

Русский язык в цифровом пространстве в эпоху пандемии

Edited book / Urednička knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2021**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:563108>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International](#)/[Imenovanje-Nekomercijalno-Dijeli pod istim uvjetima 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-22**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobriča University of Pula](#)



Filozofski fakultet u Puli

**РУССКИЙ ЯЗЫК
В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ
В ЭПОХУ ПАНДЕМИИ**

Ирена Микулацо

Редактор



Filozofski fakultet u Puli

РУССКИЙ ЯЗЫК В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ В ЭПОХУ ПАНДЕМИИ

Ирена Микулацо

Редактор

Университет Пулы им. Юрая Добрилы, Хорватия

Город Пула, 2021 г.

Русский язык в цифровом пространстве в эпоху пандемии
Ruski jezik u digitalnom okruženju u vrijeme pandemije
Russian language in the digital environment in a time of pandemic

Издатель / Izdavač / Publisher:

Университет Пулы им. Юрая Добрилы
Ул. Загребачка, д. 30, 52100 Пула, Хорватия
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Zagrebačka 30, 52100 Pula, Hrvatska

Для издателя / Za izdavača / For publisher:

Д-р экон. наук, проф. Алфио Барбиери, ректор
Prof. dr. sc. Alfio Barbieri, rektor

Редактор / Urednik / Editor:

Ирена Микулацо
Irena Mikulaco

Рецензенты / Recenzenti / Reviewers:

Доктор филол. наук, проф. Заврумов Заур Асланович, ФГБОУ ВО Пятигорский
государственный университет

Доцент доктор филол. наук, Федотова Ирина Борисовна, ФГБОУ ВО Пятигорский
государственный университет, Россия

Prof. dr. sc. Zavrumov Zaur Aslanovich, Pjatigorsko državno sveučilište, Rusija
Doc. dr. sc. Fedotova Irina Borisovna, Pjatigorsko državno sveučilište, Rusija

Корректор / Lektor / Language editing:

Доцент доктор филол. наук, Федотова Ирина Борисовна, ФГБОУ ВО Пятигорский
государственный университет, Россия

Doc. dr. sc. Fedotova Irina Borisovna, Pjatigorsko državno sveučilište, Rusija

Графический дизайн / Grafički dizajn / Graphic design :

Robert Stanojević

Макет и верстка / Prijelom knjige / Layout:

Robert Stanojević

Отпечатано в полиграфической компании / Tisak / Printed by:

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli / Ured za izdavaštvo

Тираж / Naklada / Circulation:

30 экземпляров / primjeraka / copies

УДК / UDK 37.018.43:811.161.11'243>(082)

CIP запись доступна в электронном каталоге Университетской библиотеки в
Пуле, номер 150720019.

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Sveučilišne knjižnice u Puli,
pod brojem 150720019.

CIP available in the Digital Catalogue of the University Library in Pula,
number 150720019.

ISBN 978-953-8278-64-8

Русский язык в цифровом пространстве в эпоху пандемии /

Редактор Ирена Микулацо

Издательство: Университет Пулы им. Юрая Добрилы, Хорватия

Город Пула: – 2021 г. – 588 с.

Ruski jezik u digitalnom okruženju u vrijeme pandemije /

Urednica Irena Mikulaco

Izdavač: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska

Pula, 2021. – 588 str.

Данная книга представляет собой коллективную монографию научных трудов из области гуманитарных и информационных наук, отражающих современный взгляд на русский язык в цифровом пространстве.

Книга адресована специалистам гуманитарных и информационных наук, прежде всего филологам-русистам и славистам (ученым, преподавателям, студентам, магистрантам и аспирантам) в Хорватии и за рубежом. Книга также предназначена всем, кто интересуется современной русистикой, изучением и преподаванием русского языка.

Ova monografija sastoji se od poglavlja znanstvenih radova koji pripadaju područjima humanističkih i informacijskih znanosti i odražava suvremeni pogled na ruski jezik u digitalnom okruženju.

Knjiga je namijenjena stručnjacima iz humanističkih i informacijskih znanosti, prije svega filolozima rusistima i slavistima (znanstvenicima, nastavnicima, studentima diplomskih i poslijediplomskih studija) u Hrvatskoj i izvan nje. Knjiga je također namijenjena svima, koje zanima suvremena rusistika i koji se bave podučavanjem ruskoga jezika.

Все права защищены. Никакая часть настоящей книги не может быть воспроизведена или передана в какой бы то ни было форме и какими бы то ни было средствами, будь то электронные или механические, включая фотокопирование и запись на магнитный носитель, а также размещение в Интернете, если на то нет письменного разрешения владельца.

Статьи приводятся в авторской редакции. Ответственность за авторство и содержание редактор не несет.

UDK 37.018.43:811.161.11'243>(082)

ISBN 978-953-8278-64-8

©Irena Mikulaco, 2021.

На обложке / Na naslovnici:

Карло Микулацо / Karlo Mikulaco

Черно-белое. / Crno-bijelo. 2021.



Filozofski fakultet u Puli



PULA



СОДЕРЖАНИЕ

Дорогие читатели!	9
Теоретические и методологические основы преподавания РКИ	11
Алюнина Юлия Матвеевна Введение номинативного плана научного текста в условиях дистанционного обучения русскому языку как иностранному	13
Кайсарова Светлана Николаевна Тест <i>TruD</i> как лингвистический эксперимент в иностранной аудитории	37
Карымсакпаева Самал Ныгметовна Анализ текста публицистического стиля на уроках русского языка и литературы	47
Кишкевич Елена Валентиновна Электронный учебник в практике обучения РКИ	55
Коломейцева Екатерина Борисовна Квесты в преподавании РКИ (на примере комбинированного квеста по учебному пособию «Узнаем больше о России»)	63
Лукуша Диана Александровна Специфика работы с китайскими студентами в процессе обучения русскому языку как иностранному	73
Любецкая Екатерина Петровна Международное сотрудничество Белорусского государственного университета в области преподавания русского языка как иностранного в системе довузовского образования (2015-2020)	89
Мартынова Маргарита Александровна, Боровикова Марина Владиславовна Коммуникация педагога и учащихся в условиях онлайн-пространства	99
Назаревская Виктория Валерьевна Работа со стереотипами мышления о животных при онлайн-обучении	117
Родина Марина Юрьевна Преимущества использования видеоматериалов в процессе дистанционного обучения русскому языку как иностранному	129
Спишьякова Андреа Русский язык как иностранный в начальной и основной школах в эпоху коронавируса. Как справиться с онлайн-обучением?	141

Ступень Анастасия Александровна Синтаксическая фразеология в содержании краткосрочного обучения русскому языку как иностранному	151
Сухарева Ирина Использование таксономии Б. Блума в процессе развития вербальной креативности студентов на занятиях РКИ	165
Вопросы дистанционного обучения русскому языку	177
Адамия Зоя Константиновна О роли марафона вебинаров для преподавателей русского языка в Грузии	179
Аду Светлана Сергеевна Самостоятельная работа слушателей подготовительного факультета в процессе онлайн-обучения аудированию лекций по специальности (уровень А2)	187
Аркадзева Татьяна Григорьевна, Васильева Марина Ивановна, Владимирова Светлана Семеновна, Федотова Надежда Сергеевна, Шарри Татьяна Германовна Опыт организации педагогической практики в дистанционном формате в Институте русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена	199
Бадестова Анастасия Валерьевна, Олейник Марина Анатольевна Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей в дистанционном формате	215
Ванюшина Наталья Анатольевна Дистанционное обучение русскому языку как иностранному	231
Воропаева Юлия Александровна, Овчаренко Алексей Юрьевич, Сапожников Павел Валерьевич, Разуванова Светлана Валерьевна, Маслова Ирина Борисовна Сложности языковой адаптации детей мигрантов в начальных классах школ города Москвы	239
Годжаева Наталья Сергеевна, Логунов Тимур Александрович Перспективы внедрения дистанционного курса русского языка как средства повышения качества подготовки специалистов в области межкультурной коммуникации	249
Джуричич Мила Душановна Дистанционное обучение РКИ – причины pro et contra	261
Ермачкова О.Е. Некоторые проблемы дистанционного обучения русскому языку в словацком вузе и пути их решения	273
Иванова Александра Павловна Культурный код как актуальный аспект современных исследований	283
Карпеченкова Юлия Геннадьевна Возможности виртуальной образовательной среды в онлайн-обучении иностранных студентов-филологов	291

Короткова Ольги Николаевна Особенности преподавания русской фонетики в формате онлайн	301
Орлова Нина Анатольевна Специфика организации работы на подготовительных факультетах в период пандемии	309
Пенчева Антония Иванова Цифровые технологии для оптимизации обучения РКИ студентов и взрослых	315
Платоненко Оксана Васильевна, Сас Татьяна Сергеевна Информационные технологии в условиях дистанционного обучения русскому языку как иностранному	325
Фатхутдинова Венера Габдулхаковна Цифровой образовательный ресурс «Морфология русского языка» в дистанционном обучении тюркоязычных студентов-иностранцев	335
Филиппова Варвара Михайловна, Шамсутдинова Регина Ринатовна Приемы повышения мотивации студентов при обучении РКИ онлайн	349
Финагина Юлия Валерьевна Обучение письменной речи иностранных студентов в условиях занятий онлайн	361
Чантурия Гванца Владимировна, Хатиашвили Хатиа Александровна Новый информационный и коммуникационный подход дистанционного обучения ИЯ в эпоху пандемии (на примере русского и французского языков)	369
Щеглова Инна Владимировна Организация онлайн-занятия по РКИ: деонтологические характеристики	377
Юльцова Мария Михайловна Информационные технологии в обучении русскому языку	385
Рецепция русской литературы за рубежом	395
Божич Рафаэла Природа в литературной утопии и антиутопии раннего советского периода	397
Двинова Евгения Олеговна Слово в песенном тексте как культурологический индикатор времени (от «Валенок» до «Лабутенов»)	407
Короткевич Ирина Ивановна Коммуникативные задачи текстов для аудирования	417
Легких Виктория Игоревна Опыт использования технических средств в университетских литературоведческих курсах	425

Льоренс Тревиньо Алла Андреевна Особенности преподавания русской литературы на Кубе в современных условиях	439
Миленич Жарко Прием произведений А. и Б. Стругацких в странах бывшей Югославии	451
Пойнтнер Эрих А. Дни и сутки: заметки о режиме дня в литературе	459
Романова Галина Ивановна Восприятие романа «Отцы и дети» И.С. Тургенева в Германии (интерпретация П. Тиргена)	469
Стрельникова Наталия Данииловна Феномен пандемии в современной русской литературе	481
Хальпукова Екатерина Леонидовна Организация элективного видеокурса «Литература на экране» в виртуальном образовательном пространстве: преимущества онлайн-обучения	493
Хачатурова Кристина Григорьевна Альтруизм в русских народных сказках	501
Современные направления в русистике	509
Гаярски Лукаш Межъязыковая омонимия и ее лингвистический статус	511
Микулацо Ирена Язык во время короны (сравнение терминов в хорватском и русском языках)	523
Некипелова Ирина Михайловна Соотношение многозначных слов изучаемого и родного языков как особый случай языковой интериоризации	541
Пушкарева Ирина Алексеевна Языковая репрезентация оценки в современном медиатексте о театре (на материале текстов о проекте Новокузнецкого драматического театра «Достоевский FM. Современное прочтение»)	559
Радченко Марина Васильевна Окказионализмы в языке современных российских СМИ: лингвоэкологический аспект	571
Шаронов Игорь Алексеевич Функции вводных слов и оборотов в дискурсе	581

ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ!

У вас в руках научная монография, которая представляет собой научные труды из области гуманитарных и информационных наук, отражающих современный взгляд на междисциплинарные исследования об изучении русского языка в цифровой среде во время пандемии. Монография состоит из четырёх глав и 51 статей, включающих исследования о русском языке как иностранном: это теоретические и методологические основы преподавания РКИ, вопросы дистанционного обучения русскому языку, проблемы рецепции русской литературы за рубежом и современные направления в русистике. Авторами статей в монографии являются выдающиеся исследователи из Австрии, Беларуси, Болгарии, Германии, Грузии, Республики Казахстана, Республики Кубы, России, Словакии, Сербии, Франции и Хорватии.

Информационные технологии занимают важное место в современном образовании. При изучении русского языка информационные технологии обеспечивают более легкий доступ к материалам дистанционного обучения и общению с носителями языка, что дает возможность приблизить язык к тем, кто участвует в процессе обучения, независимо от возраста и места жительства. Различные жизненные ситуации (такие, как образование в эпоху пандемии), привели нас к заключению, что использование информационных технологий имеет решающее значение для поддержания существующего образования. Преподаватели в настоящее время должны быть готовы ко всем возможным и непредсказуемым ситуациям и требованиям нового времени. Таким образом, информационные технологии – это своего рода мост в образовательном процессе между преподавателями и учащимися.

Поощрение междисциплинарности и взаимодействия разных научных сфер обеспечивает широту образования, предоставляет исследования о новых научно обоснованных знаниях, о современных способах дистанционного изучения русского языка, находящихся в центре внимания авторов этой книги. Поскольку статьи в книге являются междисциплинарными исследованиями, их авторы даются в алфавитном порядке.

Книга адресована специалистам гуманитарных и информационных наук, прежде всего филологам-русистам и славистам (ученым, преподавателям, студентам, магистрантам и аспирантам) в Хорватии и за рубежом. Книга также предназначена всем, кто интересуется современной русистикой, изучением и преподаванием русского языка.

Я благодарю всех авторов трудов, которые придали книге междисциплинарный характер. Надеюсь, что книга найдет путь к читателям и вдохновит их на новые исследования и творческие усилия.

Я благодарю Университет Пулы им. Юрая Добрилы, который обеспечил издание книги.

Я благодарю рецензентов книги и лекторов Пятигорского государственного университета: доктора филологических наук, профессора Заврумова Заура Аслановича и доктора педагогических наук, доцента Федотову Ирину Борисовну, а также Хорватскую ассоциацию преподавателей русского языка и литературы и Центр «Институт Пушкин» - Пула за поддержку в реализации замысла книги.

Я благодарю свою семью за сильную поддержку и сына Карла за картину для обложки книги.

Настоящая монография представляет вклад в празднование 20-летия изучения русского языка на философском факультете Университета Пулы и 5-летия со дня основания Хорватской ассоциации преподавателей русского языка и литературы.

С уважением,
Ирена Микулац,

*доктор филологических наук,
руководитель Центра русского языка и культуры
«Институт Пушкина» - Пула,
завкафедрой иностранных языков философского факультета
Университета Пулы им. Юрая Добрилы,
председатель Хорватской ассоциации преподавателей
русского языка и литературы*

The background of the entire page is a complex, abstract pattern of wavy, organic shapes in various shades of gray, ranging from light to dark. The pattern is dense and fills the entire space, creating a textured, almost liquid-like appearance. The central text is set against a solid black rectangular background that spans the width of the page.

**Теоретические и
методологические основы
преподавания РКИ**

Алюнина Юлия Матвеевна

Российский университет дружбы народов, Россия

Université Lumière Lyon 2, Франция

E-mail: aliunina-yum@rudn.ru; yulia.alyunina@univ-lyon2.fr

Введение номинативного плана научного текста в условиях дистанционного обучения русскому языку как иностранному

В статье освещается опыт разработки курса по научному стилю речи (A2-B1) в программе iSpring, которая позволяет создавать интерактивные образовательные продукты для размещения в СДО. Внимание обращено к проблеме введения номинативного плана текста для инженерно-технического и естественно-научного профилей на начальных этапах обучения РКИ в условиях отсутствия языковой среды. Объяснение процедуры создания номинативного плана текста основано на принципе трансформации грамматических моделей в пункты плана. Все задания в курсе являются интерактивными и проверяются автоматически.

Ключевые слова: цифровая лингводидактика, дистанционное обучение, план текста, русский как иностранный

ВВЕДЕНИЕ

В связи со стихийным переходом в режим дистанционного обучения и преподавания актуализировался вопрос разработки цифровых учебных пособий и онлайн-курсов, которые можно использовать в качестве вынужденной альтернативы или дополнения к классическому формату образования. Создание электронного образовательного продукта существенно отличается от разработки традиционных учебных материалов, что обусловлено иным форматом передачи и приобретения знаний. Вместе с тем онлайн-курс или онлайн-пособие должны соответствовать целям и задачам обучения, способствовать приобретению необходимых знаний и формированию обязательных умений и навыков, предусмотренных образовательной программой.

Со значительными трудностями при цифровизации образования сталкиваются преподаватели, методисты и разработчики онлайн-курсов по иностранному языку, поскольку язык является не только целью, но и средством получения знания. Так, процесс разработки онлайн-курса по РКИ (русский язык как иностранный) осложняется необходимостью учитывать такие особенности цифровой лингводидактики, как отсутствие языковой среды, когда «основной единицей обучения» становится текст (Быкова 2009: 164); ограниченный контакт с преподавателем или его отсутствие; ограниченные возможности использования русской клавиатуры у учащихся (онлайн-клавиатура) или её полное отсутствие, когда студенту приходится печатать «вслепую», используя клавиатуру на своём родном языке.

Подобные трудности накладывают существенные ограничения на достижение основной цели при обучении языку в онлайн-формате – формирование навыков речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо.

В настоящей статье внимание обращено на проблему формирования навыка письменной речи на начальных этапах обучения РКИ на подготовительном факультете. Заявленная проблема рассматривается в рамках работы по введению номинативного плана научного текста средствами онлайн-курса, который предполагает отсутствие языковой среды, ограниченный контакт с преподавателем или его отсутствие.

В основу онлайн-курса легло пособие «Русский язык как язык специальности. Инженерно-технический и естественнонаучный профили» (Щербакова, Бондарева, Михеева, Брагина 2020), разработанное авторским коллективом кафедры русского языка №1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН. Каждый профиль онлайн-курса

включает три модуля. В инженерно-технический профиль входят модули «Математика», «Информатика» и «Физика», а в естественно-научный – «Математика», «Химия» и «Физика». В печатном пособии эти разделы представлены последовательно, а в онлайн-курсе – как самостоятельные модули, которые вводятся в порядке, предусмотренном профилем подготовки.

Онлайн-курс на основе учебного пособия был разработан в программе iSpring Suit 8.7¹ (11) для размещения на платформе университета Цифровой подготовительный факультет (8), которая доступна только студентам и преподавателям РУДН. Также пособие легло в основу массового открытого онлайн-курса на платформе OpenLearning – Russian Language for Foreign Engineering Students (12), с которым можно ознакомиться в открытом доступе и сформировать представление о содержании закрытого курса.

Целью настоящей статьи является описание модели ведения номинативного плана текста по научному стилю речи в онлайн-курсе для уровня А2-В1 на примере модуля «Математика», разработанного в программе iSpring Suit 8.7.

В задачи статьи входит:

- определить место номинативного плана текста в обучении письменной речи на русском языке как иностранном;
- дать характеристику программному обеспечению, в котором был разработан онлайн-курс;
- описать структуру онлайн-курса на примере модуля «Математика»;
- описать последовательность введения номинативного плана текста.

Перечисленные задачи последовательно решаются в соответствующих разделах статьи. В конце статьи делаются выводы и даются перспективы разработки онлайн-курса по русскому языку как иностранному в аспекте развития навыка письменной речи.

¹ На данный момент актуальными версиями программы являются iSpring Suit 10 и iSpring Suit Max, которые отличаются от версии 8.7 большим разнообразием типов заданий в тестах, более детально проработанным интерфейсом конструктора для создания и редактирования тестов, большим разнообразием видов интерактивного контента. Более подробно с возможностями конструктора можно ознакомиться на сайте разработчика.

НОМИНАТИВНЫЙ ПЛАН ТЕКСТА КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Навык письменной речи является одним из основных видов речевой деятельности, который формируется в процессе обучения иностранному языку. К результатам сформированности этого навыка на начальных этапах обучения РКИ наряду с прочим относят умение составлять план текста (Федотова 2019: 182): тезисный, вопросный или номинативный (назывной). Последний рассматривается в настоящей статье в качестве аспекта обучения письму в рамках онлайн-курса по научному стилю речи.

Под номинативным планом текста в работе понимается «план из тезисов номинативного строя» (4). Пример номинативного плана текста в пособии «Русский язык как язык специальности» (Щербакова, Бондарева, Михеева, Брагина 2020: 46), которое легло в основу электронного курса, приведён ниже (рис. 1).

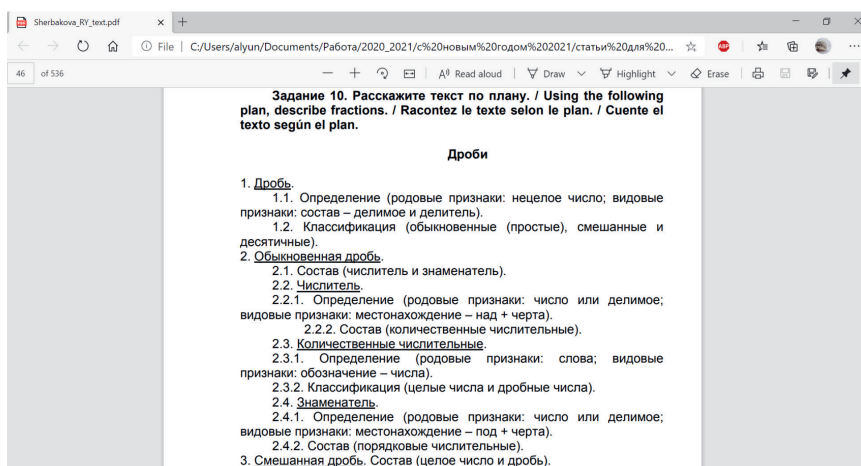


Рисунок 1. Пример номинативного плана научного текста в печатном пособии

Согласно приведённому примеру (рис. 1), основные знаменательные части речи, которые используются в номинативном плане текста, – существительные и прилагательные, а преобладающие синтаксические конструкции – номинативные предложения. Номинативные средства языка, вынесенные в пункты и подпункты плана (1; 1.1; 1.2; 2; 3 и др.), соответствуют основным частям текста – главной информации. Дополнительная информация (примеры, вводные слова, оценка и др.) в номинативном плане текста не используется.

Как правило, для обучения созданию такого плана текста в учебных пособиях используются упражнения по поиску слов, словосочетаний и предложений, «в которых содержится логико-теоретическая и оценочная информация», с целью их исключения из плана (Федотова 2019: 113). Для исключения неноминативных конструкций практикуются определение частеречной принадлежности лексических единиц и задания на словообразование (Аросева 2019: 7), а также упражнения по трансформации микротекстов (Федотова 2019: 114). Задания для подготовки к созданию номинативного плана текста могут быть сформулированы следующим образом: «Познакомьтесь с планом текста. Определите, какие абзацы соответствуют каждому пункту плана.» (Аросева 2019: 23); «Заполните таблицу, указав порядковые номера абзацев, которые входят в соответствующие подтемы.» (Аросева 2019: 36); «Составьте сложный план текста, подразделив две главные части на более мелкие подтемы.» (Аросева 2019: 45); «Расположите абзацы текста в правильном порядке, <...>.» (Аросева 2019: 52); «Прочитайте назывной план текста и опорные слова.» (Летягова, Судакова 2019: 17); «Составьте один из вариантов плана – назывной или вопросный.» (Летягова, Судакова 2019: 63) и др.

В печатном пособии «Русский язык как язык специальности. Инженерно-технический и естественнонаучный профили» (Щербакова, Бондарева, Михеева, Брагина 2020), на основе которого был разработан онлайн-курс, в разделе «Математика» не предусмотрено самостоятельное освоение студентом процедуры создания номинативного плана текста. Работа с планом текста строится на основе уже предложенного плана, по которому студенту необходимо подготовить пересказ: «Расскажите текст по плану.» (Щербакова, Бондарева, Михеева, Брагина 2020: 58). Создание номинативного плана на основе текста, согласно пособию, вводится преподавателем в очном формате. В следующих после математики разделах студентам предлагается самостоятельно создать план. Например, в разделе «Геометрия» предлагается такое задание: «А) Прочитайте микротекст 8 текста (задание 9). Запишите информацию этой части текста в виде сложного номинативного плана. <...>. Б) Перескажите текст с опорой на составленный вами план.» (Щербакова, Бондарева, Михеева, Брагина 2020: 82).

Поскольку электронный курс разрабатывался с ориентацией на ограниченный контакт студентов с преподавателем или его отсутствие, было принято решение разработать уроки по созданию номинативного плана текста средствами онлайн-обучения.

ВОЗМОЖНОСТИ КОНСТРУКТОРА ОНЛАЙН-КУРСОВ iSPRING SUIT 7.8

Онлайн-курс по научному стилю речи был разработан в конструкторе курсов iSpring Suit 7.8. Этот конструктор представляет собой надстройку к Power Point, позволяющую создавать курс в формате презентации с интерактивными упражнениями, которую впоследствии можно конвертировать в формат (например, SCORM 1.2, SCORM 2004, Tin Can и др.), поддерживаемый системой дистанционного обучения.

