке навыков фонетического произношения и других особенностей изучаемого языка.

Вопрос о языке-посреднике для нас до сих пор остаётся открытым. Скорее всего, нет однозначного ответа, всё зависит от конкретной группы, её возможностей и потребностей. Но мы придерживаемся той точки зрения, что в группах довузовского этапа обучения и в самом процессе обучения, и на экскурсиях не следует осуществлять перевод на иностранный язык. Это будущие студенты российского вуза, а значит, им придётся окунуться в сложный мир русского языка.

В этом направлении было проведено два эксперимента. В ходе первого эксперимента ознакомительные экскурсии проводились с использованием языка-посредника, и оказалось, что студентам в дальнейшем сложнее было адаптироваться и к жизни, и в процессе учёбы.

В ходе второго эксперимента ознакомительные экскурсии проводились без использования языка-посредника. Преподаватель сразу сказал учащимся, что он не знает английского языка, и в случае необходимости переходил на невербальное общение. Совсем другое дело обстоит с теми, кто приезжает изучать русский язык из зарубежных вузов на семестр. Здесь совсем другие задачи и мотивация тоже иная, поэтому необходимо использовать язык-посредник.

Если говорить об экскурсии как о форме обучения русскому языку, то следует подчеркнуть её комплексный характер. Проведение таких экскурсий можно разбить на три этапа: первый – это вся предэкскурсионная работа по подготовке иностранных учащихся к восприятию материала в соответствии с социокультурной составляющей и прагматической составляющей изучаемого языка; второй этап – это проведение самой экскурсии и третий этап – это самостоятельная работа студентов по осмыслению и воспроизведению информации экскурсии. Итоговые работы, на наш взгляд, должны быть обязательными. Их форма может быть различной – выступление с презентацией, написание эссе или письма другу,

составление монологов или диалогов по теме экскурсии. Всё зависит от уровня подготовки иностранных слушателей.

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы ещё раз отметить, что одним из успешных способов решения проблем адаптации иностранных учащихся к условиям обучения в российских вузах является такая её форма, как экскурсия.

Согласно реализуемым целям и задачам, путям проведения подготовительной работы, экскурсии бывают разными. В данном разделе было выделено три типа экскурсий:

1. Экскурсия как форма реализации бытовой адаптации иностранных учащихся.

2. Экскурсия как форма реализации социокультурной адаптации иностранных учащихся.

3. Экскурсия как форма обучения русскому языку иностранных учащихся.

Все три типа имеют свои отличительные характеристики и могут помочь преподавателям и иностранным учащимся в преодолении проблем на пути адаптации к российской образовательной среде и на пути изучения русского языка как иностранного.

Литература

1. Власова Т.А. Социально-психологическая адаптация студентов младших курсов к условиям обучения в вузе // Вестник ЧГПУ. 2009. №1. С.12-18.

2. Дубровин Д.Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения: Дисс. ...канд. психол. наук. М., 2005. 135 с.

3. Ухтомский А.А. Избранные труды. М.: Директ-Медиа, 2008. 804 с.

Часть 8. Медиатекст в адаптационной работе с иностранными студентами при обучении РКИ в России

Гурин Анатолий Борисович

Не подлежит сомнению факт важной роли и огромного значения медиатекста в жизни современного общества – общества, зачастую именуемого «информационным».

В этой связи можно утверждать, что применительно к целям и задачам обучения иностранных студентов русскому языку медиатекст занимает достаточно прочное место, будучи использованным в качестве специфического инструмента подачи материала в самых различных аудиторных и внеаудиторных ситуациях. Здесь, как совершенно справедливо утверждает Т.В. Ващекина, срабатывает такое свойство медиатекста как его «интерактивная системность» (в терминологии автора), что даёт возможность одновременного/разновременного представления текстов, содержащих графическую (буквенную), звуковую и визуальную информацию, находящуюся на различных носителях и реализуемую с помощью соответствующих мультимедийных технологий и средств [Ващекина, 2018: 139].

В своё время мы высказывали мнение относительно того, что современные технические средства распространения и реализации медиатекста позволяют ему служить своеобразной моделью любого национального языка, воздействуя в той или иной степени на аудиторию, формируя у неё определённые вкусы и предпочтения [Гурин 2018: 149]. Именно данный фактор – фактор **воздействия** (разрядка наша), кажется нам весьма значимым при организации и проведении адаптационной работы с иностранными студентами при обучении РКИ в России.

В связи с тематикой данной статьи кажется необходимым уточнить само понятие «медiateкст», определиться относительно его жанров и стратегий применения в работе с обучаемыми.

Известно, что в современной науке существует достаточно много классификационных подходов относительно данного понятия [3].

Так, в концепции Т.Г. Добросклонской термин «медiateкст» понимается в качестве родового понятия в системе отношений «публицистический текст», «газетный текст», «радио- и телетекст» «сетевой текст», «рекламный текст» и т.д. [там же].

С точки зрения Я.К. Засурского, медiateкст – коммуникационный конгломерат, особенность которого заключается в том, что он может быть включён в разные медийные структуры вербального, визуального, звучащего и мультимедийного планов и в разные медийные обстоятельства (печать, радио, телевидение, Интернет, мобильная связь) [Засурский, 2007: 10].

М.Ю. Казак называет в качестве ведущих признаков медiateкстов их медийность, т.е. детерминацию текстов форматными и техническими возможностями канала, семиотическую интегративность, т.е. объединение в единое коммуникативное целое различных семиотических кодов данных текстов, массовость и открытость – «массмедийная интертекстуальность» (в терминологии автора) [Казак, 2011: 176].

С учётом позиций уважаемых авторов, становится очевидным тот факт, что применительно к контингенту иностранцев, изучающих русский язык, методологическое, дидактическое и методическое обоснование работы с понятием «медiateкст» должно строиться на основе как специфики контингента обучающихся, так и конкретики аудиторных/внеаудиторных целей и задач, определяемых программой их обучения. В нашем случае речь идёт о программе дополнительного образования довузовской подготовки иностранных граждан к освоению в

вузах России основной образовательной программы (бакалавриат, специалитет), а также о программах включённого обучения для студентов, которые изучали русский язык как иностранный в вузах стран дальнего и ближнего зарубежья: Финляндия, Китайская Народная Республика, Великобритания, Франция, Туркменистан, Узбекистан и т.д.

Вполне понятно, что целью программы дополнительного образования является подготовка иностранных граждан к освоению на русском языке в вузах России основных профессиональных образовательных программ (бакалавриат, специалитет), что предполагает формирование коммуникативной компетенции по дисциплине РКИ «Практический курс русского языка (общее владение). Научный стиль речи», а также предметной компетенции по общеобразовательным дисциплинам в соответствии с профессиональным направлением и требованиями к освоению основной образовательной программы (бакалавриат, специалитет) [6].

Здесь кажется весьма важным подчеркнуть, что наряду с формированием коммуникативной компетенции по русскому языку как иностранному при изучении раздела «Практический курс русского языка (общее владение)», включающей в себя лингвистическую, речевую, социолингвистическую, социокультурную, межкультурную компетенции в соответствии с Государственным стандартом российской системы ТРКИ – I сертификационного уровня (уровень B1), предусматривается формирование страноведческой, исторической, культурологической компетенции о России, основных этапах её истории, достижениях в области науки, культуры и искусства, известных российских политических, научных, культурных деятелях с целью формирования культурологической компетенции и воспитания уважительного отношения к России, стране обучения и проживания. Отсюда следует и установка на, так называемую «адаптационную работу», которая понимается нами как главный механизм

формирования межкультурной и социокультурной компетенций, без чего вряд ли возможно полноценное и адекватное обучение и проживание обучаемого как в Тверском государственном университете, так и в городе Твери, и в Российской Федерации (России).

Аналогичные цели и задачи ставились и в период обучения иностранных студентов по программам «включённого обучения». И хотя нынешняя ситуация с обучением данного контингента резко изменилась (Covid, санкции, определённого рода международная нестабильность), тем не менее, опыт работы, накопленный на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета именно с этими студентами, позволяет утверждать, что и в случае работы с, казалось бы, «продвинутыми» в собственно языковом плане обучаемыми, адаптационная работа также является крайне необходимой педагогической мерой.

Это тем более важно, что, как показывает опыт работы, иностранные студенты, прибывающие на учёбу на кафедру русского языка как иностранного Тверского государственного университета, как по программам довузовского, так и «включённого» обучения, практически ничего не знают о современном российском медиатексте, как источнике информации. Следовательно, роль и место преподавателя-русиста в плане адаптационной работы на материале соответствующих медиатекстов становятся весьма значимым моментом учебно-воспитательной деятельности.