Сохранённый в соответствующем формате курс может быть размещён на образовательной платформе университета (Цифровой подготовительный факультет² (8), MOODLE) или отправлен студенту в zip-архиве для самостоятельного изучения. Если курс размещён на образовательной платформе, при соответствующих настройках доступна статистика прохождения курса. Если курс направляется студенту, он может ознакомиться со своими результатами после прохождения тестовых заданий и увидеть свои ошибки. Также при дополнительной корпоративной подписке, которую может оформить образовательная организация, курсы можно размещать на платформе iSpring Learn (6) или в одноимённом мобильном приложении (3), созданным разработчиками конструктора iSpring Suit.

Версия iSpring Suit 8.7 включает 11 типов оцениваемых упражнений, которые можно создать в тестах (формулировки названий даны, как в интерфейсе конструкторе): верно/неверно; одиночный выбор; множественный выбор; ввод строки; соответствие; порядок; ввод числа; пропуски; вложенные ответы; банк слов; активная область.

В задании типа **«верно/неверно»** необходимо определить, является ли утверждение верным. **Одиночный выбор** предполагает выбор одного правильного ответа (количество вариантов может регулироваться разработчиком курса). **Множественный выбор** предполагает выбор нескольких из предложенных вариантов ответов.

В задании **«ввод строки»** учащему необходимо напечатать в окне правильный ответ. В этом типе упражнения есть возможность задать несколько правильных ответов, каждый из которых будет считаться правильным. Например, если на начальных этапах обучения русскому

² Платформа факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН для дистанционного обучения иностранных студентов на этапе подготовки к поступлению в российские вузы.

языку не проверяется орфография, и в очном формате обучения за верный ответ засчитывается слово *дроб* (а не *дробь*), то и в конструкторе онлайн-курсов это можно реализовать, задав два или несколько правильных ответов.

Задание на **поиск соответствия** предполагает нахождение правильных пар, которыми могут быть следующие комбинации: текст³ + текст; текст + изображение; изображение + изображение; число + текст; число + изображение.

Тип задания **«порядок»** состоит в расположении элементов в правильной последовательности. Элементами могут быть все перечисленные выше формы вариантов ответа. В задании **«ввод числа»** необходимо записать правильный ответ в виде числового значения. Задание **«пропуски»** заключается в заполнении пропусков в тексте словами или словосочетаниями, которые необходимо набрать на клавиатуре. В задании **«вложенные ответы»** студенту предлагается выбрать правильный ответ из выпадающего списка.

Задание **«банк слов»** заключается в перемещении слов из списка по правильным пропускам в предложении или тексте. Всё предложение может состоять из пропусков, а заданием может являться расположение слов в верной последовательности, чтобы получилось грамматически правильное предложение. Лингвистическим недостатком этого типа задания является невозможность закрепить за словом более одного пропуска. Например, если в предложении есть два союза *и*, то за каждым союзом *и* технически закрепляется свой пропуск. При перемещении слова на технически неверный пропуск задание будет считаться выполненным неправильно, хотя с точки зрения языка ошибки не будет.

Для задания **«активная область»** необходимо использовать изображение, на котором отмечаются так называемые «горячие точки», являющиеся правильными ответами на поставленный вопрос. Например, задание может звучать так: «Отметьте на изображении все предметы мебели». При работе с текстами такой тип упражнения тоже можно использовать, если сохранить текст в формате изображения (JPEG, PNG и др.). Для работы с активными областями в тексте, сохранённом в виде изображения, задание может звучать следующим образом: «Отметьте в тексте все союзы»; «Отметьте в тексте все предложения, в которых есть модель *ЧТО – это ЧТО*».

³ В данном случае под текстом понимается любой вариант ответа, записанный словами: слово, словосочетание, предложение, текст.

Во всех типах перечисленных выше упражнений в формулировку задания можно вставлять аудио- и видеофайлы. Так, любое задание может быть озвучено, а не написано, что станет элементом имитации очного образовательного процесса, когда студенты слышат вопросы преподавателя и тренируются воспринимать их на слух.

Кроме тестов инструментарий iSpring Suit позволяет создавать электронные книги, которые можно встраивать в курс или сохранять отдельно в виде электронного учебника. Также в конструкторе онлайн-курсов есть возможность создавать диалоговые тренажёры, когда учащимся предлагается пообщаться с виртуальным собеседником: ответить на его вопросы посредством выбора ответа из предложенных вариантов. Вопросы и варианты ответов могут быть озвучены и/или написаны.

Все из перечисленных выше возможностей iSpring Suit 8.7 были использованы при разработке онлайн-курса по научному стилю речи. В рамках введения номинативного плана текста в модуле «Математика» были задействованы только тестовые задания, за исключением типа упражнения «ввод числа», в котором не было необходимости.

СТРУКТУРА МОДУЛЯ «МАТЕМАТИКА» В ОНЛАЙН-КУРСЕ

Онлайн-курс по модулю «Математика», разработанный в конструкторе iSpring Suit 8.7, включает 50 уроков, которые распределяются по следующим **разделам**:

- 1 тема «Цифры и числа» (8 уроков);
- 2 тема «Арифметические действия» (8 уроков);
- 3 тема «Обыкновенные, смешанные и десятичные дроби» (10 уроков);
- промежуточный повтор и промежуточный контроль (2 урока);
- 4 тема «Степень и корень» (10 уроков);
- 5 тема «Равенства и неравенства» (10 уроков);
- итоговый повтор и итоговый контроль (2 урока).

Содержание каждой темы в рамках модуля организовано

одинаково. Каждая тема начинается с **видеолекции** (10-12 мин.), в которой преподаватель объясняет лексико-грамматические конструкции, используемые в рамках темы. Теоретический материал сопровождается примерами, демонстрируемыми на экране. Представленные в лекции **лексико-грамматические модели** распределяются по нескольким урокам темы, в ходе освоения которых студент последовательно изучает теоретический материал и отрабатывает полученные знания на практике в интерактивных тестах.

После уроков на отработку лексико-грамматического материала следует **урок по работе с текстом**, который включает видеоролик, электронную книгу и письменные задания. В видеоролике преподаватель зачитывает демонстрируемый на экране текст, после которого следуют интерактивные упражнения, нацеленные на проверку понимания этого текста. Затем студентам предлагается самостоятельно прочитать этот же текст в электронной книге и самостоятельно ответить на вопросы по тексту, не предполагающие автоматизированной проверки. Согласно заданию, студенты должны записать ответы в свою тетрадь. Ключи для самостоятельной проверки предусмотрены в следующем уроке.

За уроком по работе с текстом следует **диалоговый урок**, в котором содержатся ключи к вопросам, представленные в письменной форме с аудиосопровождением. Также в диалоговом уроке нами была предпринята попытка имитировать реальное общение на русском языке через инструмент диалогового тренажёра, в котором студентам предоставляется возможность пообщаться с виртуальным собеседником: ответить на вопросы, предъявляемые только в устной форме, и выбрать правильный ответ среди трёх или четырёх вариантов, предъявляемых в письменной форме.

Последний вид образовательного контента в рамках темы – **уроки по работе с номинативным планом текста**, структура и содержание которых подробно описаны в следующем разделе.

В конце каждой темы предусмотрен **контрольный блок**: урок на повторение материала темы и урок с контрольным тестом по теме. Последний урок включает диалоговый тренажёр и тест с 30 вопросами.

ВВЕДЕНИЕ НОМИНАТИВНОГО ПЛАНА ТЕКСТА В МОДУЛЕ «МАТЕМАТИКА»: ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ И ТИПОЛОГИЯ УПРАЖНЕНИЙ

Определяя последовательность введения номинативного плана научного текста, мы исходили из уже упомянутых в рамках статьи предполагаемых условий освоения материала иностранными студентами: отсутствие языковой среды, ограниченный контакт с преподавателем или его отсутствие, отсутствие русскоязычной клавиатуры у учащихся. Исходя из этих условий в онлайн-курс были включены теоретические и практические блоки. Теоретические блоки в письменной форме дополнены аудиозаписями, на которых преподаватель поясняет теорию. Практические блоки включают интерактивные тестовые задания с минимальным количеством упражнений, требующих использования клавиатуры на русском языке.

Напомним, что конструктор iSpring Suit 8.7 является надстройкой к Power Point, поэтому в процессе создания онлайн-курса цифровой образовательный продукт выглядит как привычная презентация с интерактивными элементами, которые функционируют только на компьютере разработчика при наличии лицензии на программу. После конвертации в необходимый формат презентация становится полноценным онлайн-курсом и может быть размещена на образовательной платформе. Поскольку источник курса создаётся в Power Point, в данном разделе для обозначения страницы курса будет использоваться термин *слайд*.

Перейдём к рассмотрению последовательности введения номинативного плана научного текста в модуле «Математика».

Модуль «Математика» включает 5 тем: «Цифры и числа», «Арифметические действия», «Обыкновенные, смешанные и десятичные дроби», «Степень и корень», «Равенства и неравенства». В каждой теме присутствует 2 урока по работе с номинативным планом текста. Для введения номинативного плана были использованы известные студентам тексты. Это те тексты, с которыми студенты знакомятся в видеолекции, которые предлагаются для прочтения в электронной книге, и по которым даются послетекстовые упражнения в формате тестов. В итоге на момент создания номинативного плана студенты видят текст как минимум в третий раз, что, с нашей точки зрения, должно облегчать новый вид работы с ним. Объяснение принципов трансформации текста в пункты номинативного плана также строится на известном лексико-грамматическом материале,

который встречался в видеолекции и более подробно объяснялся в соответствующих уроках темы.

В рамках **Темы 1 «Цифры и числа»** уроки по работе с номинативным планом текста наиболее насыщены теорией. Здесь вводятся такие понятия, как научный стиль речи, номинативный план текста, главная и дополнительная информация, а также акцентируется внимание на лексико-грамматических конструкциях, которые можно использовать в номинативном плане текста (рис. 2). Объяснение принципов трансформации текста в пункты номинативного плана производилось на примере предложений, включающих модели *ЧТО – это ЧТО* (определение); *ЧТО включает ЧТО* (состав); *ЧТО обозначает ЧТО* (обозначение). Это те модели, которые были изучены в первой теме и встречались студентам в видеолекции.

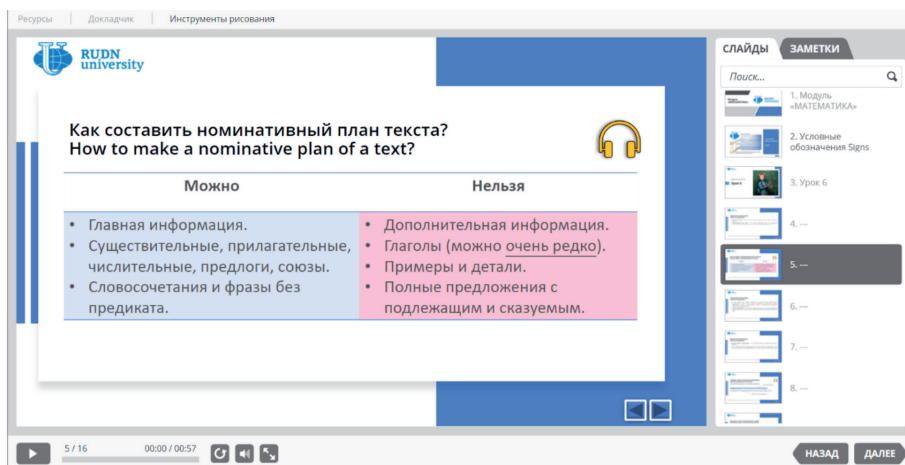


Рисунок 2. Слайд 6 урока: допустимые и недопустимые конструкции в номинативном плане текста

На изображении выше (рис. 2) представлен слайд модуля «Математика» из онлайн-курса по научному стилю речи. На слайде студентам предлагается ознакомиться с информацией, допустимой и недопустимой в номинативном плане текста. Заголовок каждого теоретического слайда сопровождается переводом на английский язык. Иконка с наушниками означает, что слайд имеет аудиосопровождение, в котором преподаватель комментирует таблицу. Далее уроки Темы 1 строятся на основании этой таблицы: объясняется главная и дополнительная информация, повторяются части речи. Теоретические аспекты иллюстрируются примерами (рис. 3).

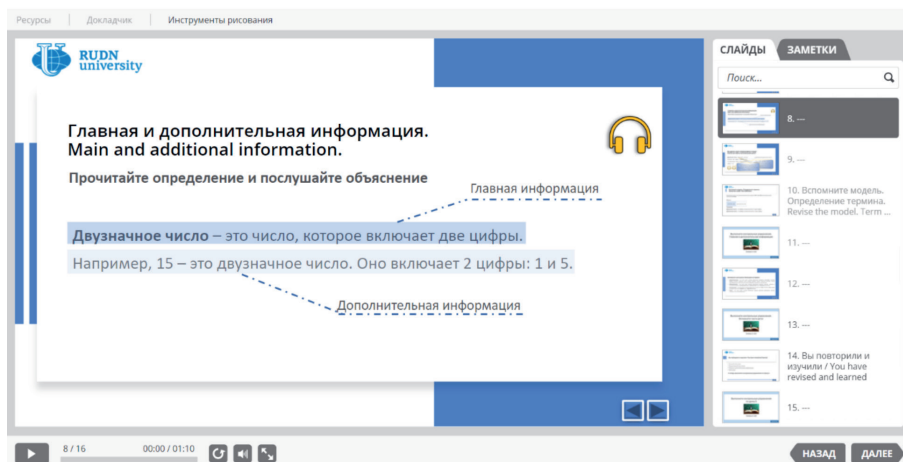


Рисунок 3. Слайд 6 урока: главная и дополнительная информация

На изображении выше (рис. 3) приведён пример объяснения теоретического материала. Теория объясняется на примере предложений из текста и сопровождается комментариями преподавателя в аудио-формате.

Понимание всех теоретических аспектов урока проверяется в интерактивном тесте. Формулировки тестовых заданий сопровождаются переводом на английский язык. Примеры заданий на русском языке приведены ниже.

- Правильно или неправильно? Отметьте.

Дополнительная информация – это вспомогательная информация, детали и примеры. (Правильно.⁴ / Неправильно.)

- Найдите соответствия. Какая информация главная, а какая информация дополнительная?
 - Четырёхзначное число – это число, которое включает четыре цифры. (Главная информация.)*
 - Например, 4 256 – это четырёхзначное число, потому что оно включает четыре цифры: 4, 2, 5 и 6. (Дополнительная информация.)*
- Отметьте все прилагательные.

⁴ Здесь и далее в примерах заданий из онлайн-курса выделение текста жирным шрифтом применяется к правильному варианту ответа.

Однозначное, термин, включать, использовать, многозначный, нечётное, натуральное, делить, выразить.

Приведённые примеры тестовых заданий нацелены на проверку усвоения теоретического материала и повторение ранее изученного лексико-грамматического материала в курсе по общему владению русским языком, но уже на базе лексики из научного стиля речи по математике.

Трансформация текста в пункт номинативного плана также вводится в первом уроке на примере небольшого фрагмента знакомого текста (рис. 4).

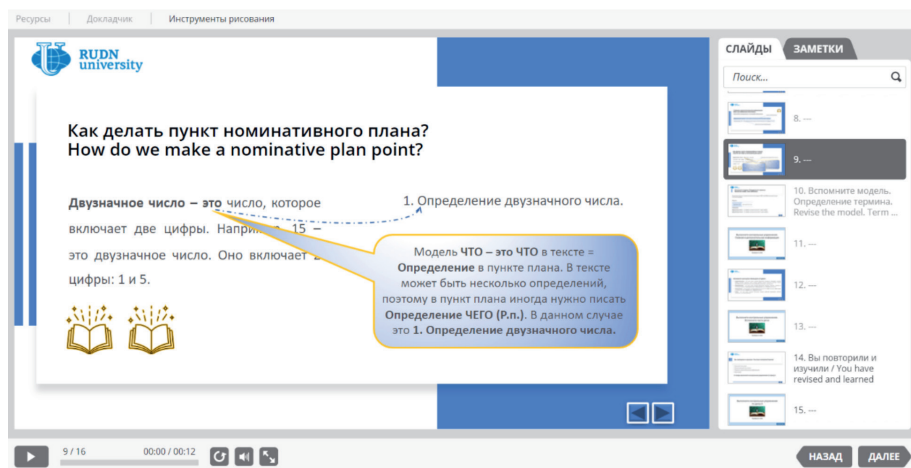


Рисунок 4. Слайд 6 урока: трансформация текста в пункт номинативного плана

На изображении выше (рис. 4) показано введение трансформации текста в пункт номинативного плана. В левой части слайда приведён фрагмент текста, а в правой – соответствующий ему пункт плана. Иконки с книгами указывают на возможность получить вспомогательную информацию к слайду. При нажатии на иконку появляется информационное окно, в котором поясняется, в какой пункт плана необходимо трансформировать предложение, если в нём встречается та или иная грамматическая модель. В приведённом примере текст содержит предложение, построенное по модели *ЧТО – это ЧТО*, поэтому в подсказке говорится, что такая модель соответствует пункту *Определение*. Вторая иконка с книгой, не раскрытая на рис. 4, содержит пояснение ко второму и третьему предложениям текста, в которых даётся дополнительная информация. Поскольку дополнительная информация не включается в пункт номинативного плана, эти предложения не нужно трансформировать.

Понимание принципов трансформации текста в пункты номинативного плана проверяется в тестовых заданиях, которые на начальном этапе выглядят следующим образом.

- Найдите соответствия предложений и пунктов плана, где это необходимо.

<i>Чётное число – это число, которое делится на 2.</i>	<i>Определение цифры.</i>
<i>4 256 – это четырёхзначное число, потому что оно включает четыре цифры: 4, 2, 5 и 6.</i>	<i>Не нужно писать в план.</i>
<i>Цифра – это символ (знак) для обозначения числа.</i>	<i>Определение четырёхзначного числа.</i>

Такой тип упражнения и далее встречается в уроках по работе с номинативным планом текста, усложняясь за счёт включения в задание нескольких грамматических моделей и соответствующих им пунктов плана.

Таким образом, в рамках первой темы вводятся основные понятия и базовые принципы трансформации текста в пункты номинативного плана. Объяснение нового аспекта работы с текстом происходит на известном лексико-грамматическом материале и сопровождается аудиокomentarиями преподавателя, что облегчает работу студента при самостоятельном прохождении онлайн-курса.

В **Теме 2 «Арифметические действия»** уроки по работе с номинативным планом текста строятся на трансформации модели *ЧЕМ называется ЧТО* (определение) и словообразовании (суффиксы *-ени* и *-ани*). Правила словообразования объясняются на примере лексики, используемой в научном стиле речи по математике, применительно к трансформации предложений в пункты плана.

Объяснение модели *ЧЕМ называется ЧТО* (определение) даётся в сопоставлении с моделью *ЧТО – это ЧТО*, которая также используется в предложениях для определения термина. Пример трансформации предложений в пункты плана по данным моделям тоже даётся в сопоставлении (рис. 5).

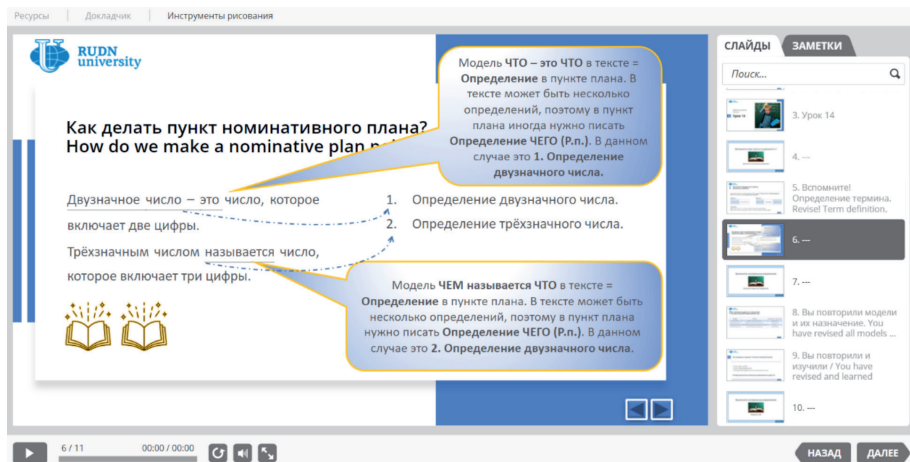


Рисунок 5. Слайд 14 урока: модели определения термина

На скриншоте выше (рис. 5) приведён пример трансформации предложений с определениями в пункты номинативного плана. Два предложения построены по разным моделям, но в пунктах номинативного плана они обозначают определения. Вспомогательная информация, которая раскрывается и закрывается при нажатии на иконки с книгами, помогает студентам понять, как нужно трансформировать предложения.

Во второй теме интерактивные тесты включают задания на проверку усвоения материала двух тем в рамках аспекта номинативного плана. Примеры заданий приведены далее.

- Впишите пропущенные слова в предложения по моделям *ЧТО – это ЧТО* и *ЧЕМ называется ЧТО*.
- 1. Термином [...] слово для названия научного понятия.
- 2. Термин – [...] слово для названия научного понятия.
- Найдите соответствия предложений и моделей.

<i>ЧЕМ называется ЧТО</i>	<i>Плюс – это математический знак «+».</i>
<i>ЧТО – это ЧТО</i>	<i>Плюсом называется математический знак «+».</i>

- Отметьте все предложения, в которых есть модель определения.
 - *Минусом называется математический знак «-».*
 - *Четыре цифры обозначают четырёхзначное число.*
 - *Четырёхзначное число включает четыре цифры.*

- *Двузначным числом называется число, которое включает две цифры.*

Среди приведённых выше примеров есть задание, в котором нужно напечатать ответ на русском языке. В курсе таких заданий немного, или они весьма простые, поскольку их проверка в онлайн-формате осложняется автоматизированным контролем, не засчитывающим частично верные ответы. Также во второй теме вводятся упражнения на идентификацию моделей в контексте, которые впоследствии усложняются за счёт включения в задание новых моделей.

Словообразовательная составляющая второй темы включает повторение таких понятий, как однокоренные слова и корень. Акцентируется внимание на использовании суффиксов *-ени* и *-ани* в научном тексте и номинативном плане, объясняются правила словообразования с использованием этих суффиксов (рис. 6).

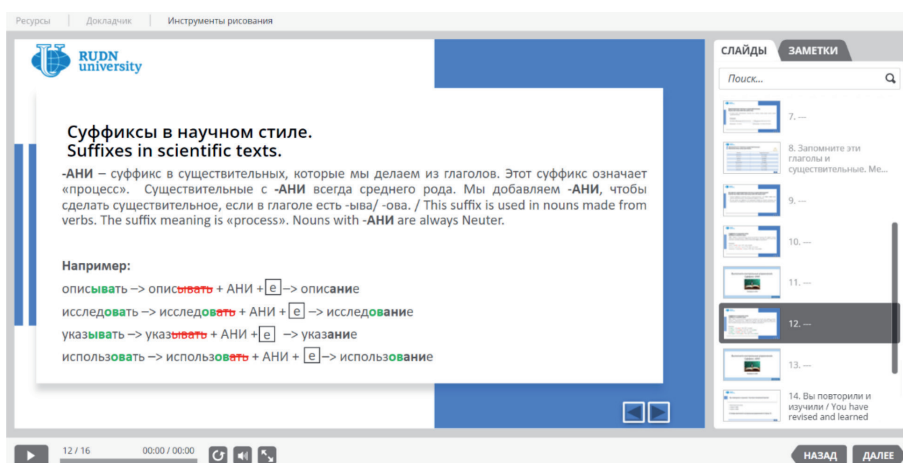


Рисунок 6. Слайда 15 урока: суффиксы в научном стиле речи

На изображении выше (рис. 6) приведён пример объяснения словообразования с использованием суффикса *-ани* на примере лексики из Темы 2. Объяснение сопровождается переводом на английский язык, а примеры – цветовой разметкой. Аналогичным образом вводится словообразовательная модель с суффиксом *-ени*.

Практическая часть для отработки словообразовательных моделей представлена следующими типами упражнений.

- Отметьте слова, в которых есть суффикс *-ени*.
Умножать, вычитать, делить, деление, вычитание, умножение.
- Отметьте существительные, которые обозначают «процесс».
Символ, арифметика, информация, умножение, выключение, включение.
- Напишите существительное с суффиксом *-ани* для глагола *исследовать*. (**исследование**)
- Найдите соответствия.

<i>вычитать – вычит...</i>	<i>-ЕНИе</i>
<i>умножать – умнож...</i>	<i>-АНИе</i>

- Отметьте лишнее слово, которое не является однокоренным.
*Вычитание, **выражать**, вычитать.*

В объяснении правила словообразования и в практических упражнениях отсутствуют лексические единицы, не встречающиеся в онлайн-курсе до настоящего момента и не соответствующие научному стилю речи по математике.