В этой связи возникает вопрос не только о репертуаре медиатекстов, с помощью которых преподаватель смог бы, так сказать, «ввести» обучаемых в конкретную ситуацию, формируя у них соответствующую компетенцию, особенно в начальный период их обучения, но и о виде и способе презентации медиатекста.

Ответ на данный вопрос не так прост, как кажется на первый взгляд.

В Федеральном Законе Российской Федерации «О средствах массовой информации» даётся определение форм и видов медиатекстов. Это – периодическое печатное издание, радио-, теле-, видеопрограмма, кинохроникальная программа, иная форма периодического распространения массовой информации, которая реализуется в виде газеты, журнала, альманаха, бюллетеня, радио-, теле-, кинохроникальной программы, сетевого издания и пр. [7]. В своей реальной работе преподаватель, сталкиваясь с определенным кругом средств массовой информации и медиатекстами, которые транслируются данными средствами, должен чётко представлять ценностную значимость каждого из них в конкретной учебной ситуации. И коль скоро речь идёт об адаптационной работе, то успех, как показывает опыт работы, во-многом зависит от степени знания обучаемых о русскоязычном медийном пространстве, вообще, и особенностях структурного построения медиатекстов, в частности.

Исходя из такого рода ситуации, на кафедре русского языка как иностранного ТвГУ была определена, так сказать, «величина» медийного пространства, в пределах которого обучаемые совершают учебные действия, вырабатывая необходимые компетенции, определяемые соответствующими программами.

Так, для студентов, изучающих русский язык по модели «включённого обучения», был определён круг сетевых изданий таких, как: www.gramota.ru; www.pushkin.edu.ru; www.lenta.ru и т.п., содержательное наполнение которых, как показывает опыт работы, помогает иностранному студенту достаточно эффективно адаптироваться к реалиям современной России.

Сюда же достаточно тесно примыкают и некоторые каналы российского ТВ, прежде всего «Россия-1», «Россия-2», «Россия-24» и «Культура», ряд программ которых даёт данному контингенту

обучающихся представление о том, какие явления общественно-политической и культурной жизни нашей страны находятся в центре внимания, так сказать, типичного современного россиянина.

Что касается программ довузовского обучения, то здесь, объективно, присутствует совершенно иная ситуация. Понятно, что применительно к языковому уровню обучающихся по данной программе, речь может идти только о весьма ограниченной «величине» медийного пространства и достаточно жёстком репертуаре медиа-источников. Опыт работы показывает, что наиболее адекватными в этом плане являются тексты сетевых изданий www.lenta.ru и www.rbk.ru, а также сетевые варианты газет «Парламентская газета» и «Российская газета».

Почему именно эти источники?

Практическая работа с ними в группах иностранных студентов довузовского обучения достаточно определённо показывает, что языковое и архитектурное оформление текстов, находящихся в данных источниках с наибольшей полнотой соотносится с лексико-грамматическими требованиями Государственного стандарта по русскому языку как иностранному (Базовый уровень), снимая тем самым целый ряд педагогических трудностей, в том числе и адаптационного характера.

Кроме того, важную роль играет и, так называемая, «злободневность» привлекаемого материала. Чёткая, конкретная, фактологически достаточная презентация медиа-текста, реализованная преподавателем в ходе аудиторных занятий, позволяет обучаемым не только адекватно воспринимать полученную информацию, но и формировать у себя соответствующие компоненты межкультурной и социокультурной компетенции, т.е. адаптироваться к реалиям своей жизни и учёбы в российском вузе.

Здесь важно подчеркнуть то, что на начальном этапе обучения работа с медиа-текстом должна проходить только в аудитории и только под

руководством обучающего. Иностраный студент должен выработать навыки и умения работы с медиа-текстом, начиная от его получения из медиа-пространства и, заканчивая интерпретацией информации, содержащейся в полученном медиа-тексте.

Литература

1. Ващекина Т.В. Эффективность использования мультимедийных средств обучения в практике преподавания РКИ // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования: Материалы Международной научно-практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. С. 136-141.