Итак, работа над номинативным планом текста во второй теме онлайн-курса сосредоточена на применении правил словообразования и изучении суффиксов, необходимых при трансформации научного текста на начальных этапах изучения русского языка как иностранного.

Следующая тема – **Тема 3 «Обыкновенные, смешанные и десятичные дроби»** – в большей степени ориентирована на трансформацию текста в пункты номинативного плана. В рамках двух уроков этой темы вводится трансформация четырёх моделей: *ЧТО делится на ЧТО* (классификация); *СУЩЕСТВУЮТ какие ЧТО* (классификация); *ЧТО находится ГДЕ* (местонахождение); *ЧТО стоит ГДЕ* (местонахождение). Поскольку в данной теме четыре модели соответствуют двум типам пунктов плана (местонахождение и классификация), эти модели приводятся в онлайн-курсе по парам (рис. 7).

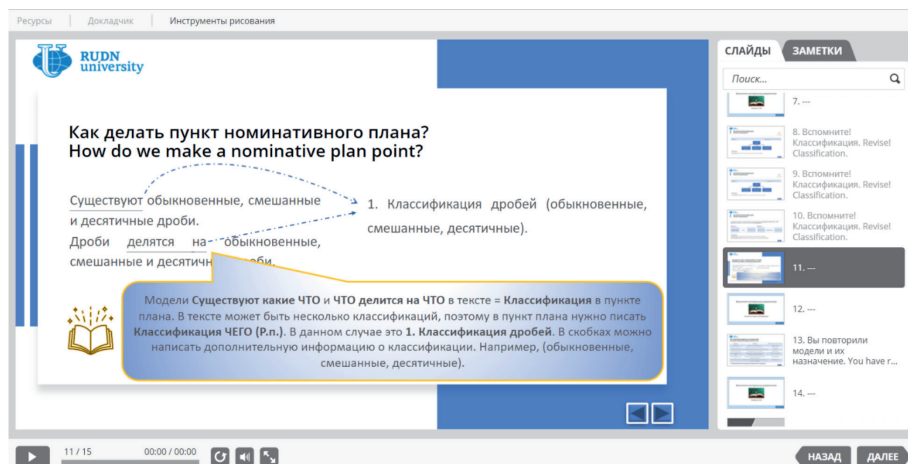


Рисунок 7. Слайд 24 урока: модели классификации

На скриншоте выше (рис. 7) приведён пример объяснения трансформации текста с моделями классификации в соответствующие пункты номинативного плана. Подсказка, которая раскрывается и закрывается при нажатии на иконку с книгой, содержит объяснение правила трансформации для моделей *ЧТО делится на ЧТО* и *СУЩЕСТВУЮТ какие ЧТО*. В данном случае оба предложения, приведённые в левой части слайда, строятся по моделям классификации и сообщают о видах дробей, поэтому они соответствуют одному пункту плана, расположенному в правой части слайда.

Рассмотрим пример упражнения на закрепление правила трансформации текста в пункты плана (рис. 8).

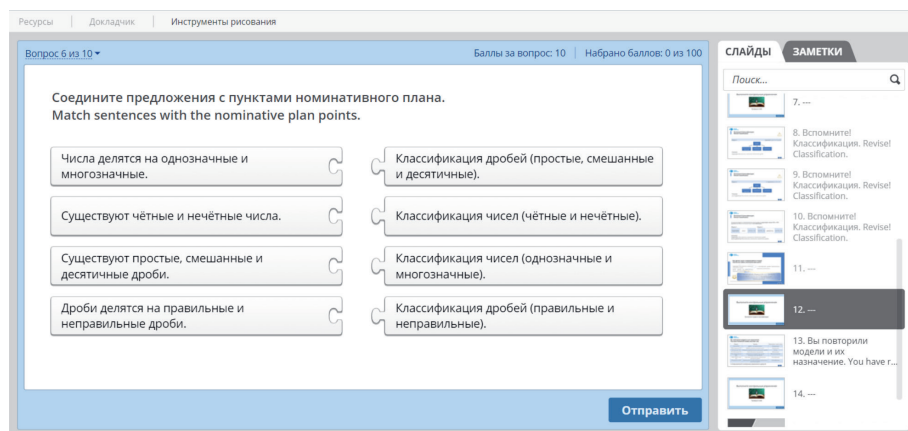


Рисунок 8. Слайд 24 урока: упражнение на обработку номинативного плана текста

На изображении (рис. 8) приведён пример одного из заданий на закрепление правила трансформации текста в пункты номинативного плана. В этом интерактивном задании студентам предлагается найти соответствия предложений и пунктов плана, в которые они трансформируются. Все предложения построены по моделям классификации, поэтому все пункты плана тоже обозначают классификацию.

В третьей теме не предусмотрено рассмотрение новых теоретических аспектов трансформации текста в пункты номинативного плана. Уроки строятся на известном лексико-грамматическом материале и ориентированы на закрепление известных моделей и правил их трансформации в пункты.

В **Теме 4 «Степень и корень»** уроки с номинативным текстом включают теоретическую и практическую части. К теоретическому аспекту создания номинативного плана текста относится объяснение понятий *родовой* и *видовой признак*. Практический аспект состоит в повторении правил трансформации для всех известных моделей на материале фрагментов текста (рис. 9).

Ресурсы | Докладчик | Инструменты рисования

RUDN university

Прочитайте фрагмент текста и номинативный план по этому фрагменту. Обратите внимание, как трансформировать текст, чтобы написать план.
Read the text fragment and the nominative plan to this fragment. Pay attention to the text transformation into the plan.

Степень (a^n) – это выражение в математике, 1. Степень, которое включает основание степени (a) и показатель степени (n).

Показатель степени включает целые числа и дробные числа, положительные и отрицательные числа, число 0.

1.1. Определение степени (родовые признаки: выражение в математике; видовые признаки: состав – основание степени и показатель степени).

1.2. Состав показателя степени (целые числа и дробные числа, положительные и отрицательные числа, число 0).

СЛАЙДЫ | ЗАМЕТКИ

Поиск...

обозначения Signs

3. Урок 36

4. Тест-повторение

5. Прочитайте фрагмент текста и номинативный план по этому фрагменту.

6. Родовые и видовые признаки в определении. Genetic a...

7. Родовые и видовые признаки в определении. Genetic a...

8. В чём разница между родовыми и видовыми признаками? What is th...

9. ...

5 / 14 00:00 / 00:00

НАЗАД ДАЛЕЕ

Рисунок 9. Слайд 36 урока: трансформация текста в пункты номинативного плана

На скриншоте (рис. 9) представлен слайд онлайн-курса, на котором на материале фрагмента текста объясняется трансформация предложений в пункты плана. На этом этапе начинается знакомство студентов со сложным номинативным планом текста, в котором присутствуют родовые и видовые признаки. Пример упражнения на отработку создания сложного плана приведён далее (рис. 10).

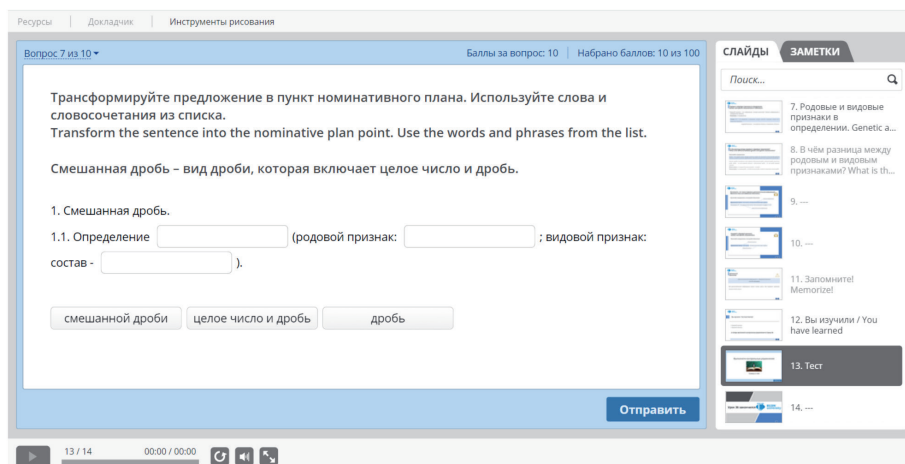


Рисунок 10. Слайд 36 урока: задание на трансформацию текста в пункты номинативного плана

На изображении (рис. 10) приведён пример задания на заполнение пропусков в номинативном плане текста. На начальных этапах обучения такой тип задания используется на материале небольших текстовых фрагментов или с небольшим количеством пропусков. Далее в онлайн-курсе этот тип задания усложняется и становится одним из основных для отработки умения создавать номинативный план текста. Так, в тестах 5 темы представлены аналогичные, но более сложные упражнения, предполагающие расположение слов по пропускам плана, между которыми нет уже вставленных, «опорных» слов.

Последняя тема онлайн-курса – **Тема 5 «Равенства и неравенства»** – ориентирована на повторение всех изученных моделей и правил их трансформации в пункты номинативного плана на материале целого текста. После трансформации целого текста приводится его полный номинативный план.

Таким образом, в онлайн-курсе по научному стилю речи введение номинативного плана текста в модуле «Математика» строится на трансформации предложений, созданных по восьми моделям: *ЧТО – это ЧТО и ЧЕМ называется ЧТО* (определение); *ЧТО включает ЧТО* (состав); *ЧТО обозначает ЧТО* (обозначение); *ЧТО делится на ЧТО и СУЩЕСТВУЮТ какие ЧТО* (классификация); *ЧТО находится ГДЕ и ЧТО стоит ГДЕ* (местонахождение).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Описанная в статье модель по обучению номинативному плану текста в условиях отсутствия языковой среды и регулярного контакта с преподавателем имеет следующий порядок: объяснение понятий *научный стиль речи*, *номинативный план текста*, *главная и дополнительная информация*, повторение частей речи, необходимых правил словообразования и лексико-грамматических конструкций, объяснение понятий *родовой* и *видовой признак*. Понимание каждого теоретического и практического аспекта создания номинативного плана проверяется в интерактивных тестах.

Данная модель позволяет в онлайн-формате охватить все особенности обучения составлению номинативного плана научного текста и представляет эффективную альтернативу очному обучению.

Литература

- Аросева, Т. Е.* Инженерные науки: учебное пособие по языку специальности / Т. Е. Аросева. – СПб.: Златоуст, 2019. – 232 с.
- Быкова, О. П.* О некоторых особенностях обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в условиях отсутствия русской языковой среды // Вестник Московского государственного областного университета: Серия Педагогика: сб. статей – М.: Изд-во МГОУ, 2009. С. 164-170.
- Быстрый доступ к курсам СДО iSpring Learn. Даже офлайн [Электронный ресурс] // iSpring. – URL: <https://www.ispring.ru/ispring-learn/mobile-app> (дата обращения: 02.01.2021).
- Как составить план к тексту? [Электронный ресурс] // Грамота.ру – URL: <http://new.gramota.ru/spravka/letters/93-rubric-81> (дата обращения: 02.01.2021).
- Летягова, Т. В., Судакова Л. И.* Общая химия: учебное пособие по языку специальности / Т. В. Летягова, Л. И. Судакова. — СПб.: Златоуст, 2019. – 220 с.
- Платформа дистанционного обучения iSpring Learn [Электронный ресурс] // iSpring. – URL: <https://www.ispring.ru/ispring-learn> (дата обращения: 02.01.2021).
- Федотова, Н. Л.* Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) / Н. Л. Федотова / под ред. А. В. Голубевой. СПб.: Златоуст, 2019. – 192 с.
- Цифровой подготовительный факультет [Электронный ресурс] // Цифровой подготовительный факультет – URL: <https://langrus.rudn.ru/> (дата обращения: 01.01.2021).
- Шибко, Н. Л.* Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для иностранных студентов филологических специальностей / Н. Л. Шибко. СПб.: Златоуст, 2019. – 336 с.
- Щербакова, О.М., Бондарева, В.В., Михеева, Е.С., Брагина, М.А.* Русский язык как язык специальности. Инженерно-технический и естественнонаучный профили / О. М. Щербакова, В. В. Бондарева, Е. С. Михеева, М. А. Брагина. – М.: Флинта, 2020. – 536 с. (в печати).
- iSpring. Конструктор электронных курсов и тестов [Электронный ресурс] // iSpring. – URL: <https://www.ispring.ru/ispring-suite> (дата обращения: 01.01.2021).
- Russian Language for Foreign Engineering Students (A2) [Электронный ресурс] // OpenLearning – URL: Russian Language for Foreign Engineering Students (A2) | RUDN University (openlearning.com) (дата обращения: 01.01.2021).

Alyunina Y. M.

*Peoples' Friendship University of Russia, Russia
Université Lumière Lyon 2, France*

E-mail: aliunina-yum@rudn.ru; yulia.alyunina@univ-lyon2.fr

Nominative Plan of Scientific Text: Introducing Academic Writing in Digital Russian as a Foreign Language Learning

The article covers the experience of developing a course on academic Russian (A2-B1) in iSpring software, which allows creating interactive courses for further placement in LMS. The report is focusing on introducing a nominative text plan for engineering and technical and natural sciences at the initial stages of e-teaching Russian as a foreign language in the absence of a language environment. The introduction into a text plan is based on the principles of transforming grammatical models into the nominative plan points. All tasks are interactive and checked automatically.

Keywords: digital language learning, distant learning, text plan, Russian as a foreign language

Кайсарова Светлана Николаевна

РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

E-mail: kaysaroff@mail.ru

Тест *TruD* как лингвистический эксперимент в иностранной аудитории

В данной статье рассматриваются принципы, обеспечивающие успешность проведения теста по русскому языку для иностранцев в формате Тотального диктанта, а также делается попытка объяснить интерес к лингвистическому эксперименту TruD. Тест TruD как часть Тотального диктанта вызывает огромный интерес в иностранной аудитории. По мнению автора, феномен успеха этой образовательной акции определяется комплексом принципов, составляющих единую систему, которая позволяет качественно определить уровень знаний и компетенций иностранного студента.

Ключевые слова: Тотальный диктант, тест, TruD, принцип, контроль

В обучении любой дисциплине традиционным средством контроля достижения результатов является тест – специально организованная система заданий. В настоящее время эта форма контроля считается наиболее эффективным и информативным инструментом, позволяющим не только оценить знания студента, но и определить причины его затруднений в обучении.

В данной статье речь пойдёт о тесте как об уникальном эксперименте для тех, кто изучает русский язык как иностранный или неродной и хочет участвовать в акции “Тотальный диктант”. Название проекта **TruD** образовано от аббревиатуры **Totalny Diktant** (TD) и элемента **ru**, который ассоциируется с русским языком. Поскольку **TruD** – неотъемлемая часть глобального проекта, стоит определить цели и принципы общественной акции «Тотальный диктант».

Первый Тотальный диктант как добровольная проверка орфографической и пунктуационной грамотности состоялся в 2004 году в Новосибирском государственном университете. Его задумали и провели студенты – 130 любителей русской словесности. В 2019 году Тотальный диктант прошёл уже в 81 стране мира, его текст написали более 236 тысяч участников. За 16 лет Тотальный диктант превратился в масштабное всемирное событие. Сейчас это азартная интеллектуальная игра, праздник грамотности для всех, кто хочет, умеет и любит писать по-русски.

Задачами настоящей статьи видятся раскрытие феномена успеха мероприятия, а также попытка ответить на вопрос, какие принципы проведения TruD являются основополагающими в иностранной аудитории.

Цель Тотального диктанта – показать, что быть грамотным – важно для каждого человека; убедить, что заниматься русским языком – увлекательно и полезно; объединить всех, кто умеет или хочет писать и говорить по-русски. Девиз: «Писать грамотно – модно».

Поскольку Тотальный диктант для иностранцев проходит в отличном от стандартного формата варианте и представляет собой набор тестовых заданий, выполнение которых позволяет определить уровень сформированности различных компетенций, будет верным вначале указать общие принципы и специфические особенности теста как системы заданий.

Любая система тестирования должна основываться на единых принципах, позволяющих обеспечить правильность её функционирования (Cambridge English Language Assessment, (2013).

С позиций современной тестологии основополагающими принципами, определяющими степень индивидуальных компетенций, являются следующие:

- валидность (соответствие измерительного инструмента цели измерения)
- надёжность (свойство измерительного инструмента, при котором результаты измерения остаются идентичными в случаях многократного использования этого инструмента)
- учёт социальных последствий (комплекс аналитических процедур, направленных на выявление и минимализацию рисков негативного влияния результатов тестирования на социальные институты)
- практичность (соответствие количества операций в составе процедуры её предполагаемому качеству)
- учёт качества организации и управления (комплекс аналитических процедур направленных на обеспечение максимально высокого качества оказания услуги)
- равенство (принцип предполагает единство условий и возможностей прохождения тестирования для всех, желающих его пройти, вне зависимости от их пола, расы, национальности, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, убеждений и т. д.)

Совокупность этих принципов обеспечивает успешность проведения теста и позволяет дать объективную оценку уровня сформированности компетенций тестируемых.

Принципы, лежащие в основе акции *TruD*, обеспечили дальнейшее её расширение и возможность привлечения тех, для кого русский язык является иностранным или неродным. Во-первых, никто из участников акции не обязан указывать своё настоящее имя (**принцип опциональной анонимности**), во-вторых, в каждом городе, где проводится Тотальный диктант, проверочную комиссию возглавляет профессиональный преподаватель-филолог (**принцип профессионального подхода к проверке**), в-третьих, соблюдаются принципы единства времени, текста, порядка проведения, критериев проверки диктанта и, наконец, никто не может быть принуждён к участию в диктанте (**принцип добровольности**). Участвовать в Тотальном диктанте может любой желающий, независимо от возраста, пола, образования, вероисповедания, профессии, семейного положения и политических взглядов, способный записать текст поддиктовку (**принцип доступности**). Следует помнить, что диктант бесплатный (категорически запрещено взимать плату за участие в диктанте, а также за все сопровождающие его мероприятия). (Тест *TruD* [Электронный ресурс] <https://totaldict.ru/about/trud/> (дата обращения: 02.12.2020).

Логично предположить, что приведённые факты в совокупности обеспечивают не только стремительный рост числа участников, но и расширение географии: сегодня диктант пишут на всех континентах, в прошлом году к акции присоединились ОАЭ и Куба; с 2013 года ежегодно проводится Международная научно-практическая конференция Тотального диктанта «Динамические процессы в современном русском языке», которая в 2020 году открыла новую секцию - РКИ; по всей стране и за рубежом открываются курсы подготовки к Тотальному диктанту; читать текст (выступать «диктатором») – почётная и престижная обязанность, за которую брались известные писатели, теле- и радиоведущие, актёры, публицисты, музыканты, такие как Светлана Крючкова, Леонид Ярмольник, Светлана Сурганова, Псой Короленко, Евгений Водолазкин, Дмитрий Быков, Захар Прилепин и др.; глобальность акции доказывает организованный пробег от столицы предыдущего Тотального диктанта к вновь выбранной (в 2020 году это маршрут Таллин – Санкт-Петербург), расширение креативных площадок - мероприятие проводится во всё более необычных местах: от традиционных университетских кампусов и городских библиотек до салонов авиалайнеров и фрегатов (в 2020 году в Санкт-Петербурге основным местом проведения Тотального диктанта будет Главный штаб Эрмитажа и стадион «Зенит»); и наконец, предмет нашего настоящего интереса – рождение проекта **TruD**, теста для иностранцев, как неотъемлемой части глобальной акции. В 2020 году тест проводится в пятый раз и впервые должен был проходить в Санкт-Петербурге, на площадке РГПУ им. А.И. Герцена. Здесь стоит сказать, что тест для иностранцев базируется на общих принципах Тотального диктанта, однако список этих принципов более широкий. К указанным выше добавляются принцип занимательности (задания теста созданы с целью сохранить у участников ощущение праздника русского языка. Они созданы в необычном, творческом, увлекательном формате), принцип лингвокультурной ценности (материалы теста призваны активизировать знания о культуре, истории, науке России, познакомить участников с прошлым и настоящим страны изучаемого языка), принцип сквозной темы (тесты всех четырёх временных зон создаются в рамках одной сквозной темы. Она выбирается исходя из содержания и идеи основного текста Тотального диктанта. Так, темой 2019 года была «Русская литература». А темой 2020 года станет «Путь к освоению космоса»), принцип возрастающей сложности (задания теста усложняются постепенно. Последняя часть (написание небольшого отрывка из оригинального текста под диктовку) является факультативной, её по желанию выполняют те участники, которые хотят попробовать свои силы в этом задании), **принцип**

формализованности проверки (массовый характер акции предопределил требование максимальной формализации проверки. К тестам прилагаются подробные проверочные матрицы, разработанные составителями самих тестов). Тест **TruD** составлен профессиональными преподавателями РКИ и рассчитан на разные уровни владения языком – от А2 до В2. К тесту **TruD** можно подготовиться заранее. Экспертная комиссия ежегодно готовит конспект подготовительного занятия, целью которого является знакомство будущих участников акции с форматом заданий. Структура занятия состоит из двух частей: ознакомительных материалов об авторе (в 2020 году это Андрей Геласимов) и тестовых заданий, формат которых максимально приближен к тем, что войдут в тест.

Итак, обратимся непосредственно к тесту. В качестве примера рассмотрим вариант 2019 года.

Как сказано выше, тест состоит из десяти заданий, каждое из которых переведено на английский язык. В первом задании предлагается переписать простое предложение. Трагедия Пушкина “Моцарт и Сальери” занимает всего десять страниц.

На первый взгляд, задача не представляет никакой сложности и даже вызывает недоумение у учащихся. Однако не всё так просто, как кажется на первый взгляд. Выполнить задание правильно – значит соблюсти все нормы графического оформления предложения. В языке существует более широкое понятие, чем орфография и пунктуация. Это параграфемика, то есть такие средства оформления текста, которые направлены на организацию письменной речи с учётом всех неалфавитных его элементов. К таким средствам относят абзац, размещение текста на странице, размер букв, шрифт, цвет фона, сочетание крупно и мелко написанных букв и т.д. Таким образом, на первый взгляд элементарное задание может потребовать от студента применения навыка использования разнообразных и разнородных средств оформления графического текста. Помимо трудностей, связанных собственно с написанием строчных и прописных букв русского алфавита, студенты часто неверно оформляют кавычками приложение. С другой стороны, проявленное к первому заданию внимание, процесс концентрации сознания и выбора нужной информации, поможет лучше справиться с диктантом, поскольку данное предложение является первым в тексте диктанта.

Задание 2 требует записать простое предложение Пушкин – великий русский поэт, переставляя буквы, а задание 3 – в форме кроссворда – подобрать антонимы к предложенным по горизонтали словам. Причём слово, полученное по вертикали, гений, *встречается* в оригинальном пушкинском тексте, название которого заявлено в первом задании.

*И я не гений? Гений и злодейство
Две вещи несовместные.*

Лексическая работа продолжается в следующем задании, 4-ом, где надо найти соответствия слов с картинками. Грамматика глагольного вида проверяется в задании 5, лексика и словообразование – в задании 6. Значение устойчивого выражения предлагается определить в 7-ом задании. С названиями литературных жанров студент разбирается в следующем, 8-ом. 9-ое задание представляет собой текст из 10 предложений «Лицей и лицеисты», в котором нужно правильно выбрать грамматические формы. Знание глагольного управления и лексической сочетаемости слов проверяется в этом задании. Последнее тестовое задание рассчитано на понимание содержания отрывка из повести А.С. Пушкина «Барышня-крестьянка». Текст адаптирован, однако малоупотребительные старорусские слова присутствуют в нём, например: имение, губерния, сюртук, дворянка.

В конце отрывка приводятся пять утверждений, с которыми надо согласиться или опровергнуть их.

И, наконец, собственно диктант. Это задание 11-ое, факультативное. Его выполнять необязательно. Оценивается оно особым образом, не в баллах, а буквенным выражением. Так, студент, отказавшись от диктанта, просто получает количество баллов за решённый тест. За ненаписанный диктант не выставляется «0», а также не снимаются баллы. Диктант достаточно короток – всего пять предложений. Первое предложение не представляет сложности: достаточно переписать его из тестового задания 1. Помня о том, что целью тотального диктанта является проверка орфографической и пунктуационной грамотности, пусть добровольная и проводимая в весёлой и интересной форме, авторы наполнили текст орфограммами и пунктограммами. В приведённом отрывке встречается слово, в котором правописание согласной в приставке зависит от последующего согласного звука (*рассказывается*), слово, в котором выбор гласной в приставке зависит от её значения (*преступник*), словарные слова (*пьеса, трагедия*), слова с проверяемой ударением гласной в корне (*теоретическое, происходящее*), слова с безударными гласными в личных формах глагола (*видим, начинается*), слова, в которых выбор н или nn определяется правилом правописания суффиксов страдательных причастий прошедшего времени, собственные имена существительные. Пунктуация всегда вызывает больше трудностей у иностранных студентов. Имея привычку пренебрегать пунктуационными знаками в родных языковых системах (здесь мы, конечно, говорим об аналитических языках,

а не о языках флективного строя), они с лёгкостью переносят её и на русский язык. Задачей для учащихся, несомненно, является постановка двоеточия между частями бессоюзного сложного предложения и запятой при повторяющихся союзах. Правильно оформить прямую речь удаётся тоже не всем. В пушкинской цитате «Все говорят: нет правды на земле. Но правды нет – и выше» тире является авторским знаком. Однако при соответствующей интонации практически все студенты из опытной группы тире поставили.