2. Гурин А.Б. Масс-медиа в современном обучении РКИ // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования: Материалы Международной научно-практической конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. С. 148-156.

3. Казак М.Ю. Современные медиатексты: проблемы идентификации, делимитации, типологии // Медиалингвистика. 2014. № 1 (4). С. 65-76. URL: <https://medialing.ru/sovremennye-mediateksty-problemy-identifikacii-delimitacii-tipologii/> (дата обращения: 10.10.2022).

4. Засурский Я.Н. Медиатекст в контексте конвергенции // Язык современной публицистики. М., 2007. С. 7-12. URL: <https://medialing.ru/sovremennye-mediateksty-problemy-identifikacii-delimitacii-tipologii/> (дата обращения: 10.10.2022).

5. Казак М.Ю., Махова А.А. Медиатексты в аспекте теории интертекстуальности и прецедентности // Научные ведомости. 2011. №24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediateksty-v-aspekte-teorii-intertekstualnosti-i-pretседentnosti/viewer> (дата обращения: 10.10.2022).

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 октября 2014 г. № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных

общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке». URL: <https://base.garant.ru/70805592/> (дата обращения: 11.10.2022).

7. Закон «О СМИ». URL: <https://base.garant.ru/10164247/> (дата обращения: 11.10.2022).

Заключение

Как показывает материал, размещённый на страницах данного раздела, проблематика социокультурной адаптации и интеграции иностранных студентов при обучении РКИ в России продолжает оставаться в центре внимания педагогической общественности.

Так, совершенно справедливо утверждается, что успешная адаптация иностранцев к среде российского вуза является не только ключевым условием успешного освоения ими образовательной программы по изучаемой специальности, но и важным фактором интернационализации академической среды вуза, повышающим его конкурентоспособность. Вместе с этим необходимо учитывать и то, что каждый человек испытывает влияние не просто иной языковой среды, но и иной образовательной среды обучения, социокультурной среды. У каждого уже сложилось представление об образовательном процессе, об отношении с преподавателем и учебным коллективом, о расписании занятий и режиме работы.

Приводятся многочисленные примеры адаптационной и интеграционной дивергенции, когда иностранцы, приехав на учебу в Россию, попадают в сложнейшие ситуации, связанные с неадекватностью их представлений о правилах и нормах поведения, традициях, моделях функционирования различных общественных институтов, климате, особенностях питания, несовпадающих стереотипах и т.п. Более того, даже

овладев русским языком на уровне В-1/В-2, многие разочаровываются в своих ожиданиях, когда пытаются включиться в новую социокультурную среду путём поиска, например, работы по специальности в соответствующей российской компании.

В этой связи авторы предлагают ряд подходов, направленных на преодоление такого рода ситуаций.

Так, в качестве одной из форм организации по социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе предлагается межкультурный тренинг – мероприятие, направленное на освоение знаний о чужой культуре, изучение и сопоставление ценностей, менталитетов, мировосприятия в рамках другой культуры, преодоление негативных стереотипов и формирование принципов поведения, облегчающих вхождение в чужую культуру.

Особую значимость данный подход получает в начале обучения на этапе довузовской подготовки, когда курс культурно-речевой адаптации способствует знакомству, привыканию и приспособлению к определенному режиму социально-бытового поведения, к ежедневному восприятию, усвоению языка, к применению изучаемого языкового материала в различных естественных ситуациях общения.

Кроме того, развитие и формирование навыков у обучающихся само- и взаимокоррекции на всех этапах обучения позволяет, в свою очередь, сформировать компетенцию автономности, которая нивелирует неуверенность обучающегося в возможности самостоятельной и адекватной деятельности.

Указывая на такую тенденцию современного русского языка, как его вульгаризация, авторы предлагают использовать в дополнение к традиционным учебным словарям словари русского жаргона, как толковые, так и двуязычные, а также широко использовать в работе лексический материал, представленный через современные публицистические тексты

(материалы периодической печати и интернет-ресурсов), текстовые отрывки из современных фильмов, телесериалов, ток-шоу, песен. Такой подход, по мнению авторов, позволяет интенсифицировать процессы лексико-грамматической адаптации иностранных студентов, чья будущая специальность связывается, например, с медико-биологическим направлением.

Не остаются в стороне и устоявшиеся традиционные формы адаптационной работы, например, экскурсия.