Таким образом, тест **TruD** можно рассматривать как систему заданий по русскому языку как иностранному, позволяющих определить уровень сформированности различных компетенций кандидата при наименее эмоционально травмирующих функциях педагогического контроля.

Литература

Cambridge English Language Assessment. Principles of Good Practice: Quality management and validation in language assessment. Cambridge University Press, Cambridge, 2013.

Что такое Тотальный диктант [Электронный ресурс] <https://totaldict.ru> (дата обращения: 02.12.2020).

Тест TruD [Электронный ресурс] <https://totaldict.ru/about/trud/> (дата обращения: 02.12.2020).

Kaysarova S. N.
Herzen State Pedagogical University, Russia
E-mail: kaysaroff@mail.ru

Test TruD as a linguistics experiment in a foreign audience

This article discusses the principles of the test for foreigners in the form of the Total dictation.

Test TruD as a part of the Total dictation has attracted the interest of the foreign audience. The phenomenon of success of this educational event is based on a set of principles for a unified system that allows for a qualitative assessment of foreign student's knowledge and competencies.

Keywords: Total dictation, test, TruD, principle, monitoring

Карымсакпаева Самал Ныгметовна

Назарбаев Интеллектуальная школа, физико-математического направления,
г. Нур-Султан, Республика Казахстан
E-mail: karymsakpaeva1981@mail.ru

Анализ текста публицистического стиля на уроках русского языка и литературы

В данной статье представлены материалы, которые рассматриваются на уроках русского языка, как родного, при выполнении задания по навыку чтение анализ текста публицистического стиля через различные средства выразительности, а также подробно рассмотрим задания по навыку чтение публицистического текста и ответы учащихся. Публицистический стиль относится к функциональным стилям речи – так же, как разговорный, научный, официально-деловой и художественный. В практической стилистике термин «стиль» означает степень следования нормативно-стилистическим правилам речи.

Ключевые слова: русский язык, функциональные стили речи, процесс обучения, коммуникативные навыки, задания, личностные качества

Обучение учащихся – это огромные инвестиции в будущее. Мы должны подходить к этому вопросу именно так и стремиться дать нашим учащимся лучшее образование. Необходимо изменить направленность и акценты учебных планов среднего и высшего образования, включив туда программы по обучению практическим навыкам и получению практической квалификации, интенсивно внедрять инновационные методы, решения и инструменты в отечественную систему образования, включая дистанционное обучение и обучение в режиме онлайн, доступные для всех желающих.

Одним из основных требований к процессу обучения на современном этапе является организация активной деятельности ученика по самостоятельному «добыванию» знаний. Такой подход способствует приобретению не только предметных знаний, социальных и коммуникативных навыков, но и личностных качеств, которые позволяют ему осознавать собственные интересы, перспективы и принимать конструктивные решения. Активная познавательная деятельность учащегося приобретает устойчивый характер в условиях сотворчества и поддержки учителя как партнера, консультанта.

Содержание ежедневного образовательного процесса по конкретному предмету подчинено целям обучения и ориентировано на формирование у учащихся готовности творчески использовать приобретенные знания, умения и навыки в любой учебной и жизненной ситуации, развитие настойчивости в достижении успеха, мотивирует к обучению в течение всей жизни. Развитие личностных качеств в органическом единстве с навыками широкого спектра является основой для привития учащимся базовых ценностей образования: «казахстанский патриотизм и гражданская ответственность», «уважение», «сотрудничество», «труд и творчество», «открытость», «образование в течение всей жизни». Эти ценности призваны стать устойчивыми личностными ориентирами учащегося, мотивирующими его поведение и повседневную деятельность.

На уроках русского языка как родного при выполнении задания по навыку *чтение* мы анализируем текст публицистического стиля через различные средства выразительности.

Публицистический стиль относится к функциональным стилям речи – так же, как разговорный, научный, официально-деловой и художественный. В практической стилистике термин «стиль» означает степень следования нормативно-стилистическим правилам речи. Публицистический стиль на уроках русского языка нужно давать осторожно. Аспекты изучения публицистического стиля: Знакомство с речевыми ситуациями. С кем

говорим? (с одним человеком или многими людьми). Где? (в официальной или неофициальной обстановке). С какой целью? (общение, сообщение, воздействие).

Пример задания публицистического текста: Прочитайте текст, определите его особенности и прокомментируйте их (форма, целевая аудитория, цель, стиль, содержание, способы выражения мнения автора, способы воздействия текста на слушателя или читателя, способы эмоциональной окраски, особенности лексики и синтаксиса). Примерный ответ учащегося: Данный текст на тему клонирования людей представлен в письменной форме и жанре блога в Интернете. Во-первых, потому что затрагивает актуальный вопрос и представляет нейтральную позицию, аргументируя положительные и отрицательные аспекты клонирования: “Клонирование людей – за и против”, вместе с этим автор взаимодействует с аудиторией: “А что думаете про клонирование человека вы? И вы хотели бы иметь собственных клонов?”. Соответственно, целью данного текста является проинформировать читателей о клонировании людей, плюсах и минусах данного концепта, а также побудить читателей задуматься о том, нужно ли клонирование и хотели бы они его испытать в ближайшем будущем. Целевая аудитория – широкая, каждый, кто заинтересован в текстах автора или в теме клонирования может прочитать данный блог-пост. Стиль является публицистическим, так как автор использует элементы воздействия на аудиторию: “Зачем вообще нужно клонирование? Почему люди пришли к такой мысли, как воспроизведение себе подобных способом искусственным, позволяющим в прямом смысле слова изготавливать армии одинаковых на вид хомо-сапиенс?”, чтобы вовлечь читателя в прочтение текста и таким образом взаимодействовать с аудиторией, чтобы текст казался живым, словно читатель беседует с автором. Автор выражает своё мнение, используя вводные слова (во-первых, во-вторых) для разделения текста на смысловые части. Кроме того, автор использует примеры, чтобы читатель смог красочно представить в своей голове картину: “Например, если у вас отказывает печень, то вам благодаря наличию здорового её клона могут вживить работающий экземпляр.”. Автор использует восклицание, чтобы перейти от одной части рассуждения к другой, выражая свое удивление: “Здесь, как вы понимаете, в силу вступает возможность клонировать человека!” Вместе с этим автор употребляет профессиональную лексику: транспланталогия, генетика, но вместе с этим использует слова из разговорной речи, такие как, “грубо говоря”, “вообще”, и т.д. В большинстве случаев автор использует простые предложения, потому что так легче презентовать сложную тему клонирования, например, “Данный аспект

принято считать социально-этическим.”. В конце своего текста автор использует риторические вопросы для того, чтобы оставить читателя задумчивым, чтобы читатель написал комментарий, “А что думаете про клонирование человека вы? И вы хотели бы иметь собственных клонов?”. В данной работе мы видим, что учащийся неверно определил форму, т. е. жанр текста. Форма – отрывок из статьи.

Внешнее суммативное оценивание учащихся основной школы осуществляется в соответствии с Интегрированной моделью критериального оценивания и Моделью внешнего оценивания учебных достижений учащихся совместно с Международным экзаменационным советом Кембриджского университета. Учащиеся основной школы сдают 5 обязательных предметов (Родной язык (казахский/русский), интегрированный второй язык и литература, английский язык, математика и история Казахстана) и 1 предмет по выбору (физика, химия, биология и информатика).

Учащиеся старшей школы сдают 3 обязательных предметов (математика, Казахстан в современном мире, Английский язык (IELTS) и 2 предмета по выбору (физика, химия, биология и информатика) из 4 (кроме географии).

По результатам внешнего суммативного оценивания учащиеся 10 класса Назарбаев Интеллектуальных школ получают свидетельство об окончании основной школы, и учащиеся 12 класса получают аттестат об окончании старшей школы, сертификат ЕНТ, сертификат МЭСК с результатами экзаменов по внешнему суммативному оцениванию. Если рассматривать экзаменационную работу в 10 классе по русскому языку, то можно сделать следующий анализ. Компонент по чтению и анализу текста оценивает умение учащихся выявлять отличительные особенности текстов, умение правильно строить свой ответ; определять цель, целевую аудиторию, жанр, комментировать художественные средства языка, порядок слов и структуру предложений, содержание. Задание также оценивает способность учащихся использовать грамматические структуры, соответствующие стилю изложения. Работы учащихся оцениваются согласно общей и конкретной схемам выставления баллов. Компонент по чтению и анализу текста содержал 2 вопроса. Вопрос 1 включал два подвопроса: в 1(а) учащимся необходимо было сравнить стиль и язык отрывков, связанных между собой по теме; в 1(б) – написать эссе из 150-180 слов по теме, используя соответствующую лексику, стиль, приводя в качестве аргументов переработанную информацию из обоих текстов подвопроса 1(а). Сравните тексты и опишите их сходства и различия по

форме, языку и стилю. Как показал анализ ответов учащихся, с заданием 1(а) справилась большая часть учащихся, которые продемонстрировали хорошее понимание основных характеристик жанра, целевой аудитории, содержания, стиля и языка. Большинство учащихся смогли провести параллельный сопоставительный анализ и представить его в виде связного текста. Учащиеся показали связь публицистического стиля с жанром (статья, запись в блоге) на основе анализа языковых особенностей текстов, определения цели и целевой аудитории. Не вызвало особых затруднений определение стиля, цели, целевой аудитории первого текста. Например: «Стиль текста А публицистический с элементами официально-делового, стиль текста Б публицистический с элементами разговорного», «Целевая аудитория двух текстов широкая», «Цель текста А – проинформировать читателя о введении закона, привлечь внимание читателя к неоднозначности вопроса, обозначить аргументы «за» и «против» по данному вопросу, цель текста Б – донести до своей целевой аудитории, что «городская археология» – это вовсе не постыдное хобби». Прослеживалось умение учащихся находить сходства и различия текстов.

Тексты публицистического стиля, используемые на уроках русского языка, являются оптимальной дидактической единицей (в силу экстралингвистических и стилеобразующих факторов публицистического стиля) для формирования коммуникативных умений учащихся и развития таких качеств их речи, как точность, логичность, доказательность, эмоциональность, экспрессивность, авторская оценочность.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1 Учебная программа разработана АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» совместно с Национальной Академией образования имени И.Алтынсарина, учеными высших учебных заведений и учителями общеобразовательных школ. <http://orleupvl.kz/>
- 2 <https://rosuchebnik.ru/material/publitsisticheskiy-stil/>
- 3 Центр педагогических измерений АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» С. 24.

Karymsakpayeva S. N.

Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics, Kazakhstan

E-mail: karymsakpayeva1981@mail.ru

Analysis of the text of the publicist style in the lessons of the Russian language and literature

This article presents materials that are considered in the lessons of the Russian language as a native language, when performing the task on the reading skill, analyzing the text of a journalistic style through various means of expression, and also consider in detail the tasks on the skill of reading a publicist text and the answers of students. Publicist style refers to functional styles of speech - as well as colloquial, scientific, formal business, and artistic. In practical stylistics, the term “style” means the degree of adherence to the normative-stylistic rules of speech.

Keywords: Russian language, functional styles of speech, learning process, communication skills, tasks, personal qualities

Кишкевич Елена Валентиновна

Белорусский государственный университет, Республика Беларусь

E-mail: alena_kishkevich@tut.by

Электронный учебник в практике обучения РКИ

В докладе рассматривается организация образовательного процесса с использованием средств информационно-коммуникационных технологий – электронного учебно-методического комплекса «Русский язык как иностранный. Общее владение», который является одним из первых опытов создания в Республике Беларусь социокультурно ориентированных учебных пособий.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс, обучающий ресурс удаленного обучения, организация видеоконференций (ZOOM), образовательный портал БГУ (Moodle)

В 2021 году Белорусский государственный университет готовится отметить свой столетний юбилей, а также 60 лет работы первого в республике Подготовительного факультета для иностранных граждан. К этой дате творческим коллективом преподавателей русского языка как иностранного подготовлен электронный учебно-методический комплекс нового поколения по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный». Данный интеллектуальный продукт является одним из первых в Беларуси ЭУМК по РКИ с национально-культурологической ориентацией.

В современном образовательном процессе, по мнению Л.А. Вербицкой, одной из долгосрочных образовательных стратегий МАПРЯЛ является «разработка целостных линеек учебных пособий, адаптированных с учетом образовательных запросов отдельных стран» (Вербицкая 2019: 15). Материал презентуемого ЭУМК подобран в соответствии с социокультурным фоном Беларуси.

Необходимо отметить, что «обучение русскому языку как иностранному в условиях современной Беларуси имеет свои особенности и рассматривается как обучение лексике и грамматическому строю языка в контексте белорусской культуры, под знаком белорусских культурных ценностей, путем презентации социокультурных сведений о Беларуси и ее выдающихся представителях, о вкладе страны в мировую культуру» (Кишкевич 2019: 253). Социокультурно обусловленными оказываются учебные материалы, представленные на всех уровнях языка (в фонетике, лексике и фразеологии, морфологии и синтаксисе). Они являются специально подготовленными и адаптированными в соответствии с уровнем владения русским языком как иностранным. Последовательность коммуникативных заданий выстроена с учётом национально-культурного компонента языковых единиц и национально-культурных особенностей вербальных и невербальных средств общения. Широко представлены фотографии, иллюстрации, таблицы, система упражнений по выработке рецептивных и репродуктивных грамматических навыков и лексико-грамматические тесты для организации и проведения в процессе обучения различных видов контроля (стартовый, промежуточный, текущий, итоговый). Обширный аутентичный иллюстративный материал создает условия для погружения в социокультурную среду Беларуси.

В состав ЭУМК по РКИ входят учебные пособия, отмеченные высокими профессиональными наградами. Учебник с элементами рабочей тетради для студента «Русский язык как иностранный. Общее владение» в трех частях: А0, А1, А2» издан авторитетным белорусским издательством

«Аверсэв». Это издание было удостоено первой степени в Национальном конкурсе «Мастацтва кнігі – 2017. Залаты фаліант» в тематической номинации «Падручнік новага стагоддзя» (Учебник нового столетия). По итогам XIV Международного конкурса государств-участников СНГ «Искусство книги» (Москва, июнь 2017) издание получило 2-е место в номинации «Учебная литература и образование». Сегодня эти учебные пособия можно скачать в Google Play. Большое значение имеет комфортность самостоятельного использования данного ЭУМК вне зависимости от времени и пространства. Электронный учебник можно читать в браузере, на планшете, телефоне или другом специальном устройстве.

В современном обучении с использованием средств информационно-коммуникационных технологий на факультете доуниверситетского образования иностранных граждан ЭУМК является базовым звеном методической системы «слушатель – учебный предмет – преподаватель-модератор», на основе которого осуществляется процесс обучения учебному предмету «Русский язык как иностранный». При создании условий дистанционного обучения звено «учебный предмет» (Русский язык как иностранный) усиливается особо значимым фактором, в качестве которого может выступать электронный обучающий ресурс. На факультете доуниверситетского образования иностранных граждан Белорусского государственного университета организована работа по созданию электронного обучающего ресурса в системе Moodle с ориентацией на учебное пособие «Русский язык как иностранный (базовый уровень)». Учебный контент электронного ресурса включает в себя различные языковые единицы с белорусским национально-культурным компонентом.

Электронный ресурс, создаваемый в системе Moodle для обучения русскому языку как иностранному, содержит обучающий материал, который состоит из теоретической части курса (лексики, грамматических и глагольных таблиц), практической части (микротекстов, текстов, диалогов, упражнений) и итоговых контролирующих тестов после каждого раздела. Соответственно задания компьютерной программы преследуют различные цели: презентация учебного материала, обучение и тренинг, диагностика речевого развития. Использование конструктора интерактивных заданий Learning Apps позволяет сформировать систему заданий в зависимости от поставленной цели. Упражнения можно разделить на несколько групп: на заполнение пропусков, на подбор соответствий и выбор вариантов.

При заполнении пропусков обучающимся необходимо дописать окончания существительных, прилагательных; вставить предлоги; выбрать правильную глагольную форму в зависимости от лица, времени

и вида, заполнить пропуски в предложениях. Выполняя упражнения на подбор соответствий, нужно правильно соединить лексические единицы, словосочетания и части предложений; закончить предложения, выбрав правильный вариант из предложенных. Упражнения на выбор вариантов из предлагаемых языковых или речевых форм, включенных в тесты, предполагают выполнение следующих заданий: выбрать правильный вариант ответа на вопрос; закончить или восстановить предложения, выбрав необходимый вариант; выразить свое отношение к данному суждению; выбрать название микротекста и распределить пункты плана в соответствии с содержанием текста. Тесты формируются с использованием различных типов вопросов: эссе, на соответствие, множественный выбор (Multichoice), верно/неверно и т.д.

При диагностике результатов хорошо себя зарекомендовал лексико-грамматический инновационный инструментарий дистанционных образовательных технологий, соответствующий современным требованиям лично-ориентированной методики. Использование диагностических тестов речевого развития позволяет интенсифицировать учебный процесс, увеличить мотивацию слушателя, создать комфортную обстановку обучения и контроля обучаемости со стороны преподавателя, а также призвано развивать творческие способности учащихся.

Единый комплекс заданий репродуктивно-продуктивного и продуктивного творческого характера позволяет проконтролировать у слушателей уровень сформированности компетенций, навыков и умений во всех видах речевой деятельности: в умении реализовывать определенные типы и виды речевых интенций в вербальной форме в соответствии с законами и нормами русского языка, воспринимать информацию различной тематики, актуальную для реализации целей и задач в социально-культурной и учебно-профессиональной сферах общения, с последующей ее переработкой и изложением в письменной и устной формах. Тесты речевого развития, размещенные на образовательном портале БГУ, помогают обучающимся теоретически осмыслить материал программы, привести в систему все изученные на занятиях лексико-грамматические факты, являются своеобразным «репетитором» владения языком и могут использоваться в качестве тренажера для самостоятельных занятий и организации самоконтроля самим слушателем.

Для создания ситуативно обусловленного употребления речевого высказывания (в упражнениях для функционально ориентированного обучения грамматическим явлениям) могут быть использованы видео- и фотоматериалы Интернета. Например, при изучении темы

«Природа и национальные заповедники Беларуси» уместно обращение к документальному фильму «Беловежская пушча. Первозданный лес», снятому по инициативе Министерства информации Республики Беларусь популярным международным телеканалом Animal Planet Discovery.

Методическим средством адаптации иностранного студента к новой образовательной и социокультурной среде на ФДО, а также эффективным приемом в воспитании чувства понимания новой языковой культуры является использование уроков – интерактивных учебных экскурсий, имеющих социально-бытовую, профессионально ориентированную и культурную направленность. Содержательно каждый такой урок включает: соответствующий фонетический и лексико-грамматический материал, основные тексты, предназначенные для ознакомительного и изучающего чтения, микротексты и диалоги коммуникативного характера; упражнения и задания для активизации лексики и развития навыков ведения коммуникации в языковой среде; списки глаголов для активизации глагольного управления; контрольно-измерительный материал в виде тестов. Все эти дидактические материалы содержат социокультурный компонент, расширяющий кругозор слушателей и презентующий первые учебные экскурсии: в университетский дворик, музей истории БГУ и музей камня; в Купаловский парк и дом-музей белорусского поэта Янки Купалы, в академический Ботанический сад и другие.

«Визитной карточкой БГУ, символическим воплощением его истории является Университетский городок – комплекс зданий и скульптурных компонентов, созданных с 1925 года по наши дни. Поэтому одним из примеров полиформатного занятия из серии ЖЗЛ можно считать «Интерактивную экскурсию в университетский дворик». Выполнение упражнений по тематическим текстам, посвященным Франциску Скорине, Ефросинии Полоцкой, Кириллу Туровскому, Николаю Гусовскому сопровождается демонстрацией университетского дворика со скульптурными композициями, посвященными знаменитым белорусским деятелям» (Кишкевич 2019: 784).

Следующий этап дистанционного урока – аудирование с виртуальным посещением «Музея БГУ». Обучающиеся слушают слова экскурсовода, дополненные демонстрацией экспозиций музея с фотографиями, книгами, личными вещами преподавателей. Особое внимание преподаватель-экскурсовод обращает на стенды, посвященные первому ректору БГУ академику Владимиру Пичете, а также сотрудникам и студентам университета, погибшим в годы Великой Отечественной войны. После окончания виртуальной экскурсии слушатели выполняют задания на

образовательном портале: делают подписи под демонстрируемыми фотографиями, выбирают соответствия прослушанному тексту, отвечают на вопросы. Использование средств информационно-коммуникационных технологий позволяет включить в учебное занятие видеопрезентацию «Интервью с ректором». И теперь каждый слушатель может попробовать себя в роли журналиста, написав, какие вопросы он хочет задать ректору БГУ, на каком факультете хочет учиться после окончания ФДО, что он хочет узнать об этом факультете. В конце занятия слушатели заполняют анкету для иностранного абитуриента БГУ.

Лексико-грамматический материал, микротесты, диалоги, тексты для просмотрового, ознакомительного, изучающего и поискового чтения, грамматические и глагольные таблицы представлены в обучающем электронном ресурсе с помощью редактора HTML. Данный программный продукт позволит организовать эффективную обратную связь с обучающимися и оперативно оценить их знания, менять структуру учебных материалов в соответствии с меняющимися учебными задачами.

Электронные форматы ЭУМК «Русский язык как иностранный» прошли апробацию при организации учебных занятий в режиме онлайн-видеоконференции ZOOM, на учебном образовательном портале БГУ, во время аудиторных занятий с использованием интерактивной доски. Отмечаем высокую эффективность при организации групповых и индивидуальных занятий, консультаций со слушателями по всем видам речевой деятельности, возможность демонстрации видеопрезентаций, использование аутентичного социокультурного компонента. Данный технологический образовательный продукт показал высокую эффективность удаленного обучения в период пандемии.

Электронный ресурс будет полезен не только студентам, желающим овладеть русским языком в объеме базового уровня, но и всем, кто хочет совершенствовать свои знания по русскому языку или собирается в деловую, туристическую поездку в Республику Беларусь.

Работа с электронным учебно-методическим комплексом нового поколения по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный» создает условия для развития каждой личности, адаптация иностранного слушателя в интеркультурную образовательную среду и социокультурную среду Беларуси. Изучение духовных феноменов белорусского народа и их включение в образовательный процесс, способствует формированию межкультурной компетенции, реализует идею толерантности, предполагает умение налаживать взаимоотношения с другими людьми, с другой культурой.

Литература

Вербицкая, Л. А. Роль языка в жизни общества / Л. А. Вербицкая // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск. Избранные труды МАПРЯЛ. – Москва, 2019. С. 15.

Кишкевич, Е. В. Современный учебно-методический комплекс по РКИ. Белорусский социокультурный компонент / Е. В. Кишкевич // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресс МАПРЯЛ. – СПб., 2019. – С. 782-787.

Кишкевич, Е. В. Современная концепция иноязычного образования в электронном учебно-методическом комплексе «Русский язык как иностранный» / Е. В. Кишкевич, Ж.В. Проконина // Роль университетского образования и науки в современном обществе. – М., 2019. – С. 251-258.

Kishkevich A. V.

Belarusian State University, Belarus

E-mail: karymsakpaeva1981@mail.ru

Electronic textbook in the practice of teaching Russian as a foreign language

The report examines the organization of the educational process using information and communication technologies – electronic educational and methodological complex «Russian as a foreign language. General knowledge», which is one of the first experiments in creating socio-culturally oriented textbooks in the Republic of Belarus.

Keywords: electronic educational and methodical complex, a training resource for distance learning, organization of video conferences (ZOOM), the educational portal of BSU (Moodle)

Коломейцева Екатерина Борисовна

РГПУ им. А.И.Герцена, Россия

E-mail: tillyriddle@yandex.ru

Квесты в преподавании РКИ (на примере комбинированного квеста по учебному пособию «Узнаем больше о России»)

Автор делает обзор популярных в настоящее время «трендов» образовательной среды, подробно останавливаясь на учебной технологии создания и проведения квеста. Рассматриваются классификации квестов согласно различным критериям, их применимость к учебному процессу для разных уровней учащихся. В статье описан вариант комбинированного квеста для иностранных учащихся уровня В 1 и выше, разработанный на основе авторского учебного пособия «Узнаем больше о России». Автор подробно останавливается на деталях создания, приводит задания квеста.