Описывая собственные наработки в этом направлении, автор показывает, как в ходе данной работы обучаемый проходит несколько ступеней: на первой ступени он принимает нормы и ценности социальной среды, на второй, используя полученный опыт первой стадии, регулирует свою деятельность и отношения с людьми.

Особо подчёркивается необходимость предшествующей тщательной подготовительной работы по снятию межкультурных противоречий и стиранию межъязыковых барьеров, что делает экскурсию весьма эффективным способом адаптации иностранных студентов к российской образовательной среде на пути изучения русского языка как иностранного.

И, наконец, приводится материал, показывающий особенности адаптационной работы в группах иностранцев, изучающих русский язык, с привлечением медиатекста как одного из важнейших факторов современного общества – общества, зачастую именуемого «информационным».

Здесь авторский подход предусматривает чёткое соответствие жанров и видов медиатекстов этапу и профилю обучения иностранцев, изучающих русский язык. Кроме того, важную роль играет и так называемая «злободневность» привлекаемого материала. Чёткая, конкретная, фактологически достаточная презентация медиа-текста, реализованная преподавателем в ходе аудиторных занятий, позволяет обучаемым не

только адекватно воспринимать полученную информацию, но и формировать у себя соответствующие компоненты межкультурной и социокультурной компетенции, т.е. адаптироваться к реалиям своей жизни и учёбы в российском вузе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Постоянно увеличивающийся объём информации затрудняет работу специалиста по детальному анализу конкретной языковой и методической ситуации, что создаёт предпосылки для формирования узкой специализации исследователей одной области науки. Это касается как филологии в общем, так и методики преподавания РКИ.

С другой стороны, результаты работы учёных-узких специалистов, как теоретические, так и практические, могут быть использованы в преподавании русского языка как иностранного и положительно влиять на процесс обучения иностранных студентов русскому языку.

Развитие новых технологий создаёт предпосылки для внедрения в учебный процесс новых технических средств и информационных продуктов: интернет-платформ, программ, симуляторов, приложений и т.д., которые интенсифицируют учебный процесс и помогают решить ряд проблем, возникающих у современных преподавателей и обучающихся.

Появившиеся в последнее время средства обработки текста и накопления языковых и речевых материалов, такие как национальные корпуса языков (в т. ч. НКРЯ), постоянно пополняющиеся и корректирующиеся онлайн-словари, переводчики, созданные на основе обработки «больших данных» и т. д., оказывают существенную помощь в анализе современного языкового материала, позволяют следить за

изменениями, происходящими в современном русском языке, и создавать новые учебные пособия для преподавания РКИ.

Данная монография призвана сориентировать преподавателя в большом океане исследований, которые проводятся в области русского языка, понимания текста в широком смысле слова – учебного, научного, художественного, разговорного, текста кино и театра, живописи и музыки и т. д., а также в сфере обучения русскому языку иностранцев.

Материалы, представленные на страницах монографии, показывают, что русский язык не утратил своих позиций в странах ближнего и дальнего зарубежья и его обучение продолжается в учебных заведениях различного уровня. Именно это и стало основополагающим принципом, и методологической базой для авторов коллективной монографии при написании ими соответствующих глав и разделов.

Очевидно, что коммуникация тем более успешна, чем больше коммуниканты понимают друг друга. И это касается не только непосредственно говорящих друг с другом людей. Участниками коммуникации являются также читатель текста и его автор, человек, создающий метатекст, и автор оригинального текста, зритель, просматривающий видеосюжет или фильм, и автор этого видеосюжета и т.д. Поэтому проблема понимания в контексте коммуникации является одной из ключевых, требующих постоянного внимания как при взаимодействии носителей одной культуры, так и при общении представителей разных культур и языков. Вот почему преподаватель, обучая иностранцев русскому языку, старается предоставить им своеобразный ключ к пониманию культуры и мышления носителей этого языка.

Представляя на страницах коллективной монографии своё видение актуальных проблем обучения иностранцев русскому языку, авторы подчёркивают необходимость совершенствования современных мультимедийных технологий, а также широкое внедрение в учебный

процесс активных методов в условиях смешанного обучения. Кроме того, указывается на необходимость продолжения исследований в области коммуникации и обучения русскому языку с позиций лингводидактики, когда в качестве приоритетных задач определяются задачи формирования лингвокультурологической, коммуникативной, социокультурной и др. видов и типов компетенций.

В соответствующих разделах коллективной монографии говорится о том, что сегодня, когда происходят достаточно интенсивные языковые и внеязыковые изменения, следует уделять пристальное педагогическое внимание социокультурной адаптации и интеграции иностранных студентов в окружающие их реалии.

Авторы отводят важное место в контексте формирования межкультурной коммуникации обучению русской литературе, как одному из фундаментальных факторов истории и культуры России.

Пути достижения заявленных целей, их методологическое обоснование и методическое обеспечение освещаются на страницах соответствующих разделов коллективной монографии, где представлен теоретический и практический материал работы с иностранцами, изучающими русский язык в современном поликультурном мире.

Сведения об авторах

Ажиев Канат Омирзакович – старший преподаватель кафедры языковых знаний, кандидат филологических наук, Алматинский университет энергетики и связи имени Гумарбека Даукеева, г. Алматы (Казахстан)
(e-mail: azhievk@mail.ru)

Арискина Ольга Леонидовна – профессор кафедры русского языка как иностранного, доктор филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, г. Саранск (Россия)
(e-mail: ariskina@list.ru)

Афанасьева Нина Дмитриевна – заведующий кафедрой русского языка, доцент, кандидат педагогических наук, МГИМО МИД России, г. Москва (Россия)
(e-mail: afan-nina@yandex.ru)

Богданова Людмила Ивановна – профессор кафедры сопоставительного изучения языков, доктор филологических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г.Москва, Россия
(e-mail: libogdanova1@mail.ru)

Варламова Валентина Николаевна – старший преподаватель кафедры русского языка ПП ФМАС, Тверской государственной технической университет, г. Тверь (Россия)
(e-mail: varlamowa.valentine@yandex.ru)

Васильева Анна Александровна – старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся, кандидат филологических наук, МГИМО МИД России, г. Москва (Россия)
(e-mail: a.vasileva@my.mgimo.ru)

Ващекина Татьяна Владимировна – доцент кафедры сопоставительного изучения иностранных языков, кандидат филологических наук, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва (Россия)

(e-mail: vascjulia@yanex.ru)

Ващекина Юлия Владимировна – старший преподаватель кафедры языковой коммуникации, Российская академия музыки имени Гнесиных, г. Москва (Россия)

(e-mail: smake2003@mail.ru)

Веселова Полина Николаевна – ассистент преподавателя кафедры методики преподавания РКИ, Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина, г. Москва (Россия)

(e-mail: polino4kaveselova@yandex.ru)

Веселовская Татьяна Сергеевна – главный эксперт лаборатории когнитивных и лингвистических исследований, кандидат филологических наук, Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина, г. Москва (Россия)

(e-mail: veselovskayats@gmail.com)

Вишнякова Светлана Алексеевна – профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин, доктор педагогических наук, Университет при Межпарламентской ассамблее ЕврАзЭС, г. Санкт-Петербург (Россия)

(e-mail: svetalvish@mail.ru)

Гасконь Елена Александровна – доцент кафедры русского языка как иностранного, кандидат педагогических наук, Тверской государственный университет, г. Тверь (Россия)

(e-mail: pchel_ea@mail.ru)

Головаха Елизавета Игоревна – преподаватель кафедры стажировки зарубежных специалистов, Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина, г. Москва (Россия)

(e-mail: golovakha.ye@gmail.com)

Грибовская Наталья Юрьевна – ассистент кафедры русского языка, кандидат филологических наук, Тверской государственный медицинский университет, г. Тверь (Россия)

(e-mail: grinatal74@mail.ru)

Громова Людмила Георгиевна – заведующий кафедрой русского языка как иностранного, кандидат педагогических наук, доцент, Тверской государственный университет, г.Тверь (Россия)

(e-mail: gromova@yandex.ru)

Грязнова Валерия Владимировна – доцент кафедры русского языка ПП ФМАС, кандидат педагогических наук, Тверской государственный технический университет, г. Тверь (Россия)

(e-mail: artemova1@mail.ru)

Гун Сюе – аспирант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, (КНР)

(e-mail: 752883387@qq.com)

Гурин Анатолий Борисович – доцент кафедры русского языка как иностранного, кандидат педагогических наук, Тверской государственный университет, г. Тверь (Россия)