Ключевые слова: РКИ, квест, лингвострановедение, геймификация, принцип интерактивности

На современном этапе обучения РКИ, да и вообще иностранного языка, существуют своеобразные «тренды» в преподавании: те методы и принципы, которые либо недавно появились, либо на сегодняшний момент считаются наиболее эффективными. Недавний выход в пространство онлайн-преподавания показал, что педагогу необходимо шагать в ногу с реалиями, выбирать оптимальные решения для задач обучения.

Какие же «тренды» есть в образовании? Это, как известно, поставленный во главу принцип интерактивности обучения, когда происходит не просто транслирование информации от учителя к ученику, но взаимодействие между ними. Еще один новейший принцип – это адаптивное обучение и также обучение с применением средств дополненной реальности. Это адаптация новых технологий под нужды образования, применение даже непедagogических ресурсов в педагогических целях. Работает для нужд образования и e-learning, когда электронные курсы, принципы дополненной реальности, девайсы применяются на благо обучения. Еще один популярный тренд – геймификация – применение игрового «арсенала» средств в неигровых ситуациях, в образовании. Ее также называют геймизацией, игрофикацией или словом эдьютейнмент (Ермолаева 2020: электронный ресурс).

Квесты, как сравнительно новая учебная технология, вписываются в рамки указанных принципов, что делает их универсальным инструментом. Недостаток технологии – время, потраченное на разработку, но компенсируется это возможностью применения хорошего квеста не один раз на практике. В образовательном процессе квест – специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающиеся осуществляют поиск информации по указанным адресам (в реальности), включающий и поиск этих адресов или иных объектов, людей, заданий и пр (Алимская 2020: электронный ресурс). Квест-технология позволяет учащимся проявить активность, повышает их мотивацию в изучении языка, позволяет разнообразить учебный процесс (Осяк, Султанбекова 2015: электронный ресурс).

Впервые термин введен в 1995 году Берни Доджем, профессором образовательных технологий университета Сан-Диего. Сам Берни Додж классифицировал квесты по трем параметрам: по длительности, по типу заданий и по предметному содержанию (Вавулина, Николенко 2020: электронный ресурс). Существуют и другие классификации квестов. Квесты бывают:

- по форме проведения (компьютерные игры-квесты, веб-квесты, QR-квесты, медиа-квесты, квесты на природе, комбинированные);

- по режиму проведения (в реальном режиме; в виртуальном режиме; в комбинированном режиме) (Жданкина 2020: электронный ресурс);
- по сроку реализации (краткосрочные; долгосрочные);
- по форме работы (групповые; индивидуальные);
- по предметному содержанию (моноквест; межпредметный квест);
- по структуре сюжетов (линейные; нелинейные; кольцевые);
- по информационной образовательной среде (традиционная образовательная среда; виртуальная образовательная среда) (Иванова 2019: электронный ресурс; Игумнова, Радецкая 2016: 23).

При разработке квеста педагог должен прописать цели и задачи, целевую аудиторию и количество участников, форму и сюжет. Также прописывается сценарий, указываются ресурсы и место проведения, количество задействованных помощников. Как указано в критериях оценки качества квеста, разработанных Т. Марчем, хорошо прописанный образовательный квест должен иметь интригующее введение, сформулированное задание, провоцирующее мышление высшего порядка, распределение ролей, обеспечивающее разные углы зрения на проблему, обоснованное использование интернет-источников (Иванова 2020: электронный ресурс).

В преподавании русского языка как иностранного чаще всего используют веб-квест или комбинированные формы квестов. Нам представляется, что веб-квест технология наиболее эффективно используется на уровнях В1, В2, возможно и на более высоких уровнях. Что касается уровней А1 и А2, то, несомненно, невозможно использовать эту технологию на уровне А1, а на уровне А2 можно использовать при ведущей роли преподавателя. Далее в статье приводится как раз вариант комбинированного (аудиторного и веб-квеста) квеста для уровня В 1 и выше, разработанный на основе нашего учебного пособия «Узнаем больше о России». Это корректировочный курс, который можно применять на первом курсе университетов в качестве дополнительного источника материалов по лингвострановедению. Как указывают О.Ю. Белоглазова, Е.А. Игумнова и И.В. Радецкая, квесты помогают реализовать лингвострановедческий потенциал в практике обучения РКИ, поэтому была выбрана такая форма работы с материалом (Белоглазова 2004: Игумнова, Радецкая 2019: 21).

Целью пособия было познакомить иностранных студентов с прецедентными именами русской культуры, так как опыт нашего преподавания показал, что после окончания Подготовительного отделения иностранные учащиеся имеют довольно ограниченный багаж знаний по культуре России. В связи с этим нами был отобран перечень тем либо о традициях и быте России, либо рассказы о талантах страны. Уроки пособия имеют по 3 раздела: текстовый с заданиями на усвоение новой лексики и речевых конструкций, грамматический – на корректировку сложностей первого этапа, а также дополнительный – с материалами необязательного характера. Предлагаются также материалы для аудирования в конце. Из-за разнообразия материала целесообразным представляется комбинированная (реально-виртуальная) модель. Это кратковременный квест, рассчитанный на 3 часа или два стандартных университетских занятия. В таблице (Табл. 1) показано, из чего состоял проведенный квест.

Таблица 1. Структура и содержание квеста

Структура квеста	Содержание квеста
Название квеста	Квест комбинированного типа «Таланты России»
Направленность, цель	Формирование лингвострановедческих знаний у иностранных учащихся;
Задачи квеста	<ul style="list-style-type: none"> - повторение изученной в пособии лексики и грамматических конструкций; - закрепление в сознании иностранных учащихся прецедентных имён русской культуры; - формирование познавательной мотивации и интереса к иной культуре; - воспитание адекватного отношения к талантливым людям русской культуры.
Продолжительность	3 часа (2 университетских занятия)
Описание аудитории квеста	Студенты-иностранцы 1 курса университета, командная работа (2 команды)

<p>Сюжет квеста</p>	<p>Шурик – студент русского университета, у него много иностранных друзей, но есть и люди, которые часто ему мешают, это Трус, Балбес и Бывалый. Они, накануне экзамена Шурика, украли его конспекты лекций, а отдать их согласны лишь если герой и его помощники справятся со всеми трудностями. Время ограничено: если за час-полтора помощники не справятся, Трус, Балбес и Бывалый уничтожат ценный конспект, тогда Шурик не сдаст экзамен.</p>
<p>Основное задание квеста, подзадания</p>	<p>Найти драгоценный конспект лекций для Шурика.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Назвать от 5 имен талантливых людей России; 2. По комплектам фотографий восстановить имена изображенных на них людей, определить, к какой области относятся достижения этих людей; 3. По qr-коду найти и прочитать, а затем пересказать сведения об известных людях России; 4. Расшифровать фамилии людей, которые помогут Шурику в нахождении конспекта, получить подсказку для финального этапа; 5. Определить местонахождение драгоценного конспекта, передать его Шурику.
<p>Герои квеста</p>	<p>Шурик, Трус, Балбес, Бывалый, две команды иностранных студентов-помощников.</p>
<p>Материалы для подготовки, ресурсы квеста</p>	<p>Карточки с фото и карточки с именами, карточки с qr-кодами; книги, конспект Шурика, девайсы студентов с возможностью чтения по qr-коду, призы для участников; игровая валюта</p>
<p>Навигаторы-подсказки квеста</p>	<p>Qr-коды, подсказки от Труса, Балбеса и Бывалого</p>
<p>Итог квеста</p>	<p>Игровой: участники квеста помогли Шурику найти конспект и сдать экзамен, разобравшись вместе с ним в прецедентных именах России. Учебный: отработана выученная лексика, даны лингвокультурологические сведения.</p>

Приведем также пример заданий, которые были прописаны в квесте.

Задание 1. Найти описание или синонимы прозвищам антигероев.

Если команды справляются, им начисляются баллы-монетки. Дальше антигерои предлагают такое задание:

Задание 2. Назвать как можно больше известных людей России.

Та команда, которая победила, получает больше игровой валюты. Валюту им вручают антигерои: Трус, Балбес и Бывалый. Дальше антигерои утверждают, что Шурик учится в университете плохо, он сам не способен даже по фото определить, что это за ученый или поэт, или художник и т.д. там изображен. Команды вступаются за Шурика и помогают ему.

Задание 3. Соединить карточки-фото с карточками-именами талантов России (у каждой команды по конверту).

Когда команды справились и им начислена игровая валюта, Трус, Балбес и Бывалый на доске чертят разделы: наука, искусство, - а потом просят представителя каждой команды распределить известные имена по категориям-разделам.

Задание 4. Дать характеристику каждому таланту, написанному на доске: что он сделал великого? (команды вправе помогать участникам, изображая жестах и мимикой)

После прохождения задания 4 антигерои выдают командам карточки с qr-кодами. 2 карточки. Для команды, которая лучше справилась с заданием, текст по qr-коду более короткий и легкий, а для другой – чуть труднее.

Задание 5. Отсканировать коды, получить по ним мини-тексты со сведениями из жизни талантливых людей России, коллективно прочитать эти тексты и найти в них зашифрованную подсказку.

После нахождения подсказки (это номер страницы) Трус, Балбес и Бывалый выдают командам по книге, там на нужной странице есть отрывок из русского стихотворения, где буквенно выделена подсказка. Задача: прочитать стихотворение и понять, где конспект.

Побеждает в квесте та команда, что первой найдет конспект и передаст его Шурику. По итогам команды награждаются призами, преподаватель завершает игру итоговым словом. Завершающим этапом становится заполнение оценочного листа и подведение итогов. Оценивание – это неотъемлемая часть учебно-познавательной деятельности регулятор и показатель результативности.

Таким образом, в ходе реализации квеста произошло повторение изученного материала, активизация коммуникативных навыков, навыков ознакомительного и аналитического чтения, говорения. Квест отвечал и принципу интерактивности, адаптивности, а также принципу e-learning.

Проведение небольших дискуссий при анализе и решении проблемных ситуаций позволяет создать активную, творческую атмосферу. При этом создаются условия возникновения организации коллективной деятельности обучающихся, что реализует дидактический принцип совместной коллективной деятельности. Материал данной статьи был использован при подготовке к лекции, организованной издательством IPR-media «Квесты в преподавании РКИ: как все правильно организовать и распланировать на примере работы с прецедентными именами русской культуры по учебному пособию «Узнаем больше о России» (14 октября 2020 г.). Квест-технология, описанная в статье, была применена на практике на уроках русского языка как иностранного в аудитории иностранных студентов РГПУ им. А.И. Герцена.

Литература

- Алимская Т.Н.* Образовательный квест как эффективная интерактивная технология деятельностного обучения в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс] // [<https://kopilkaurokov.ru/>]. URL: https://kopilkaurokov.ru/vsemUchitelam/prochee/obrazovatelny_nyi_kviest_kak_effektivnaya_intieraktivnaia_tiekhnologhiia_dieiati (Дата обращения: 10.10.2020).
- Белоглазова О. Ю.* *Современные технологии реализации лингвокраеведческого потенциала в практике обучения русскому языку как иностранному* / О.Ю. Белоглазова // Университетские чтения. Материалы конференции. Минск, 2004. – С. 6-7.
- Вавулина А. В., Николенко Е. Ю.* Методические особенности использования технологии веб-квест при обучении РКИ на разных уровнях [Электронный ресурс] // [docplayer.ru]. URL: <http://docplayer.ru/58421215-Metodicheskie-osobennosti-ispolzovaniya-tehnologiiveb-kvest-pri-obuchenii-rki-na-raznyh-urovnyah.html> (Дата обращения: 10.10.2020).
- Ермолаева Ж.Е.* Основные тренды в образовании [Электронный ресурс] // [www.eduneo.ru]. URL: <https://www.eduneo.ru/osnovnye-trendy-v-obrazovanii-poitogam-konferencij/> (Дата обращения: 10.10.2020).
- Жданкина Н.В.* Веб-квест. Методичка по созданию квестов [Электронный ресурс] / Н.В. Жданкина. [www.mega-talant.com]. URL: <https://mega-talant.com/biblioteka/metodichka-po-sozdaniyu-veb-kvesta-85237.html> (Дата обращения: 10.10.2020).
- Иванова А.В.* Десять трендов современного образования [Электронный ресурс] // [www.hse.ru]. URL: <https://www.hse.ru/news/science/63841790.html> (Дата обращения: 08.10.2020).
- Иванова А.А.* Конструирование игрового образовательного квеста как средство формирования лингвокраеведческих знаний у иностранных студентов [Электронный ресурс] // [https://emc21.ru]. URL: <https://emc21.ru/wp-content/uploads/2019/01/Ivanova-A.A.pdf> (Дата обращения: 8.10.2020).
- Игумнова Е. А., Радецкая И. В.* Квест-технология в образовании. Учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений / Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 164 с.
- Осяк С.А., Султанбекова С.С. и др.* Образовательный квест – современная интерактивная технология [Электронный ресурс] // [https://www.science-education.ru]. Современные проблемы науки и образования. Эл. Журнал. 2015. №1 ч. 2. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20247> (Дата обращения: 1.10.2020).

Другие источники

Коломейцева Е.Б. Узнаем больше о России... [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов-иностранцев по развитию речи/ Коломейцева Е.Б., Черняева Е.П.— Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2020. — 97 с. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/96769.html>.— ЭБС «IPRbooks» (Дата обращения: 20.10.2020).

Коломейцева Е.Б. Квесты в преподавании РКИ: как все правильно организовать и распланировать на примере работы с прецедентными именами русской культуры по учебному пособию «Узнаем больше о России. Онлайн-лекция. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=X3SduOhCbaQ>

Kolomeytseva E. B.
Herzen State University, Russia
E-mail: tilyriddle@yandex.ru

Quests in teaching Russian as a Foreign language(a combined quest based on the tutorial “Learn more about Russia”)

The author makes an overview of currently popular “trends” of the educational environment, telling in detail on the educational technology of creating and conducting a quest. There are considered classifications of quests according to various criteria, their applicability to the educational process for different levels of students. The article describes a variant of a mixed quest for foreign students of level B 1 and higher, developed on a basis of the author’s textbook “Learn more about Russia”. The author particularly describes the details of making a quest, the quest tasks.

Keywords: Russian as Foreign language, quest, linguistic and regional studies, gamification, interactivity principle

Лукуша Диана Александровна

РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

E-mail: dianalukusha@mail.ru

Специфика работы с китайским студентами в процессе обучения русскому языку как иностранному

Статья посвящена выявлению специфики мышления китайских учащихся. В статье рассматриваются отличия иероглифического письма от алфавитного, особенности системы образования в Китае, даются рекомендации преподавателям, работающим с китайскими студентами.

Ключевые слова: иероглифическое письмо, китайский менталитет, обучение русскому языку как иностранному, система образования, изолирующий язык

Важнейшим источником понимания специфики мышления и мировоззрения китайских студентов является их язык, предопределивший особенный путь формирования и развития данного этноса. Китайцы – единственная нация, которая сохранила и передала иероглифическое письмо соседним народам, говорящим на китайско-тибетских, проалтайских, австроазиатских и австронезийских языках. При этом именно иероглифика сыграла решающую роль в их объединении под властью императора, сделав возможным общение между лицами, владеющими разными языками. Другие же народы, овладевшие иероглифическим письмом, со временем отказались от него и перешли на слоговое (японцы), буквенное (вьетнамцы) и буквенно-слоговое (корейцы) или усвоили графику завоевавшего их земли народа (шумеры, египтяне).

Большинство иероглифов остается неизменным уже более 2000 лет. Некоторые возникли из рисунков, например, иероглиф «солнце», «человек», «дерево». Другие представляют собой сочетание нескольких знаков, например, два «дерева» означает «лес». Большинство знаков – это абстрактные композиции. Общее количество иероглифов точно не известно. Для чтения газет достаточно знать 3000 знаков. В среднем словаре насчитывается 8000, а большой словарь включает 47 тысяч иероглифов. Никакой связи между знаком и его звучанием нет, поэтому необходимо прилежное заучивание. Каждому знаку соответствует отдельный слог. Число слогов невелико, их всего 420. Поэтому разные иероглифы могут звучать совершенно одинаково. Чтобы различить их, существуют тоны разной высоты. В литературном китайском языке существует 4 тона. А в диалектах – 8. Тоны имеют важное смысловое значение. Например, слог «ма» может означать и «мама», и «конопля», и «конь», и «ругаться», а без тона – вопросительную частицу для обозначения прошедшего времени. «Чи-фа ни МА?» (Ты уже обедал?) Понять смысл можно без контекста, когда и это не помогает, китайцы просто пишут знак пальцем на ладони. Разница произношения в отдельных диалектах огромна, а написание нередко одинаково. Данное обстоятельство позволяет понять часто возникающие ситуации, в ходе которых озвученный на занятии перевод русского слова на китайский язык проясняет его смысл не всем учащимся, требуя для его семантизации соответствующего иероглифа.

Иероглифика заложила основы особой конкретно-символической направленности китайского мышления, отличающегося от мышления абстрактно-понятийного, лежащего в основе алфавитного письма. В символике иероглифа читающий воспринимает не понятие, а некий синкретический образ, а иногда и его давний прообраз, посредством

которого передается информация, значительно превосходящая то, что может выразить понятие.

В качестве примера сошлемся на иероглифические названия стран, в которых содержится определенный символический смысл, доступный для восприятия китайцев : «Страна восходящего солнца» (жи бен - Япония), «Страна утренней свежести» (чао сянь -Корея), «Цветущее государство» (тай го - Таиланд), «Государство небесной веры» (тянь чжу го - Индия), «Государство выдающегося таланта» (ин го - Англия), «Государство логики закона» (Фа го - Франция), «Государство нравственного примера» (дэ го - Германия), «Прекрасное государство» (мэй го - США), «Государством неожиданностей», т.е. затягивания и мгновенных перемен предстает в сознании китайцев Россия. Таким образом, человек, способный к восприятию иероглифа, оказывается вовлеченным в необычное для европейца этико - эстетическое смысловое поле, в котором хранится информация, завещанная предыдущими поколениями (Девятков 2002: 41,42).

Иероглифическое письмо, активизируя формирование синтетических образов, требовало подключения интуитивного уровня мышления и способствовало развитию механизмов правополушарного мышления. А поскольку аналитически- дифференцированные и логические операции, которые развиваются в ходе буквенного анализа слова способствуют совершенствованию механизмов левополушарного мышления, получили меньшее развитие, китайская мысль избрала для своего выражения преимущественно не понятийную, а художественно-образную форму. Поэтому понимание китайскими студентами недоступных для воображения абстрактных понятий, требующее опоры на владение приемами логики, остается для них чрезвычайно трудоемким и, возможно, не всегда доступным на начальном этапе (Степин 1992:85).

Если процесс чтения иероглифов-символов совершенствует творческое воссоздающее мышление, вызывая в памяти чувственные образы и порождая определенный субъективизм в трактовке текста, то устная речь отражает склонность китайского мышления к конкретности и детализации. Описывая китайский образ мышления, исследователи характеризуют его как практический, эмпирический и предметно-логический и подчеркивают характерную неприязнь к сложным, абстрактным и витиеватым умозаключениям («Достойный человек говорит кратко и веско, никудышный человек говорит много и впусую») (Крысько 2002:215).

Отдавая предпочтение простым интеллектуальным построениям как наиболее доступным для запоминания, жизни и деятельности,

китайцы очень редко руководствуются абстрактными принципами, их логика отличается высокой предметностью. Им свойственна жесткая регламентация во всем, строгость моральных предписаний, уверенность в беспорности официальных решений и склонность к догматизму, консерватизму и конформизму (Девятов 2002:319).

К перечисленным характеристикам речевого поведения китайцев, необходимо добавить не свойственный им поиск правильного ответа на вопрос непосредственно в процессе рассуждения и стремление сначала обдумать свой ответ, а затем отвечать. Поэтому стремление преподавателя использовать сократический метод ведения беседы, как правило, вызывает у китайских слушателей чувство досады, что объясняется традиционной действующей заповедью: «Не ищи причины» (Дао дэ цзин).

Перечисленные особенности представляются существенными при выборе методов и приемов проведения занятий и чтения лекций, а также в процессе межличностного общения.

Сложность иероглифического письма и его оторванность от разговорной речи обусловили определенный стиль обучения, который и сегодня сохраняет многие черты старой школы.

Знакомство с иероглифами начинается для детей с шести лет. Научившись выводить иероглифы, ученик овладевает навыками чтения, запоминая определенное количество иероглифов и читая маленькие тексты. Тексты представляют собой назидательные изречения древних, определенные исторические и литературные произведения, которые полезны для воспитания в детях нравственного сознания и добродетельных качеств. В результате многократного повторения (глядя в текст и по памяти) прочитанного учителем суждения, хорового и самостоятельного чтения и воспроизведения наизусть, даже неспособные ученики накрепко запоминают нравоучительные каноны китайских мыслителей, среди которых первое место принадлежит учителю десяти тысяч поколений - Конфуцию (551 - 479 до н.э.) (Девятов 2002:305).

Наставления Конфуция являются этическими установками, в которых дается характеристика должного общения между правителем и министром, отцом и сыном, мужем и женой, старшим и младшими братьями и, наконец, друзьями. Во всех остальных случаях младший партнер обязан повиноваться старшему, ожидая его благосклонности.

Одна из важнейших заповедей в учении Конфуция – сыновнее благочестие (сяо), то есть любовь сына к своим родителям и прежде всего к отцу. Дети обязаны не только исполнять волю родителей, но и верно служить им. Они должны любить их всем сердцем, быть преданы им

всем своим существом. Если человек не любит своих родителей, если не признает своих сыновних обязанностей, он – существо ненормальное. Не любить и не почитать родителей – это все равно, что сознательно сократить или погубить свою жизнь. Дети в школе заучивают в связи с этим такие наставления:

«Всем добродетелям угрожает опасность, когда сыновнее благочестие поколеблено»;

«Не достоин имени сына тот, кто любит другого человека более, чем своего отца»;

«Когда сын спасает жизнь отца, теряя свою собственную, – это самая счастливая смерть»;

«Всякий злодей начал с того, что стал дурным сыном».

Очень рано детей приучают быть прилежными, ответственными, усваивать мудрость взрослых. Отсюда слишком раннее взросление и появление черт характера взрослого человека при сохранении известной доли инфантильности.

За неусердное отношение к учебе и допущение погрешности или шалости, ученики подвергаются наказаниям. Такой жестокий подход к воспитанию, раннее обучение письму, счету, рисованию и пению практикуется и сегодня, а метод заучивания текста учебника наизусть сохранился как основной не только в средней школе, но и в высшей школе. При этом педагоги почти не требуют от учащихся задумываться над прочитанным, проявлять инициативу и создавать что-то новое. Их учат не преодолевать трудности, а приспосабливаться к ним.

В школе, особенно средней, система образования носит авторитарный, самовластный характер. Существует незыблемый авторитет учителя. Китайских детей с детства учат слушать, что говорит учитель, а не излагать свои мысли. Дети дома слушают родителей, в школе – учителя, на работе – начальство. Статус учителя может быть приравнен к положению отца в семье. Учащиеся относятся к преподавателю как к строгому родителю и не задают ему вопросов даже в том случае, если они возникают. Учитель очень хорошо все объяснил, и вопросов быть не может. Они боятся думать о том, о чем учитель не говорил, делать то, чему учитель не учил. Учащиеся готовы воспринимать, но не готовы мыслить, не готовы сомневаться и исследовать. Современное общество не воспитывает творческих людей с независимым мышлением, имеющих собственное мнение, талантливых самородков. В Китае на вопрос учителя десять учащихся дадут приблизительно одинаковый ответ. У китайских учащихся отсутствует привычка думать иначе. Желание мыслить по-своему, т.е. многополярно, есть результат

творческого воспитания. А им свойственна скованность в мышлении и действиях. От этого страдает вербальная активность человека, у которого не вырабатываются дискуссионные навыки. Китайцы особенно слабы в развитии убедительной аргументации в непривычных ситуациях (Спешнев 2011: 156).

В раннем детстве родители осуществляют контроль за двигательной активностью ребенка: часто одевают в стесняющую движения одежду, сажают на стульчики, не разрешают малышу изучать окружающий мир. Китайцы следят за моторикой, за движением детей, считая, что много двигаться ребенку вредно. В детстве даже привязывали руки к телу, для того, чтобы они могли себя сдерживать, когда вырастут. Отсюда, согласно статистике, у китайцев более медленная реакция, чем у европейцев.

Авторитет родителей не только сковывает мыслительный процесс, но и проникает в подсознание, и китаец уже не осознает этого давления. Родители стремятся научить детей, как следует вести себя с людьми в обществе. Они говорят о том, что у каждого человека в коллективе есть свое постоянное место. При возникновении конфликтов нужно стремиться их сгладить и найти способ к примирению. Родители стремятся воспитывать в детях уступчивость, так как в китайском обществе это считается добродетелью. Отсюда негативное отношение к проявлению агрессии даже как ответной реакции и взаимная зависимость. В ссоре обычно не принято выяснять, кто прав, а кто виноват, взрослые просто говорят, что нужно уступить. Если дети подрались, родители тут же зовут их домой независимо от того, виноват ли ребенок или его обидели. Детей обучают искать компромисс, добиваться в отношениях гармонии (Спешнев 2011:156).

Все это лишний раз подчеркивает огромную роль семьи и семейных отношений в китайском обществе. Китайцы видят в детях потенциальный капитал, страховку и гарантии своего будущего. В отличие от европейцев, которые воспитывают в детях самостоятельность, они считают, что тесные взаимоотношения и взаимная зависимость должны сохраняться до конца жизни.

Сознавая, что успешная учеба в школе и в университете открывает перспективу занять достойное место в обществе, китайцы нередко готовы во многом отказывать себе и экономить деньги, чтобы вложить их в образование детей. Ведь недаром народная молва утверждает: «Не учить сына – растить осла; не учить дочь – растить свинью». Таким образом, в Китае образование сводится к «умению правильно вести себя с людьми». Усвоение знаний, приобретение мастерства и умений отодвигается на второй план, превалируют этические навыки.

Постоянный контакт со взрослыми, определенная зависимость от них со временем вырабатывает у детей привычку избегать принятия самостоятельных решений. Правда, неспособность многих китайцев принимать самостоятельное решение – это еще и следствие установленной конфуцианством иерархии.

Какой же вуз выбирают родители для своих детей? После окончания средней школы все выпускники сдают государственные экзамены. По результатам этих экзаменов происходит зачисление в вузы. Перед сдачей экзаменов школьники заполняют анкету с перечислением тех вузов, в которых они хотели бы учиться, в порядке убывания. Если количество баллов, которые получил выпускник после сдачи экзаменов, соответствует проходному баллу желаемого вуза, он автоматически зачисляется в него. Интересна психология поступающих. Обычно русских выпускников школ интересует специальность, которую они хотели бы получить после окончания высшего учебного заведения. Китайцев же это волнует мало. На первом месте для них – поступить в престижный вуз. Таким, по их мнению, является Пекинский университет. Совершенно не важно, на каком факультете они будут учиться, лишь бы получить высшее образование здесь. Это связано с тем, что после окончания этого университета, выпускники могут найти хорошую работу. Диплом, полученный за границей, также считается престижным.

Завершая краткое рассмотрение некоторых особенностей китайских учащихся, обусловленных языком и принятой системой образования, отметим, что изучение русского языка представляет серьезные трудности для носителей изолирующего языка, в котором отсутствуют грамматические категории числа, рода, падежа, времени, лица. Поэтому на начальном этапе обучения, когда учащиеся испытывают серьезные психологические нагрузки, необходимо опираться на наиболее развитые стороны познавательного стиля китайских студентов.

Здесь следует прежде всего отметить способность к интегрально-синтетическому, целостному восприятию письменной информации и большую скорость по ее осмыслению, высокий уровень развития интуиции, творческого воображения, образного мышления и мнемической способности; доминирование зрительного и зрительно-двигательного каналов восприятия и опору на письмо для лучшего запоминания языкового материала, активное использование аналогии, дедуктивного метода мышления и контекстуальной догадки. Особенно плодотворной является работа со словообразовательными моделями русского языка, так как высокая степень натренированности китайских учащихся на

распознавание в сознании двух и более морфем и целостное «схватывание» нового сложного смысла, позволяет значительно расширить лексический запас, а следовательно, и речевые возможности обучаемых.

Последовательный учет познавательных предпочтений позволяет наметить контуры национально - ориентированной обучающей модели, предоставив обучаемым возможность использовать на этапе «вхождения» в русский язык сильные стороны своей психики и привычную когнитивную стратегию. Однако, по мере овладения китайскими учащимися речевой деятельностью на русском языке, следует обращать внимание на менее развитые механизмы учебно-познавательной деятельности, прежде всего на умение анализировать и устанавливать причинно - следственные связи, совершенствуя логическую память и абстрактное мышление.

Для преподавателей, занимающихся с китайцами, необходимо учитывать некоторые психологические особенности китайских учащихся.

Вступая в контакт с другими людьми, китайцы - какую бы цель они ни преследовали - заботятся, прежде всего, «о сохранении лица». И в этом им помогают пять добродетелей сердца: гуманность, справедливость, чувство долга, мудрость и верность, суть которых сводится к тому, чтобы поступать согласно традиционно понимаемой правильности поведения в каждой конкретной ситуации. Данную особенность китайской этики преподаватель не должен забывать, так как ни в какой ситуации общения нельзя допустить «потерю лица» обучаемым. Согласно этике лица человек живет «не для себя». Он должен хорошо выполнять ту роль, которая ему дана обществом. Один из любимых китайских символов - уподобление китайского общества горе песка, в которой каждая песчинка соответствует одной семье, или муравейнику и пчелиному улью как образцам четкой организации и гармоничной слаженности взаимодействия. Следуя этике «лица», человек не может отстаивать собственную точку зрения или подчеркнуть свои достоинства, что согласуется с поощрением скромности и осуждением стремящихся занять более высокое положение в обществе. Поэтому личностное «я» человека оказывается под постоянным прессом должного благонравия, которое предписывает проявление внешней незаинтересованности и бескорыстия. В жизни человек должен руководствоваться традиционным правилом: «Все доброе приписывать другим, все дурное брать на себя». Таким образом, в сознании каждого китайца закрепляется подчиненность внутренней жизни «этикетному лицу» и воспитываются волевые качества, необходимые для преодоления и превозмогания себя (Лукьянов 1991: 4,34).

Если китаец не может или не хочет ответить на неприятный вопрос,

он способен рассмеяться, чтобы скрыть смущение. Это может означать, что вы произнесли что-то непонятное, либо что китаец не имеет точного ответа на вопрос. Иностранец «теряет лицо», когда демонстрирует, что он рассержен или расстроен.

Другой особенностью китайского менталитета является гармоничное восприятие мира как единого живого организма, наделенного способностью к саморегуляции. Основой выступает каждое новое поколение детей, на котором сосредоточивается вся материальная, интеллектуальная и духовная жизнь предшествующих поколений. Цель китайцев сегодня – дать детям хорошее образование, помочь найти достойную работу, чтобы дети получали от жизни удовольствие. Есть такое понятие в Китае «гуаньси», или круговая порука. Круговая порука веками была способом добиться желаемого: устроить ребенка в хорошую школу, отправить за границу. Обмен услугами закрепляет сложную систему родства. В основе «гуаньси» лежит обязанность помогать родственникам. Однако в эти отношения могут включаться и не родственники. В системе «гуаньси» важны брачные, семейные или дружеские узы. Дружба между соседями, одноклассниками, коллегами тоже может стать основой «гуаньси» (Спешнев 2011: 114).

Сохраняет свою значимость и восходящее к древней мифологии понимание человека как частицы природы, наделенной «движущей силой жизни» (Ци) и способностью превозмогать себя и развиваться согласно заложенным потенциям роста. Это обусловило постоянство таких черт мировоззрения и психологии китайцев, как доверие к творческой силе жизни. («Не отказываться от своих надежд до самой могилы», «Когда телега подкатит к горе, дорога найдется») и чувство самооценности сегодняшнего дня, которое исключает превращение жизни в средство для достижения чего-либо другого. Это во многом объясняет присущую китайцам способность наслаждаться жизнью, довольствуясь лишь самым необходимым, и умение «вписаться» в непривычные бытовые условия и сравнительно быстро адаптироваться в них. («Нет травы без корня; нет человека, который не знал бы радости») (Спешнев 2011: 169).

Свойственное китайцам с древних времен доверие к творческой силе самой жизни позволяет объяснить феномен нередкого «уклонения» студентов от учебной деятельности. («Не-делающая деятельность») и их подспудное стремление следовать «путем собственной природы», что на практике может выражаться в пропуске занятий и невыполнении домашних заданий. Моменту начала какого-либо важного дела китайцы придают особое значение, но, в отличие от русских, полагающих, что «хорошее начало - половина дела», они считают, что «в нем» еще неуместна деятельность, а

нужна лишь замкнутая и сосредоточенная подготовка. Человек может быть полон сил, но время еще не благоприятно для его деятельности. Подобный человек традиционно изображается в образе нырнувшего дракона, который скрылся и пока не действует. Изменить ситуацию китайского нежелания, наращивая «меры воздействия», невозможно. Преподавателю лучше перейти на работу по другому учебнику и, насколько это возможно, изменить сам стиль учебного взаимодействия. В целом, необходимо принять во внимание тот факт, что китайские студенты практически не откликаются на рационально построенную аргументацию целесообразности той или иной формы учебной деятельности как разрушающую их представление о гармоничной целостности бытия. Но с готовностью принимают рекомендации - советы, не только идущие «от сердца», но и обращенные к их сердцу. А это оказывается возможным лишь при условии эмпатического общения, способного вовлечь даже трудно мотивируемых студентов в совместную учебную деятельность (Девятов 2002: 93).

Сущность мироощущения учащихся проясняет характеристика особого «культурного типа», который задан не столько познанию, сколько почти бессознательному усвоению в самом способе восприятия, чувствования, мышления. Достаточно взглянуть на традиционные методы обучения в китайских ремеслах и науках, где ученик должен был перенять не просто формулы и правила, а весь тип поведения учителя, само качество его знания, и где успехи ученика оценивались степенью приближенности к учителю. Возможно, что китайские учащиеся связывают свои успехи и неудачи в учебе не столько с профессиональными качествами, сколько с личностными особенностями преподавателя (Малявин 2003:611). Примечательно, что стремление преподавателя ускорить процесс овладения учащимися русским языком, вызывает, как правило, негативную реакцию и, возможно, сам преподаватель уподобляется в сознании китайских учащихся персонажу известной притчи, который, проявляя нетерпение и недовольство тем, как медленно растут злаки, начал тянуть растения, чтобы ускорить их рост. Абсурдность этой ситуации усугубляется в глазах китайцев еще и тем, что будущее, в их понимании, приходит, и следовательно, им некуда спешить, а для всех прочих народов время уходит и поэтому они вынуждены торопиться. В этом, пожалуй, заключается одна из причин недостаточной учебной активности учащихся, которые, будучи недовольны своими результатами или предлагаемым стилем учебной деятельности, занимают позицию своеобразного ожидания перемен. Идея изменчивости и понимание времени как движущейся по спирали цепочки естественных, неизбежных перемен передается из поколения в поколение,

делая это ожидание сообразным с самой природой развития (Девятков 2002:90).

Политическое руководство Китая также сознавало эту особенность китайского менталитета. Так, анализируя одну из проблем, Мао Цзэдун говорил: «Если в первом полугодии не смогли решить, решим во втором. Если в этом году нет возможности решить, значит, решим в будущем; в будущем году не сможем решить, решим во втором. Если в этом году не сможем решить, решим через год». А первым наказом - завещанием уже тяжело больного Мао стали слова: « Не торопитесь, действуйте потихоньку» (Маомао 2003:373, 519].

Высказанные предположения вполне согласуются и с концепцией «гармонии срединного», согласно которой человек не должен впадать в крайности активности и пассивности, но быть естественным, искренним, реалистичным и неколебимым духом, проявляя для достижения самореализации умеренную деятельность, исключаящую как страстное желание неперменного успеха, так и суетную боязнь что-то утратить, свойственные европейцам. Возможно, поэтому наиболее оцениваются «сердечное внимание» преподавателя и его оптимистический настрой на совместную деятельность.

Принцип оптимизма уже в новое время стал наказом и Мао Цзэдуна (единство, интенсивность, серьезность, оптимизм) и Дэн Сяопина («Мой опыт сводится к двум правилам: во-первых, не бояться, во-вторых, быть оптимистом») (Маомао 2003: 293).

Поведение современных китайцев опирается на три идеологические системы, различные по всем показателям: конфуцианство, даосизм и буддизм. На уровне сознания личности конфуцианское, даосское и буддийские начала взаимодействуют по ситуативному принципу. Конфуцианство выступает культурно - идеологической доминантой для социальной сферы жизнедеятельности индивида. Даосская философия выполняет компенсационную функцию, удовлетворяя духовные потребности личности, лежащие вне границ действия морально - эстетической доктрины, и кроме того, играет роль своего рода психологического амортизатора в тех случаях, когда человек оказывается в дискомфортной для него ситуации. И наконец, буддизм взял на себя частично функции как даосско-философского, так и даосско-религиозного направлений. В этом существе феномена современных китайцев, которые одновременно следуют всем трем системам. Они сложны, противоречивы, но являются типичными представителями своей культуры.

Этот принцип триединства обусловил и своеобразную методологию познавательной деятельности. Согласно китайским представлениям, в процессе размышления над какой-либо проблемой следует избегать расчленения целого на противоположности, как это обычно подсказывает дуальное мышление, и искать третье начало, позволяющее найти наилучшее решение.

В настоящее время китайцы, пережив эпоху приоритета общественных ценностей над личными и «культурную революцию», благополучно перешли в новый цикл, получивший название «Малое процветание» или «Зажиточность и спокойствие» – конфуцианский символ, избранный Дэн Сяопином (Меликсетов 1998: 45).

Завершая рассмотрение некоторых особенностей китайских студентов, выскажем ряд соображений, которые могут быть приняты во внимание при работе с китайскими учащимися. Можно выделить следующие черты, характеризующие особенности познавательной деятельности:

- Хорошая зрительная память и предрасположенность к зрительному восприятию материала.
- Активное использование письма для запоминания.
- Привычка работать самостоятельно со словарем.
- Предрасположенность к системному освоению материала.
- Склонность к заучиванию наизусть.
- Студенты ориентированы, прежде всего, на получение информации о системе языка, а затем на практическое применение полученных знаний, т.е. формированию коммуникативной компетенции предшествует тщательная языковая тренировка. В связи с этим привычным представляется опережающая презентация грамматического материала.
- Предпочтение отдается такому виду речевой деятельности, как чтение. На основе чтения, которое сопровождается письмом, формируются другие виды речевой деятельности. Чтение используется как при введении лексики, грамматики, так и при обучении говорению.
- Обучение аудированию предпочтительнее организовать с опорой на печатный текст.
- Применение полученных знаний и умений в практике предполагает пролонгированную тщательную тренировку, контроль и коррекцию, что является необходимым

элементом учебного процесса. Коммуникативная практика становится эффективной только после многочисленных тренировочных упражнений.

- Прохождение учебной темы должно сопровождаться визуальным материалом.
- Для китайских студентов предпочтительны следующие особенности организации учебного процесса:
- Спокойный, медленный темп урока, позволяющий обдумывать учебный материал в ходе учебного занятия.
- Активное использование технических и наглядных средств обучения (рисунков, схем, таблиц, картин, фотографий, карт) для целей визуализации учебного материала и его семантизации.
- Наличие большого количества тренировочных упражнений, которые регулярно проверяются преподавателем.

Литература

- Девятов А.П., Мартиросян М.* Китайский прорыв и уроки для России.- М.: Вече, 2002.- 400 с.
- Крысько В.Г.* Этническая психология.-М.: Юрайт, 2002.- 359 с.
- Лукьянов А.Е.* Истоки Дао.-М.: Университет дружбы народов, 1991 - 163 с.
- Малявин В.В.* Китайская цивилизация.-М.:Дизайн, 2003.- 632 с.
- Маомао.* Мой отец Дэн Сяопин в годы «культурной революции».- М.:Консалт банкир, 2003. - 568 с.
- Меликсетов А.В.* История Китая.-М.:Высшая школа, 2002. - 336 с.
- Спешнев Н.А.* Китайцы: особенности национальной психологии.- СПб.:КАРО, 2011. - 336 с.
- Стетин В.С.* Философская антропология и философские науки.-М.:Высшая школа,1992. - 192 с.

Lukusha D. A.

Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia

E-mail: dianalukusha@mail.ru

Special aspects of working with Chinese students in the process of teaching Russian as a foreign language (not in block letters)

The article focuses on the identification of special aspects of Chinese students' way of thinking. The article analyses the differences between hieroglyphic and alphabetic writing, the particularities of the Chinese educational system and suggests recommendations for teachers working with Chinese students.

Keywords: hieroglyphic writing, Chinese mind-set, teaching Russian as a foreign language, educational system, isolating language

Любецкая Екатерина Петровна

Белорусский государственный университет, Республика Беларусь

E-mail: katerina_lingvo@mail.ru

Международное сотрудничество Белорусского государственного университета в области преподавания русского языка как иностранного в системе довузовского образования (2015-2020)

Статья посвящена описанию опыта международного межвузовского и межкафедрального взаимодействия в области преподавания русского языка как иностранного в системе доуниверситетского образования на примере Белорусского государственного университета, рассматриваются основные задачи сотрудничества, направления деятельности. Определяются составляющие продуктивного сотрудничества. Рассматриваются способы эффективной реализации международных проектов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, стратегическое сотрудничество, международное сотрудничество, эффективность взаимодействия, факторы сотрудничества

В современном контексте международное сотрудничество в сфере образования представляет собой довольно популярный объект исследований. Как правило, диалог опирается на принципы взаимоуважения и взаимопонимания, которые зеркально отражают согласие сторон на различные формы и методы гуманитарного взаимодействия. Стремление к развитию двусторонних отношений в области образовательной жизни между разными государствами (в нашем случае это Россия и Беларусь) обусловлены территориальной близостью, историческим опытом и единством точек зрения по многим ключевым вопросам. Довольно часто вместе с тем задекларированные на самом высоком уровне проекты остаются нереализованными. Разрабатывая идею продуктивного взаимодействия, исследователи выделяют ряд факторов, способствующих успешному сотрудничеству: 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). Если говорить о доминирующей предпосылке эффективной реализации международных проектов, вероятно, к ней можно отнести создание благоприятных условий для развития сотрудничества, взаимную симпатию и открытую готовность к инновациям, что, безусловно, способствует созданию новой модели сотрудничества и стимулированию совместного развития.

В связи с этим основная цель статьи в обобщении имеющегося опыта международного взаимодействия Белорусского государственного университета в системе довузовского образования на протяжении 2015-2020 гг. Как известно, стратегическое сотрудничество позволяет получить опыт в международном взаимодействии, улучшить свои способности, а также создать качественные, новаторские продукты. Проекты сотрудничества помогают избежать ограничений в выборе спектра мероприятий и определить наиболее эффективные направления для достижения целей.

Следует отметить, что основными географическими векторами международного сотрудничества в период 2015-2020 гг. – активные годы интернационализации Белорусского государственного университета и расширения международных контактов на всех уровнях – стали такие страны, как Россия, Китай, Вьетнам и Южная Корея. В результате взаимодействия с вузами стало возможным развитие таких направлений сотрудничества, как международные программы повышения квалификации

преподавателей, проведение межкафедральных видеоконференций и вебинаров, участие преподавателей в совместных научно-методических семинарах и конференциях, разработка учебных материалов, подготовка совместных статей и докладов, организация международных олимпиад по русскому языку как иностранному, ежегодный Международный круглый стол «Актуальные проблемы обучения иностранных граждан в системе довузовского образования».

Основным стратегическим российским партнером Белорусского государственного университета в системе довузовского образования стало Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов».

Одним из направлений сотрудничества явилось командирование преподавателей вузов-партнеров для проведения семинаров и круглых столов для проведения международных методических дней. В рамках программы «Мировые системы лингводидактического тестирования и обучения языкам: методы и технологии» преподаватели Белорусского государственного университета были ознакомлены с возможностями определения уровней владения иностранным языком в мировой тестологической практике, проведено ознакомление с Российской государственной системой сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным. На семинарах и вебинаре рассматривались основные теоретические и практические аспекты государственного тестирования по русскому языку как иностранному, подробно представлялись особенности проведения субтестов «Письмо», «Аудирование» и «Говорение» с опорой на примеры из практики тестирования. В ходе повышения квалификации преподаватели факультета доуниверситетского образования Белорусского государственного университета ознакомились с основными требованиями к системе ТРКИ, обсудили проблемы наполнения субтестов и технологий их проведения.

Следующим этапом белорусско-российского сотрудничества стала совместная дополнительная профессиональная программа «Этноориентированная методика преподавания русского языка в китайской аудитории». Как известно, создание этноориентированной модели обучения – насущная задача современной теории и методики преподавания русского языка как иностранного. Это объясняется тем, что учет этнопсихологических, этнолингвистических и национально-культурных особенностей иностранных учащихся, а также культурно-типологических стилей их учебно-познавательной деятельности позволяет сделать процесс обучения эффективным и комфортным для инофона. Авторами программы

утверждается, что в России и Беларуси увеличивается количество студентов из Юго-Восточной Азии, особенно из Китая. Именно поэтому стратегическое развитие сотрудничества России, Беларуси и Китая во всех областях, включая обмен студентами по государственным программам и программам партнёрства между вузами, предпочтение российской и белорусской систем высшего профессионального образования для китайских студентов делают эти страны привлекательными для получения высшего образования.

Основной целью разработки совместной программы предполагалось совершенствование профессиональной компетенции преподавателей в области разработки новых технологий и методик обучения русскому языку как иностранному с применением этноориентированного подхода, определения и оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции китайской аудитории. В результате обучения слушатели программы повышения квалификации приобрели новые знания в области этнопедагогике, этнопсихолингвистики, этнокультуроведения и др., усовершенствовали навыки и умения критически оценивать новые методы и технологии в сфере теории и практики преподавания иностранных языков (в том числе русского языка как иностранного) с учетом этноориентированной методики обучения; научились самостоятельно анализировать отечественную и зарубежную научно-методическую литературу по проблемам применения этноориентированной методики обучения русскому языку как иностранному, систематизировать полученные знания в целях использования их в ходе учебного процесса.

Программа получила высокую оценку коллег. Л.П. Клобукова – заведующая кафедрой русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования – отметила, что дополнительная профессиональная программа «Этноориентированная методика преподавания русского языка в китайской аудитории» имеет большой обучающий потенциал. Именно поэтому программа рекомендована к внедрению в системе дополнительного профессионального образования преподавателей русского языка.

С целью совершенствования профессиональной культуры преподавателей русского языка как иностранного в дистанционном режиме организованы межкафедральные вебинары «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в системе доуниверситетского образования». Основной целью данных видеовстреч явился обмен опытом в педагогическом процессе,

анализ системы предметов и видов практической деятельности. Как известно, интерес к профессиональной деятельности является важной составляющей творческого подхода к работе, стремления к самосовершенствованию. Кроме интереса, немаловажную роль играют внутренняя готовность к профессиональному совершенствованию. Основными темами для обсуждения стали: «Феномен адаптации иностранных слушателей в социокультурном образовательном пространстве: опыт и практика», «Язык специальности. Гуманитарный профиль. Модуль: «Политология и Международные отношения», «Язык специальности» Профессиональный модуль. «Основы преподавания научного языка (Гуманитарный профиль. Журналистика), «Виды речевой деятельности».

Возрастающий объем образовательных услуг в сфере подготовки иностранных студентов в вузах России и Беларуси, личностно ориентированное обучение ставят перед преподавателями задачи активного внедрения инноваций в систему иноязычного образования. Организация совместной деятельности по разработке учебно-методической документации, созданию учебников, учебных комплексов, пособий и электронных средств обучения, национально-ориентированных учебных материалов в этом отношении можно рассматривать как первоочередную задачу. При инновационном обучении важна презентация изучаемого материала, которая влечет за собой не только усвоение знаний и умений по предмету, но и выработку умений, влияющих на учебно-познавательную деятельность обучаемого, активно включающая в себя средства наглядности. Этот этап сотрудничества предопределил работу в двух основных направлениях: разработка мультимедийного образовательного онлайн комплекса (МООС) и подготовку видеозанятий по разделам МООС.

Возможности мультимедийных презентаций позволяют одновременно работать с изображением, текстом и звуком, обучающемуся при этом, как правило, отводится активная роль. Например, в обучающем курсе можно менять темп обучения или самостоятельно проверять, насколько хорошо усвоен материал. Такой индивидуальный подход не только раскрывает способности учащегося, но и предполагает развитие у него творческого начала. Использование информационно-коммуникационных технологий дает возможность формирования новых моделей учебной деятельности, создания мультимедийного методического портфеля преподавателя вуза и его студента. Положительными сторонами цифровых средств обучения по сравнению с традиционными печатными материалами является, бесспорно, больший объем материала, интерактивность, возможность сохранения, редактирования работы в наглядном виде за

счет использования графического, аудио-, видео и текстового форматов. Учебник демонстрирует образцы речевого поведения носителей языка и обеспечивает их репродукцию обучающимися. Следует отметить, что возможности современной компьютерной техники позволяют не просто механически объединять различные технологические средства, но и использовать их для создания качественно новых обучающих возможностей по сравнению с традиционными учебными материалами.