(e-mail: gur-anatolij@yandex.ru)

Досмаханова Райкул Амандыковна – доцент кафедры языковых знаний, кандидат филологических наук, Алматинский университет энергетики и связи имени Гумарбека Даукеева, г. Алматы (Казахстан)

(e-mail: dosmakhanova@mail.ru)

Дун Жунвень – бакалавр Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова, г. Аншан, (КНР)

(e-mail: 378821870@qq.com)

Дронова Ольга Александровна – заведующий кафедрой русского языка как иностранного, доктор филологических наук, доцент, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов (Россия)

(e-mail: oa.dronova2014@yandex.ru)

Дрянгина Елена Анатольевна – доцент кафедры русского языка как иностранного, кандидат педагогических наук, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, г. Саранск (Россия)

(e-mail: lasina.83@mail.ru)

Зарытовская Виктория Николаевна – доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук, Российский университет дружбы народов, г. Москва (Россия)

(e-mail: widaad@yandex.ru)

Захарченко Светлана Сергеевна – доцент кафедры русского языка, кандидат педагогических наук, доцент, г. Москва (Россия)

(e-mail: sveta.zakharchenko@gmail.com)

Карчевская Ксения Дмитриевна – учитель иностранных языков, средняя школа №2, г. Бобруйск (Беларусь), магистрант 1 курса магистратуры по направлению «Русский язык как иностранный» Полоцкого государственного университета им. Ефросинии Полоцкой, г. Полоцк

(e-mail: 18rgf.karchevskaya.k@pdu.by)

Касюк Наталья Станиславовна – доцент кафедры прикладной лингвистики, иностранный эксперт факультета русского языка и литературы Института иностранных языков ДПУ, кандидат филологических наук, Белорусский государственный университет; Даляньский политехнический университет, г. Минск (Беларусь), г. Далянь (КНР)

(e-mail: nataliakas@yandex.by)

Кравчук Екатерина Эдуардовна – преподаватель кафедры №17, Военная академия воздушно-космической обороны имени Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, г. Тверь (Россия)

(e-mail: k223869@yandex.ru)

Кривенко Ольга Федоровна – ведущий эксперт лаборатории когнитивных и лингвистических исследований, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва (Россия)

(e-mail: ofkupr@gmail.com)

Кротова Татьяна Алексеевна – доцент кафедры русского языка, кандидат педагогических наук, МГИМО МИД России, г. Москва (Россия)

(e-mail: tkrotova@gmail.com)

Крылова Жанна Аркадьевна – старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Тверской государственной университет, г. Тверь (Россия)

(e-mail: annagh@mail.ru)

Крячкова Юлия Константиновна – преподаватель Академической гимназии им. П.П. Максимовича, магистрант 1 курса магистратуры по направлению «Отечественная филология в междисциплинарном контексте» Тверской Государственный университет, г. Тверь (Россия)

(e-mail: yuliya.kryachkova.00@mail.ru)

Кузнецова Анжелика Алимовна – заведующий кафедрой русского языка, кандидат филологических наук, доцент, Тверской государственной медицинский университет, г. Тверь (Россия)

(e-mail: ruslang@tvergma.ru)

Лебедева Мария Юрьевна – ведущий научный сотрудник лаборатории когнитивных и лингвистических исследований, кандидат филологических наук, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва (Россия)

(e-mail: m.u.lebedeva@gmail.com)

Ли Янчунь – магистр, доцент Даляньского политехнического университета, г. Далянь (КНР)

(e-mail: psy.li@163.com)

Могилёва Ирина Болеславовна – доцент кафедры русского языка, кандидат филологических наук, МГИМО МИД России, г. Москва (Россия)
(e-mail: mogilevairina@yandex.ru)

Некрасова Анна Вячеславовна - ассистент кафедры русского языка, кандидат филологических наук, Тверской государственной медицинский университет, г. Тверь (Россия)
(e-mail: nekrasova3004@yandex.ru)

Обухова Татьяна Михайловна - старший преподаватель кафедры теории и методологии перевода, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва (Россия)
(e-mail: t.m.obukhova@gmail.com)

Орлов Евгений Александрович – старший преподаватель кафедры русского языка, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, г. Москва (Россия)
(e-mail: orlov_2006@yahoo.com)

Пышненко Анна Андреевна - преподаватель кафедры перевода и методологии перевода, факультет «Высшая школа перевода» МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва (Россия)
(e-mail: anna.zelensk@yandex.ru)

Решетникова Валентина Валентиновна – старший преподаватель кафедры «Русский язык и иностранные языки», Российский университет транспорта, г. Москва (Россия)
(e-mail: valentina_ros@mail.ru)

Рожнова Елена Петровна – старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, кандидат филологических наук, Тверской государственной университет, г. Тверь (Россия)
(e-mail: epr27@mail.ru)

Романова Нина Навична – заведующий кафедрой русского языка, доктор педагогических наук, доцент, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, г. Москва (Россия)

(e-mail: romanova-mgtu@yandex.ru)

Румянцева Олеся Владимировна – старший преподаватель кафедры русского языка, МГИМО МИД России, г. Москва (Россия)

(e-mail: o.rumyantseva@my.mgimo.ru)

Рычкова Людмила Васильевна – профессор кафедры перевода и межкультурной коммуникации, кандидат филологических наук, доцент, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно (Республика Беларусь)

(e-mail: l.v.rychkova@mail.ru)

Самойлова Инна Юрьевна – заведующий кафедрой современных технологий доуниверситетского образования, кандидат филологических наук, доцент, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно (Республика Беларусь)

(e-mail: samina2004@mail.ru)

Скворцова Наталья Николаевна – доцент кафедры прикладной лингвистики, кандидат филологических наук, доцент, Белорусский государственный университет, г. Минск, (Республика Беларусь)

(e-mail: sonato4ka@mail.ru)

Скорикова Татьяна Петровна – профессор кафедры русского языка, доктор филологических наук, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, г. Москва (Россия)

(e-mail: tpskorikova@mail.ru)

Сы Цзюньцин – профессор факультета русского языка, доктор филологических наук, Институт иностранных языков и литератур Ланьчжоуского университета, Ланьчжоу, Ганьсу (КНР)

(e-mail: 1379786308@qq.com)

Труханова Дарья Сергеевна – старший преподаватель, кандидат филологических наук, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва (Россия)

(e-mail: trukhanova.dasha@yandex.ru)

Федосеева Анна Вячеславовна – доцент кафедры стажировки зарубежных специалистов, факультет обучения русскому языку как иностранному, кандидат педагогических наук, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва (Россия)

(e-mail: fedoseevaav1524@gmail.com)

Хань Чжиюе – аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С.Пушкина, г. Тайюань (КНР)

(e-mail: 15735061881@163.com)

Харитоновна Наталья Владимировна – старший преподаватель кафедры русского языка ПП ФМАС, Тверской государственной технической университет, г. Тверь (Россия)

(e-mail: navladtver74@yandex.ru)

Хромов Сергей Сергеевич – заведующий кафедрой русского языка и истории литературы, доктор филологических наук, профессор, Московский политехнический университет, г. Москва (Россия)

(e-mail: chelovek653@mail.ru)

Черкашина Татьяна Тихоновна – заведующий кафедрой русского языка, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный университет им. А.Н.Косыгина, г. Москва (Россия)

(e-mail: tch2004@yandex.ru)

Чжан Цзяци – студент факультета немецкого языка, бакалавр Китайско-немецкого института Чжэцзянского научно-технического института, Ханчжоу, Чжецзян, (КНР)

(e-mail: 1191719045@qq.com)

Шатоба Татьяна Алексеевна – главный специалист-эксперт по взаимодействию со СМИ, Управление Федеральной службы судебных приставов по Тверской области, г. Тверь (Россия)

(e-mail: tatiana-academy@mail.ru)

Шутова Марина Николаевна – профессор кафедры СЗС, доктор педагогических наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва (Россия)

(e-mail: marina.shu@mail.ru)

Юй Даньхун – старший преподаватель, доктор филологических наук, Сямыньский университет, г. Сямынь (КНР)

(e-mail: danhong@mail.ru)

Научное издание

РУССКИЙ ЯЗЫК
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ:
КОММУНИКАЦИЯ, ПОНИМАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ

Коллективная монография

Подписано к использованию: 24.04.2023. Заказ № 72.
Электронный образовательный ресурс.
Издательство Тверского государственного университета.
Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.
Тел. (4822) 35-60-63.