При проведении учебных занятий по русскому языку как иностранному модульная и поэтапная организация учебного материала позволяет иностранным обучающимся реализовывать коммуникативные интенции в разных значимых ситуациях общения. Именно с этой целью все уроки МООС с участием преподавателя в естественных образовательных условиях были перенесены на цифровые носители. Бесспорно, использование цифровых технологий можно отнести скорее к системе поддержки учебной деятельности. Проведение занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий не рассматривается как альтернатива традиционным учебным формам.

Большие возможности для активизации познавательной деятельности инофонов, их погружения в языковую среду, повышения внутренней мотивации к усвоению русского языка представляет олимпиада «Per aspera ad astra – Через тернии к звездам», которая предполагает формирование у студентов желания информационного поиска, анализа и обработки информации. Международную олимпиаду по русскому языку как иностранному среди иностранных слушателей можно рассматривать как исключительный способ приобретения знаний и использования этих знаний в различных коммуникативных сферах. Именно поэтому олимпиада организована в два этапа. Прежде всего, иностранные слушатели проходят внутривузовский отбор. В Белорусском государственном университете внутривузовский этап включает в себя: лексико-грамматический тест, изложение, аудирование и спонтанное высказывание. Следующий этап – это участие в международной онлайн олимпиаде. Нужно сказать, что формат международной олимпиады предопределил особую ответственность каждого из участников, которые презентуют себя не только как отдельных представителей своих стран. Данное мероприятие способствует консолидации отдельных участников уже в одну команду вуза страны, где они изучают русский язык. Можно с уверенностью сказать, что данный тип мероприятия международного характера способствует особой мотивации иностранных слушателей и, безусловно, должен найти продолжение в последующем.

Безусловным стимулирующим фактором для развития международного сотрудничества стало участие преподавателей в ряде совместных научно-методических семинаров, конференций и конгрессов, а также подготовка совместных статей и докладов. Именно с целью обсуждения насущных вопросов преподавания русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин на базе факультета доуниверситетского образования Белорусского государственного университета налажена работа международного круглого стола «Актуальные проблемы обучения иностранных граждан в системе довузовского образования» (2018, 2019, 2020 гг.) и издается сборник статей с идентичным названием. В рамках международного круглого стола и в содержании сборника обсуждаются актуальные вопросы обучения иностранных слушателей, а также вырабатываются консолидированные решения педагогического сообщества по ключевым вопросам преподавания и организации учебного процесса в системе довузовской подготовки. В рамках международных заседаний и обсуждения вопросов научной и учебно-методической работы принимают участие преподаватели из Беларуси, России, Китая, Казахстана, Словакии, Приднестровья, Хорватии, Чехии, Южной Кореи, коллег из Российского центра науки и культуры в Минске (Представительства Россотрудничества в Республике Беларусь).

Огромное значение для формирования профессиональной компетенции, расширения преподавательского инструментария и налаживания международных контактов имеют стажировки профессорско-преподавательского состава. Преподаватели факультета доуниверситетского образования прошли стажировку в Ханойском государственном университете (Вьетнам), совмещают работу по специальности с повышением квалификации в Совместном Даляньско-Белорусском политехническом университете (Китай). Факультет доуниверситетского образования Белорусского государственного университета стал также площадкой для прохождения стажировки профессора Хекюн Пак из Халим-университета (Южная Корея). Результатом пребывания коллеги стал перевод на корейский язык романа Ф.М. Достоевского «Бесы».

В заключение хотелось бы заметить, что проекты стратегического сотрудничества являются уникальной возможностью развития новаторских практик и обмена ими, а также повышение качества выполняемой работы. Представленный перечень направлений сотрудничества, безусловно, не является исчерпывающим и может быть изменен или дополнен по согласованию между вузами-партнерами. Можно предположить, что полученные результаты и сформулированные выводы возможно

использовать в дальнейших целях сотрудничества и для подготовки обобщающих исследований в сфере международных отношений, в процессе гуманитарного сотрудничества друг с другом.

Liubetskaya K.

Belarusian State University, Republic of Belarus

E-mail: katerina_lingvo@mail.ru

International cooperation of the Belarusian State University in the field of teaching Russian as a foreign language in the system of pre-university education (2015-2020)

The article is devoted to the description of the experience of international interuniversity and interdepartmental interaction in the field of teaching Russian as a foreign language in the system of pre-university education on the example of the Belarusian State University, the main tasks of cooperation, areas of activity are considered. The components of productive cooperation are determined. Ways of effective implementation of international projects are considered.

Keywords: Russian as a foreign language, strategic cooperation, international cooperation, interaction efficiency, cooperation factors

Мартынова Маргарита Александровна

Московский государственный университет
геодезии и картографии, Россия
E-mail: bilingualconnect@mail.ru

Боровикова Марина Владиславовна

Российская академия музыки
им. Гнесиных, Россия
E-mail: marinborovikov@yandex.ru

Коммуникация педагога и учащихся в условиях онлайн-пространства

В статье рассматривается проблема коммуникации педагога высшей школы и иностранных учащихся, изучающих русский язык. Приводится понимание термина «коммуникация» в историческом контексте. Описывается новая образовательная среда, связанная с освоением онлайн-пространства. Называются причины, вызвавшие стремительный переход к дистанционной передаче знаний, умений и навыков. Анализируется опыт практической учебной работы. Указывается на положительные и отрицательные моменты коммуникации обучающего и обучаемого, выявленные в процессе дистанционного преподавания РКИ

Ключевые слова: русский как иностранный, коммуникация, педагогическое общение, новое образовательное пространство, онлайн-обучение

Вне зависимости от формы обучения, места пребывания, предмета изучения, исторической и экономической ситуации ключевыми фигурами в процессе преподавания остаются учащиеся и педагог.

И сегодняшняя ситуация в образовательных системах разных стран, сложившаяся повсеместно из-за коронавируса и вынудившая всех нас, работающих в сфере преподавания (образования), искать новое применение своим педагогическим возможностям, ещё раз доказывает правоту приведённых в начале статьи слов.

Ещё Конфуций видел цель образования «скорее в социальном, а не в индивидуальном развитии», поскольку образование имеет чисто практическую цель, т.е. его использование в качестве средства, инструмента для достижения иных целей, а не познания ради самого себя» (Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи 2019: 15). Сократ же делал чрезвычайный упор на важности философских рассуждений, бесед с любым человеком, «какой только согласится с вами поговорить, обсудить насущный вопрос о том, как нам прожить нашу жизнь (и что нам делать сейчас, в данных обстоятельствах)» (Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи 2019: 21). Данный посыл из такого далёкого прошлого может стать очень актуальным в наши дни, которые определяются сегодня как «время неопределённости».

Педагоги высшей школы знают не понаслышке насколько важен в образовательном процессе (мы говорим в данном случае о широком понимании это понятия) элемент беседы с молодым подрастающим поколением. Заметим, что это является значимым не только для русских студентов, но и для зарубежных, особенно, если они нацелены на получение профессионального образования в России и русский язык становится для них не только предметом изучения, но и рабочим языком в постижении основ своей будущей профессии. Интересно с этой точки зрения наблюдение одного из руководителей Московского физико-технического института, Н.Н. Кудрявцева, прошедшего путь от ассистента кафедры до ректора. Ныне профессор, член-корреспондент РАН ратует за общение преподавателя и студента как за главный стимул к обучению. «С педагогов надо снять часть нагрузки, освободить их от технической рутины, оставить им творческую работу, общение со студентами. Общение — это самое важное в учебном процессе. Если разгрузить преподавателей, они смогут взаимодействовать со студентами более тесно, говорить с ними о креативных вещах, о высоком полете мысли в той или иной задаче, а не разбирать азы. Это позволит существенно повысить качество образования» (Натитник 2020).

И мы полностью согласны с этим, поскольку видим основное предназначение Педагога не только в передаче знаний, а в первую очередь, в формировании умений и навыков учиться, поскольку сегодняшнее направление «Обучение длиною в жизнь» диктует нам необходимость передачи именно таких «мягких навыков» («soft skills»), которые будут востребованы нашими учащимися (как русскими, так и иностранными) в ближайшем будущем. Интересно, что такая задача стоит перед всей высшей школой вне зависимости от сферы деятельности завтрашних молодых специалистов. Если мы вновь обратимся к Сократу, то вспомним, что именно в беседе он видел «надёжный способ повлиять на поведение людей» (Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи 2019: 22). Поскольку, как мы уже писали, в образовании, по Конфуцию, важно социальное развитие, то и необходимым становится влияние «на поведение людей», в нашем случае, молодых людей, обучающихся в российских вузах. Далай Лама на встрече с преподавателями и студентами одного из индийских университетов очень точно назвал сегодняшнюю молодёжь «поколением XXI века», подразумевая под этим не только то, что они рождены в новом веке, но и то, что именно им предстоит в настоящем и будущем решать проблемы нынешнего столетия (Далай Лама 2015). В связи с этим нам становится понятным, почему обучению необходимо уделять должное внимание.

2020 год был невероятно тяжелым. Пандемия стала самым серьезным испытанием не только для бизнеса, но и для образования. Хотя можно констатировать, что система российского высшего образования, с определёнными трудностями пройдя первый этап адаптации к новой онлайн образовательной реальности, уверенно вступила в её вторую фазу, наступившую в начале нового учебного года. Интересно, что часть вузов успела приступить к аудиторным занятиям в офлайн-формате. Однако иностранные студенты, планировавшие начать изучение русского языка на этапе довузовской подготовки в стране изучаемого языка, не смогли этого сделать из-за невозможности въехать на территорию России. Поэтому все подготовительные факультеты российских вузов были вынуждены начать учебный год в онлайн-формате. У всех: как у студентов, так и у преподавателей, - была большая надежда на то, что это временная ситуация и второй семестр позволит вернуться к офлайн-обучению. Но, к сожалению, этого пока не случилось. Это означает, что со стороны педагогов и учащихся продолжается дальнейшее освоение онлайн-пространства.

Среди многих вопросов, связанных с онлайн-форматом современного обучения, мы хотели бы обратить внимание на коммуникацию педагога и

учащегося. В столь необъятной области, как образование, мы вычленим педагогическое общение, благодаря которому преподаватель может оказывать практическое воздействие на своих обучаемых.

Несколько перефразируя слова М. Кронгауза, сказанные им на Первом международном форуме молодых русистов «Terra Rusistica» в Пскове в декабре 2020 года, о творческой силе русского языка, заключающейся «в настройке языка на различные новые обстоятельства», можно сказать, что и коммуникация опытного педагога в учебном пространстве также настраивается на «новые обстоятельства» (Первый международный форум молодых лингвистов 2020).

Весной 2020 года, когда весь мир замер, экстренное повсеместное введение онлайн-формата в практику преподавания в высшей школе выявило, по словам М. Лебедевой, целый ряд сложностей: инфраструктурных, организационных, дидактических (Первый международный форум молодых лингвистов 2020).

По мнению исследователей, встал вопрос о несовпадении между технической и дидактической компетенциями педагога. Однако, переход в образовательное онлайн-пространство ничуть не умалил роли преподавателя в учебном процессе, и даже наоборот, заставил говорить об изменении роли обучающего (T4 Education 2020).

Мы уже писали о возможностях нового формата преподавания (MartynovaNikolenko E. Nikolenko G. 2020). Необходимость переосмысления затянувшегося периода дистанционного онлайн-обучения, которое в какой-то мере было введено в качестве временной меры, подтолкнуло нас к более детальному рассмотрению процесса коммуникации преподавателя и учащихся в виртуальном классе.

Стало ясным, что даже в условиях самоизоляции, человек не в состоянии полностью изолировать себя от жизни, просто общение ограничилось и в большей мере перешло в формат онлайн. Люди, их язык - всё формировалось в обществе. И. Гёте говорил: «Человек не может жить в уединении, ему нужно общество». Задолго до И. Гёте философы утверждали, что человек - явление общественное, что без коммуникации человек существовать не может. Коммуникация - вот что важно человеку. Этимология термина «коммуникация» происходит от латинского *communicare*, что значит – делать общим: передавать, связывать, сообщать, беседовать и пр. Как лингвистический данный термин возник сравнительно недавно. В научный оборот термин «коммуникация» был введён в начале XX века. В словаре лингвистических терминов Розенталя Д.Э. и Теленковой М.А. этот термин объясняется как «Сообщение или

передача средствами языка содержания высказывания» (Розенталь, Теленкова 1976).

Итак, мы знаем, что коммуникация - эффективное синхронное или диахронное взаимодействие, целью которого является передача информации от субъекта к субъекту. Люди - это биосоциальные существа, они не могут жить без природы и общества. В жизни каждого человека огромное количество контактов, и от качества контактов зависит почти всё в самой жизни человека, который стремится к комфортности эмоционального фона. Мы уже указывали на значимость эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности педагога высшей школы (Мартынова 2020).

Подробно анализируя употребление понятия «эмоциональный интеллект» применительно к педагогу высшей школы, мы пришли к выводу, что, во-первых, фигура преподавателя остается по-прежнему значимой в современном образовательном пространстве; во-вторых, на сегодняшнем этапе развития психологии появляется возможность расширить профессиограмму педагога за счёт включения туда понятия эмоционального интеллекта; в-третьих, эмоциональный фактор влияет на микроклимат группы и становится важным как в учебной деятельности учащихся, так и в обучающей деятельности педагога; в-четвёртых, преподаватель как руководитель и организатор учебно-познавательной деятельности учащихся ответственен за формирование в группе эмоциональной культуры, основанной на дружбе, доверии и взаимопонимании (Мартынова 2020: 384).

Как мы видим, коммуникация в учебном процессе благодаря эмоциональному интеллекту педагога позволяет дать положительную установку на общение.

На последней конференции в Пскове (декабрь 2020 года), которую мы уже упоминали, речь шла о том, что многие, приступающие к изучению русского языка вне рамок вузовского обучения, в первую очередь, хотели бы общаться, а не совершенствовать свои лексико-грамматические знания. Некоторые современные исследователи (А.Мустайоки, А.Пенчева и др.) считают, что поведение и общение значительно важнее. Такой подход, по их мнению, может позволить расширить число желающих приобщиться к русскому языку и вывести число изучающих наш язык за рамки 120 млн. человек, которые уже сегодня проявляют интерес к русскому языку и владеют им в той или иной мере. Финский исследователь А. Мустайоки говорит о возможности снизить наши методические критерии по отношению к правильности владения русским языком для некоторых

категорий учащихся. Он видит в упрощении русского языка, «удобстве» для коммуникации путь к его популяризации (Первый международный форум молодых лингвистов 2020). Сейчас мы не оспариваем этой точки зрения, а только ещё раз обращаем внимание, что общение, коммуникация становится главным мотивирующим основанием для изучения русского языка вне зависимости от форм обучения, уровня владения языком и конечных целей овладения им.

Заметим, что преподаватель РКИ «в силу специфики учебного предмета может рассчитывать главным образом на общение» (Молчановский Шипелевич 2002: 137). Именно оно рассматривается как процесс коммуникации, который является как средством обучения, а также как его конечной целью. В условиях господствующего уже несколько десятилетий коммуникативно-ориентированного обучения РКИ общение – это естественная форма взаимодействия обучающего и обучаемого и если оно проходит в специально организованных условиях, то оно принимает форму педагогического общения. А.А. Леонтьев обращал внимание, что такое общение, осуществляющееся внутри «определённой социальной общности», приобретает социальный характер, поскольку оно выходит за пределы межличностного, межиндивидуального общения (Леонтьев 1978: 4). Здесь будет уместно вспомнить Конфуция, говорившего о социальной природе процесса образования.

Естественно, что педагогическая коммуникация организована с целью обучения, т.е. используя современную терминологию, можно говорить о её «рукотворном» и управляемом характере. Учебные действия учащихся моделируются преподавателем, он является своего рода модератором процесса аудиторного или виртуального общения. Следует сказать, что преподаватель в сегодняшней образовательной ситуации приоритетного онлайн-формата, должен осознавать различие между «живым» общением в вузовской аудитории и виртуальным классом. Исследователи заметили, что в аудитории нужно меньше времени, чтобы почувствовать студента и настроиться на общение. В то время как онлайн-пространство требует потратить на это больше времени, поскольку преподаватель и студенты, по словам М.Лебедевой, находятся в разном, а не едином модусе общения (Первый международный форум молодых лингвистов 2020). Вспомним, что модус – это та часть значения, которая показывает отношение говорящего к сообщаемому. К актуализационным категориям модуса, выражающим отношение сообщения к действительности, относятся модальность, персонализация, временная локализация и пространственная локализация (Модус и его категории). Часто преподаватель лишён зрительного контакта

с учащимися, что может являться причиной «технического сбоя» в работе интернета или же «учебного сбоя» в работе студента.

Какие ещё особенности педагогического общения появляются в образовательном пространстве в связи с переходом на онлайн-формат?

- В период информационной избыточности преподаватель перестаёт восприниматься как уникальный носитель информации, но он продолжает оставаться проводником информации, своеобразным «фильтром», облегчающим студентам поиск и отбор качественной информации;
- Обучающий переосмысливает привычные и принятые в офлайн-формате задачи, методы и приёмы учебно-познавательной деятельности, адаптируя их для работы в онлайн-пространстве;
- Возрастает «студентоцентричность, или «студентоориентированность», т.е. ориентация на интересы и запросы студента, что требует большей индивидуализации заданий (появляется больше возможностей использовать уже на начальном этапе довузовской подготовки различные виды творческих работ. Например: Расскажите о своей семье/ своём доме/ своём родном городе/ о своих друзьях. Сделайте видео ролик на одну из этих тем. // Расскажите друзьям о своей любимой книге. Покажите её, сделав о ней фильм. и т.п.).
- Меняются способы учебной работы студентов: если раньше в поиске незнакомого слова студенту приходилось обращаться к бумажному словарю, на смену которому пришёл электронный, то сейчас достаточно произнести слово на родном языке, чтобы услышать его правильное произношение по-русски (или же произвести те же операции в обратном порядке). Графическое изображение слова как предмет обучения и запоминания имеет меньшее значение, чем прежде, когда его можно сканировать или озвучить.
- Значительно расширяются функции педагога, увеличивается его «профессиональная валентность». Разнообразие образов преподавателя: учитель, наставник, психолог, дипломат, миротворец, актёр, гид, организатор, модератор, исследователь, помощник и др.- помогает осуществлять те функции, которые определяет для себя преподаватель (воспитательная, обучающая, просветительская, организующая, направляющая и др.).

- Происходит понимание того, что ни один учебник на сегодня не успевает за темпами нашей стремительной жизни и её быстро меняющимися реалиями: карантин, пандемия, самоизоляция, маска (но не театральная, с чем могли бы столкнуться в учебнике), перчатки (но медицинские, а не как необходимая часть одежды при наступлении холодов) и др. А классическая модель всех учебников «Я приехал(а) из... Вьетнама» звучит уже как ошибка, хотя соответствует всем нормам русского языка, но не совпадает с реальностью, диктующей иную модель: «Я из... Вьетнама».
- Не все могут быстро включаться в коммуникативное поле. Есть определённые психологические типы характеров (например, интроверты), которые медленнее включаются в разговоры, в общение, а есть более активные, из-за которых остальных просто не слышно на занятии. Преподавателю необходимо учитывать и эти характеристики, принимая во внимание, что само знакомство с группой (если это начальный этап обучения) проходило в этом учебном году не «в реале», что для некоторых учащихся может сдать дополнительным «стимулом сдерживания» к открытости и доверительности отношений с русским преподавателем.
- Важным в работе педагога будет и невербальное общение, так как именно невербальная коммуникация может быстрее привести обоих субъектов к желаемому результату (обучить и обучиться). Конечно, при дистанционном обучении, когда на экране монитора задействована только «верхняя часть» фигуры преподавателя, существует много «ловушек маленького кадра» (О. Ламбрехт). К ним можно отнести: освещение, фон экрана, с которого «выходит в эфир» педагог, подбор и цветовую гамму одежды, позиционирование «картинки» преподавателя на экране, макияж и многое другое. Особенно «говорящим» становятся руки преподавателя. Специалисты советуют обязательно прибегать к их помощи при преподавании в онлайн-формате. Кроме того, из всего арсенала невербальных средств общения при дистанционном обучении особую роль начинает играть чёткая артикуляция, интонация, паузы, акцент, акцент, предполагающий яркость, а не монотонность речи (важно акцентировать внимание слушателя на ключевых фразах и смысловых частях), громкость, тембр голоса, эмоции и т.п. И конечно, улыбка. Мимическую часть лица может помочь нам стать на шаг

ближе к свободному общению. То, что демонстрируется несловесными методами, может зачастую определить эффективность педагогической коммуникации. Они могут стать микросигналами искренности, надежности и добрых намерений педагога.

В современном обществе важно уметь общаться на соответствующем уровне. Но коммуникация - это не только общение. Это прежде всего способность привлекать людей, добиваться от контактирующего того, что способствовало бы продвижению своих или чьих-то интересов. Важны навыки правильного общения. Особенно значимым это становится в педагогическом общении. Умение педагога построить равнопартнёрские, а не авторитарные отношения с обучаемыми, проявить искренний, а не поддельный интерес к их жизни и проблемам, понять психологическое состояние ребят. Непростой старт новой учебной деятельности: ведь они хотели бы изучать русский язык в России, но в силу ряда причин вынуждены пока оставаться на родине. Создаётся несколько двойственный характер их «позиционирования»: мыслями и настроением уже в стране изучаемого языка, за границей, а реально находятся в стенах своего дома или офиса, где есть возможность воспользоваться хорошим интернетом.

При каких же условиях коммуникация будет эффективной? Прежде всего коммуникация - это передача информации, и как будет передаваться информация, зависит от многого. От цели, которую ставит педагог, зависит степень эффективности педагогической коммуникации. Для успешной коммуникации важно создать условия. Мы знаем, что коммуникация может осуществляться не только вербальным, но и невербальным способом.

Основная единица коммуникации - сообщение, которое выполняет несколько функций: информативно-коммуникативные, интерактивные, гносеологические, аксеологические, нормативные, социально-практические. С точки зрения прагматических целей изучения нового языка, вероятно, на первый план выходят информативно-коммуникативные, интерактивные, социально-практические. Эти функции необходимы, чтобы создать правильную коммуникацию, именно от этих функций и зависит содержательность коммуникации как родного, так и иностранного языка, а также её направленность.

Для успешной коммуникации требуются необходимые условия механизмов восприятия информации и структурных компонентов:

1. Участники данной коммуникации.
2. Материал (ситуация), требующий дискуссии, обсуждения.
3. Содержание самого сообщения.

4. Мотивы и цели.
5. Материальная передача информации.

В каждой культуре мы наблюдаем разные знаковые системы, соответствующие тем или иным целям, и это проявляется вербально или невербально. Но нельзя забывать, что общение и коммуникация не являются синонимами. Коммуникация в отличие от общения не всегда передаёт эмоции. При коммуникации эмоция может возникать с прагматичной целью передачи знаний учащемуся. При этом коммуникация может классифицироваться, как например: познавательная, убеждающая и экспрессивная (названы наиболее важные). Мы видим, что участник коммуникации есть своего рода манипулятор, который оказывает влияние на получающего информацию с определённой целью. Означает ли это, что преподаватель является в ходе педагогического общения манипулятором? Конечно, да. Однако в данной ситуации слово «манипулятор» мы поставили бы в один синонимичный ряд со словом «фокусник», поскольку педагог на занятии в состоянии создать волшебную атмосферу общения, если он обладает в первую очередь, профессиональным мастерством, эмпатией, эмоциональным интеллектом. Интересно, что среди профессионально значимых для педагога ценных качеств более 50 процентов студентов отмечают его коммуникативные качества (Молчановский, Шепелевич 2002: 138).

Но успешная коммуникация и эффективная коммуникация – это не одно и то же!

Обучаемые хотели бы получать информацию легко (чаще посредством наглядности), так, чтобы не тратить больше времени на то, чтобы вникнуть в нужный им материал, предлагаемый педагогом, чтобы переработать этот материал и самим проработать его и дополнить. Безусловно, самостоятельная работа учащегося требует большего времени, но погружение в такую работу дают положительные результаты. Однако стоит заметить, что эффективная самостоятельная работа студентов должна быть методически верно организована преподавателем и только при этом условии она сможет дать ожидаемый обучающий эффект. Нам представляется, что дистанционное обучение значительно повысило не только процентное соотношение самостоятельной работы по отношению к другим видам учебных работ, но и ещё раз подтвердило её важность при овладении РКИ.

Часто на этапе довузовской подготовки зарубежных учащихся в нынешних условиях онлайн-обучения количество дней (часов) в виртуальном классе сокращено по сравнению с традиционным аудиторным

процессом. Однако учащиеся имеют возможность самостоятельно овладевать изучаемым материалом, не только выполняя лексико-грамматические задания и читая тексты, но и готовя творческие задания, о которых мы уже писали. Таким образом, делается большой акцент на работу самих студентов в письменном, видео и аудио формате. Как показывает практика первого полностью дистанционного семестра для зарубежных учащихся, которые по названным причинам пока остаются на родине и с русскими преподавателями их разделяют тысячи километров, такой подход к организации учебного процесса в онлайн-пространстве «работает». Конечно, дополнительным необходимым условием для такой эффективной учебной и обучающей деятельности является отсутствие «отклоняющего влияния» (Д.А. Леонтьев), проявляющегося в нежелании студента заниматься, в потере интереса к изучаемому предмету. Здесь уместно вспомнить слова Л.Н. Толстого: «Интерес – основа знаний». И ключ к этому интересу находится в руках преподавателя.

М.М. Бахтин употребил понятие «китайская стена», где между педагогом и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведённого барьера общения (Бахтин 1979). Причинами этого могут стать: отсутствие мотивации, желания общаться, только информационный характер общения, снобизм педагога, его авторитарный характер и стиль педагогического общения, наметившееся профессиональное выгорание и др.

При дистанционном обучении возникают свои дополнительные трудности:

- технические – плохая связь (звук, изображение);
- психологические проблемы – (непривычное общение, боязнь допустить ошибку, индивидуальность (психотип) самого обучаемого и др.);
- удалённость – (когда возникает соблазн обмана);
- лишнее время за монитором увеличивает нагрузку на глаза и вызывает мышечную усталость, ведь приходится часами сидеть на стуле в одном положении перед глазком видеокамеры;
- проведение занятий в режиме видеоконференций отнимают много сил. Специалистами доказано, что, когда перед вами сразу несколько лиц на экране и вы постоянно у всех на виду, это истощает интеллектуальную и эмоциональную энергию, причем намного сильнее, чем при личном общении.

По словам одного из исследователей, «пандемия обложила нас эмоционально-когнитивным «налогом», который оттягивает на себя часть нашей ограниченной мощности. Zoom и другие приложения для видеосвязи, позволяющие нам сегодня, несмотря на все невзгоды, не прерывать образовательного процесса и поддерживать общение, в том числе и педагогическое, являются прекрасными инструментами, позволяющие максимально близко воспроизвести реалии личного общения. Однако постоянно такое общение психологически сложно выдерживать, поскольку «техническое и жизненное» пространство становятся объединёнными воедино. Учёные говорят о наступлении цифровой усталости (Сондерс 2020).

Но дистанционное обучение даёт и свои преимущества, такие как:

- комфортные условия удалённости (дом, общежитие, возможность тут же сверить ответ с интернетом);
- просмотр записи занятия (особенно актуальным это становится для лекционного курса, поскольку на практических занятиях по РКИ, которые во многом зависят от мастерства педагога и его фантазии, успех урока часто зависит от импровизации преподавателя);
- возможность задать вопросы в печатном виде в чате, ожидая быстрого ответа преподавателя, или в самой работе;
- возможность получить работу с комментариями преподавателя индивидуально, а не узнать при всех о своих ошибках и промахах, как было раньше на занятии офлайн;
- попросить преподавателя о консультации во внеурочное время и др.

Вот отзыв Мью Мин Зо, одного из зарубежных учащихся основных факультетов: *«Мне больше нравится заниматься онлайн, так как я себя чувствую защищённым в домашней обстановке. Никто не перебивает мой ответ и не удивляется из одноклассников, если я допускаю ошибку, преподаватель объясняет и письменно в чате даёт комментарий. Это очень удобно. Лекцию преподавателя могу прослушать в записи несколько раз!»*

Такие отзывы, безусловно, говорят о положительном моменте в дистанционном образовании и являются для обучающегося и для преподавателя важным в работе. Но есть и другие отзывы, например:

«Трудно было переключиться на дистанционное обучение. Не знала, как организовать работу, как демонстрировать материал, как проверять домашние задания. Понадобилось два месяца, чтобы полностью перестроиться» Екатерина Р.

«Приходится много сидеть без движения за компьютером, стали болеть глаза, слушаю только запись лекции, но выключаю изображение, так как компьютер стал раздражать» Роза-Мария Крескавяк.

Однако, несмотря на возникшие трудности, преподаватели и обучающиеся справляются и продолжают работать дистанционно в данной безвыходной ситуации, сложившейся в мире. И всё же, «чем больше мы входим в мир глобальной коммуникации (а интернет и есть один из видов коммуникации), тем острее ощущается дефицит живого общения» (Чанышева 2005: 150). Вывод напрашивается сам собой: в вынужденных условиях (почти экстремальных) тот, кто обязан осуществить успешную коммуникацию, будет делать всё для того, чтобы его коммуникация стала эффективной, и здесь не обойтись без умения слушать, выказать сочувствие, доброжелательность (эмпатию), проявить оптимизм, уважение к обучаемому и такт. При соблюдении всех этих правил можно рассчитывать на успех, став интересным собеседником для обучаемого и не только для него.

На VII Международном педагогическом форуме «Язык, общество, человек» (30 ноября - 1 декабря 2020 года) одно из направлений работы «Цифровизация и человек» было посвящено проблемам дистанционного образования.

Выступая по телевидению, Святейший Патриарх Кирилл – епископ Русской православной церкви, высказался против дистанционного образования, говоря, что такой формат обучения приводит к снижению качества образования и фактически сводит на нет воспитательную составляющую процесса, «без которой никакой подлинной педагогики, никакого подлинного образования не может быть... Прискорбно, что дистанционное обучение сегодня подчас пытаются представить как наиболее желательное и чуть ли не единственно возможное в будущем». Однако он подчеркнул, что такая форма работы полезна как вспомогательная (дополнительная). Дистанционные технологии в образовании, по его мнению, не смогут заменить традиционного очного обучения, а попытки представить их безальтернативными «прискорбны» (Патриарх Кирилл 2020). По его словам, когда дистанционные контакты становятся преобладающими, увеличивается риск потерять «чувство ценности самого человеческого общения». «Я помню, как загорались глаза у учеников, в том числе и в моем классе, когда замечательные педагоги вели уроки ... Это нельзя заменить ни на какое электронное общение, потому что в нем отсутствует энергия, столь необходимая для одухотворения тех, кто участвует в процессе обучения», — сказал в заключении патриарх.

И.А. Антонова, недавно ушедшая от нас, в своём Послании Президента Музея изобразительных искусств имени Пушкина, писала: «Как нельзя не понимать, что плохое образование, несмотря на Интернет, только добавляет хрупкости цивилизации в целом» (Антонова 2018).

Как видим, существуют противоположные мнения, но все соглашаются с тем, что дистанционное образование может быть дополнительным. И раньше многие вузы (например, МФТИ и целый ряд других) использовали элементы дистанционного обучения. Н.Н. Кудрявцев в сложившейся сегодня образовательной ситуации увидел немало плюсов. «Например, студенты могут посмотреть лекции всех преподавателей, читающих тот или иной предмет, и выбрать того, кто им нравится. А преподавателям волей-неволей приходится более четко структурировать свои лекции и занятия» (Натитник 2020).

Профессия учителя крайне требовательна сама к себе. По степени воздействия трудно представить кого-либо из представителей других профессий, кто оказывал бы столь разнообразное, глубокое по содержанию и мощное по силе влияние на «поколение XXI века». Приобретая не только знания о лексико-грамматической системе русского языка, но умения и навыки общения с русскоязычным преподавателем в процессе педагогической коммуникации, иностранные студенты имеют возможность даже в условиях онлайн-пространства почувствовать себя в «языковой среде», хотя бы на уроке. Это безусловно поможет им легче перенести процесс адаптации при попадании в реальную русскоязычную среду.

Литература

- Антонова И.А.* Актуальное послание Президента Музея изобразительных искусств имени Пушкина./И.А. Антонова // Balloge / 16.04.2018.
[Электронный ресурс] URL: <https://ballogart.ru/2018/04/16/irina-antonova-message/> (Дата обращения: 21.09.2020).
- Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества /М.М. Бахтин. - М., 1979. - 293 с.
- Далай Лама.* Далай-лама побеседовал со студентами Индийского технологического института в Ченнаи. 12-11-2015. [Электронный ресурс] URL <https://dalailama.ru/news/2706-dalai-lama-news.html> (Дата обращения: 14.12.2020). *Мартынова М.А.* Значимость эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности педагога высшей / М.А. Мартынова // Гуманитарные технологии в современном мире. Сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. 28-30 мая 2020 г. Калининград, 2020. - С. 377-386.
- Леонтьев А.А.* Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. -М., 1978. - 48 с.
- Модус и его категории.* [Электронный ресурс] URL https://studopedia.su/15_57702_modus-i-ego-kategorii-aktualizatsionnie-kategorii-modusa-kvalifikativnie-kategorii-modusa-sotsialnie-kategorii-modusa.html (Дата обращения: 10.01.2021).
- Молчановский В., Шипелевич Л.* Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность / В. Молчановский, Л. Шипелевич. - М., 2002. - 317 с.
- Натитник А.* Задача МФТИ – статья брендовым университетом мирового уровня. 21 сентября 2020 /А. Натитник// [Электронный ресурс] URL <https://hbr-russia.ru/liderstvo/delo-zhizni/837387> (Дата обращения 23 сент.2020).
- Патриарх Кирилл.* Патриарх Кирилл высказался о дистанционном обучении. [Электронный ресурс] URL <https://rossaprimavera.ru/news/897350f8> (Дата обращения: 28.12.2020).
- Первый международный форум молодых лингвистов* / [Электронный ресурс] URL https://www.youtube.com/playlist?list=PLBYZccgI_uQU5cDN0RKXTZnPiNeFQpld (Дата обращения 28.12.2020).
- Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи* [Текст]/ пер. с англ. Н. А. Мироновой; под науч. ред М. С. Добряковой- 2-е изд. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. - 424 с.
- Розенталь Д. Э., Теленкова М.А.* Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. М.: Просвещение, 1976. – 544 с.
- Сондерс Э.Г.* Я больше не могу»: как спастись от цифровой усталост. 5 ноября 2020 / Э.Г. Сондерс // [Электронный ресурс] URL <https://hbr-russia.ru/biznes-i-obshchestvo/uroki-stoikosti-2020/845956?> (Дата обращения 7.11.2020).

T4 Education — международная онлайн-конференция для учителей со всего мира. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.t4event.one/> (Дата обращения: 30. 05.2020).

Чанышева Г. Г. О коммуникативной компетентности / Г.Г.Чанышева // Высшее образование в России. - 2005.- № 2.- С. 148-151.

Martynova M., Nikolenko E., Nikolenko G. New Communicative and Expressive Powers in Online and Offline Teaching Russian as a Foreign Language // Communication trends in the post-literacy era: polylingualism, multimodality and multiculturalism as preconditions for new - Ekaterinburg Ural University Press 2020. p.p. 89-107.

Martynova Margarita Alexandrovna
Moscow State University geodesy and cartography, Russia

Borovikova Marina Vladislavovna
Russian Gnessin Academy of Music, Russia

Online communication between teacher and students

The article examines the problem of communication between a higher school teacher and foreign students studying Russian. The understanding of the term “communication” in the historical context is given. A new educational environment related to the development of the online space is described. The reasons that caused the rapid transition to the remote transfer of knowledge, skills and abilities are named. The experience of practical educational work is analyzed. The positive and negative aspects of communication between the teacher and the student, identified in the process of distance teaching of RFL are pointed out.

Keywords: Russian as a foreign language, communication, pedagogical communication, new educational space, online learning

Назаревская Виктория Валерьевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Россия
E-mail: karabanovavictoria@mail.ru

Работа со стереотипами мышления о животных при онлайн-обучении

В современной эпидемиологической ситуации возрастает актуальность использования электронных ресурсов и интернет-платформ в процессе образования. В статье рассматриваются возможные формы онлайн-обучения иностранных студентов восприятию русских стереотипов мышления о животных. Предложенные задания также направлены на усвоение новой лексики, тренировку навыков письма, аудирования, чтения, развитие лингвокультурологической компетенции и помогают студентам адаптироваться в цифровой среде.

Ключевые слова: стереотипы мышления, образы животных, онлайн-обучение, русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ

Обучение иностранных студентов восприятию и пониманию образов животных в русской культуре оказывается продуктивной частью обучения русскому языку как иностранному, знакомство с ними позволяет обучающимся лучше понимать русскую культуру, менталитет и рассказы русских писателей, заключающие эти образы. Студенты всегда интересуются этой частью русской языковой картины мира, однако многие образы трактуются ими неверно или являются незнакомыми в силу другой ментальности (Линь 2019). Для того, чтобы достичь цели и обучить иностранных студентов адекватному пониманию рассказов и восприятию образов персонажей-животных, мы должны продумать стратегию обучения и технологии, с помощью которых мы осуществим задачу.

В современной ситуации каждый преподаватель стремится сделать свой онлайн-урок приближенным по форме к занятию в аудитории, используя такие платформы для видеосвязи, как Zoom, Skype, MS Teams. Однако сегодняшний образ жизни и формат обучения диктует образовательной среде и новые задачи, поиск новых форм работы, которые разрабатываются с использованием различных электронных ресурсов. Ценность таких форм работы возрастает, так как они позволяют студенту адаптироваться в цифровой среде, развивать свои навыки, повышают мотивацию, создают необходимые сейчас новые условия для обучения и личностного развития (Везиров, Рашидова 2020; Альджалут 2018). В настоящей статье обратимся к заданиям различного типа, направленным на обучение иностранных студентов восприятию и пониманию образов животных в русской культуре и рассказах русских детских писателей и русских стереотипов мышления о них.

Для усвоения иностранными студентами новой лексики возможно использование сайта Quizlet.com. Например, это может быть предварительное знакомство с названиями животных, которые оказались неизвестными студентам. Обычно такая трудность возникает при работе с образами птиц. Платформа позволяет добавить термин (название птицы, например, сова), определение (это может быть перевод на родной язык учащегося, например, на китайский – 猫头鹰), фотографию или иллюстрацию для наглядности. Таким образом, перед студентом появляется карточка (рис. 1), которую он может перевернуть и увидеть перевод на родной язык и иллюстрацию (или наоборот), таким образом проверяя себя. В систему встроено озвучивание слова, поэтому, забыв ударение или произношение слова, студент может легко вспомнить его.



Рисунок 1. – Карточка

Учить новые слова, повторять их перед занятием, актуализировать свой словарный запас позволяет упражнение для освоения лексики («Заучивание») в форме теста, в котором есть как вопросы с выбором ответа, так и вопросы с открытым ответом. Последние появляются, по принципу возрастающей сложности, когда усвоено больше половины новых слов (система показывает, какие слова уже были усвоены). Можно также тренировать правильное написание слов с помощью упражнения «Письмо» (рис. 2), в котором предлагается карточка с переводом на китайский и иллюстрацией и набор букв, из которых нужно составить русское слово. Система сама проверяет правильность ответов и записывает количество верных и неверных, что удобно для студента и преподавателя, который может посмотреть результаты студента.

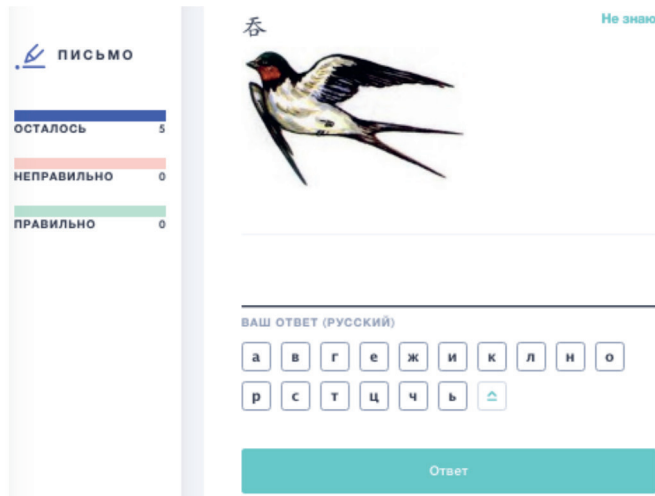


Рисунок 2. – «Письмо»

На развитие навыков аудирования и запоминание письменной формы слова направлено следующее задание «Правописание» (рис. 3).

Здесь студенту также предлагается набор букв, карточка с переводом и иллюстрацией, но слово нужно записать, послушав аудио (задание: «Введите, что слышите»).

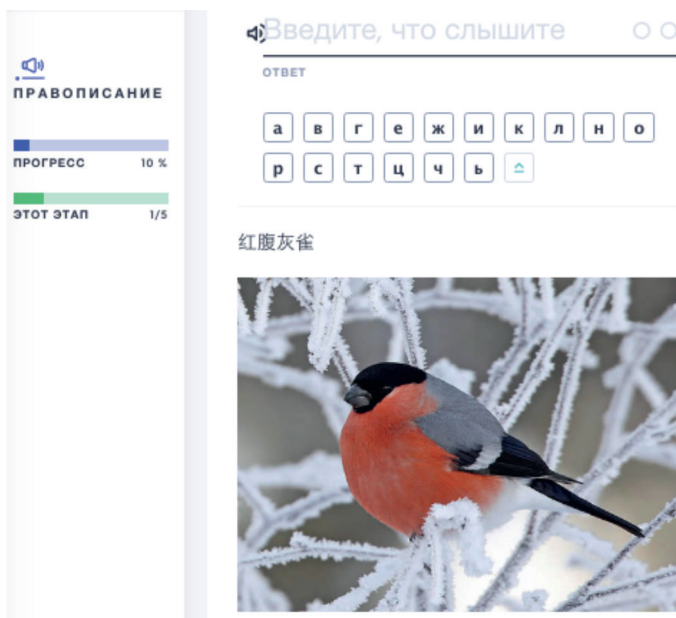


Рисунок 3. – «Правописание»

Как форму контроля освоения новой лексики можно использовать тест, который предлагается в конце работы с карточками. Тест (рис. 4) состоит из двух вопросов для письменного ответа (нужно перевести слово с русского языка на родной или наоборот, сначала используя предлагаемые элементы слова, а затем без подсказки), одного вопроса с выбором ответа (нужно выбрать правильный перевод и иллюстрацию к термину, возможно отключить иллюстрации) и двух вопросов «верно-неверно», где нужно выбрать правильное сопоставление термина и его перевода (и иллюстрации).



Рисунок 4. – «Тест»

Кроме заданий для обучения, в системе есть игровые формы работы, которые тоже можно использовать со студентами на занятии или давать в качестве домашнего задания. Одна из форм называется «Подбор», предлагается выбрать две стороны одной карточки (найти пары) (рис. 5). Слева секундомер считает время, потраченное на выполнение задания, что повышает мотивацию студента. Обычно уже вторая попытка занимает у студента в два раза меньше времени, что еще раз подтверждает продуктивность форм работы с карточками на платформе Quizlet.com.

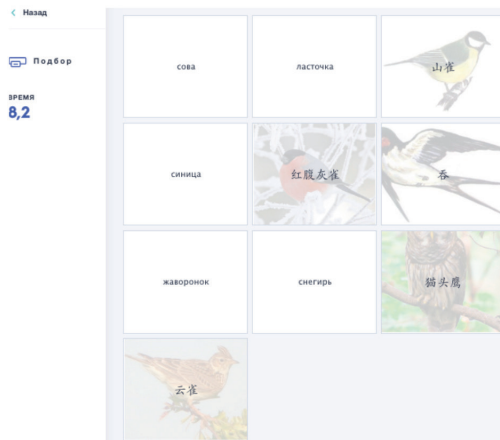


Рисунок 5. – «Подбор»

Модули заданий с карточками на платформе Quizlet.com создаются по принципу концентризма, возрастающей сложности, что позволяет студенту чувствовать себя увереннее как в момент выполнения определенного задания, так и при выполнении следующего в силу того, что все навыки тренируются в абсолютно точной последовательности и взаимосвязи. Такой порядок работы повышает мотивацию обучающегося.

Подобное использование карточек, но без иллюстраций, возможно уже при работе именно со стереотипами после предварительной подготовки. Например, на одной стороне карточки может быть название животного – например, лиса, а на другой стороне её характеристика – хитрая. Можно использовать пары животное – действие: заяц – косится (по поведению), кот – мурлычет (по издаваемому звуку).

Созданные модули с карточками можно постоянно редактировать и увеличивать количество карточек и материала для работы со студентами. Также возможно открыть возможность редактирования для других зарегистрированных пользователей (студентов) по паролю. Редактирование (а именно – дополнение модуля новыми карточками) может стать домашним заданием, сложность которого также можно постепенно увеличивать. Сначала это могут быть карточки с лексикой – названиями животных или птиц и иллюстрациями с переводом. Студенты могут найти названия животных в прочитанном на уроке или дома русском рассказе. Затем можно усложнять задачу и давать студентам установку создать карточки с характерными признаками животного (например, животное – черта характера, животное – черта внешнего вида, животное – глагол движения, животное – глагол «говорения»).

Модуль с карточками и упражнениями можно отправить в виде ссылки конкретному студенту или группе студентов, а также можно копировать ссылку для размещения в любой из образовательных платформ в виде гиперссылки или внешнего инструмента, например, LMS Moodle, которая является главным средством взаимодействия преподавателей и студентов РГПУ им. А. И. Герцена и некоторых других вузов в условиях пандемии и дистанционного формата обучения. Также ссылкой можно поделиться в некоторых системах для видеосвязи, например, в MS Teams или в чатах других платформ для видеоконференций.

Подобные упражнения можно разработать также на другой платформе LearningApps.org, её преимущества состоят в том, что обучающемуся не требуется регистрация на сайте, и в большем спектре шаблонов для создания упражнений. Один из интересных типов заданий – классификация. Перед прочтением рассказов детского писателя Е. И. Чарушина «Кошка

Маруська» и «Верный Трой», в котором также заключаются стереотипы мышления о домашних животных, можно предложить студентам две иллюстрации и несколько фрагментов текста, которые характеризуют персонажей-животных (рис. 6).

Целевой установкой будет распределение фрагментов по группам (кошка Маруська – пестрая кошка, одна кожа да кости, тощая-претощая, стала ходить в лес на охоту потихоньку, крадучись, бульдог Трой – пятнистая собака, клык изо рта торчит, шапку рвет, шипит, ворчит, морда курносая морщинистая, надулся, глаза кровью налились, лапы толстые, широко расставленные) и составление связного текста с их использованием до прочтения текста. Можно предложить студентам придумать ситуацию об этих персонажах с использованием словосочетаний или частей предложений о них. Задание можно дополнить вспомогательными вопросами, например: 1. Почему персонаж стал тощим-претощим? 2. Когда персонаж стал ходить в лес на охоту? 3. В какой ситуации у персонажа налились кровью глаза? Что произошло? 4. Чью шапку рвал персонаж? Почему? Затем предлагается сравнить написанные студентами рассказы с рассказами автора и выделить наиболее похожий и наиболее оригинальный текст. Далее число рассказов можно увеличивать, расширяя и группу персонажей-домашних животных.



Рисунок 6. – «Классификация»

Базой для другого варианта работы с текстом после его прочтения может стать шаблон «Простой порядок», в котором нужно распределить фрагменты текста, расположенные случайным образом, в нужном порядке по смыслу и ходу сюжета. Послетекстовая работа также может

реализовываться в виде викторины с выбором правильного ответа, вопросов в форме игры «Кто хочет стать миллионером?»).

Для обучения правильному использованию глаголов движения можно использовать тип задания «Хронологическая линейка». Форма позволяет не только распределить даты и события по порядку, но и, например, глаголы движения по возрастанию скорости движения. Могут получиться, например, такие цепочки: *медведь – лиса – заяц и тяжело ступает – ходит – бежит трусцой*.

Шаблон «Заполнить пропуски» можно реализовать двумя способами, дав варианты ответов или предоставив свободный выбор студенту. Это могут быть два этапа работы, обучающий и контрольный. Студентам можно предложить текст-повествование с элементами описания о людях, который будет включать в себя сравнения с поведением или внешним видом животных, которые базируются на стереотипах мышления об этих животных. Представим фрагмент возможного текста: *Пока я собиралась, младший брат подкрался ко мне, как _____, и спросил, какой подарок принесут сегодня родители. Конечно, я только сказала, что подарок ему понравится и он давно о таком мечтал. От радости он закрутился, как _____. Сегодня день его рождения. ... Вечером пришли гости. Вот наш дядя, он тяжело ступает, как _____. Вот наша тётя, она всегда такая тоненькая и щебечет, как _____. А вот и друзья-дети пришли, бегают быстро, как _____. В середине праздника одна из девочек, подруг моего брата, спела песню-подарок, она пела так красиво, как _____. (Варианты ответов: кошка, воробей, медведь, ласточка, зайцы, соловей).*

Для работы с образами животных и стереотипами мышления о них можно также использовать видеохостинг YouTube, в котором размещены мультфильмы по многим рассказам детских писателей о животных. Преимущества этой платформы заключаются в том, что аудиотекст сопровождается визуальным рядом по принципу наглядности, что помогает студенту точнее понять текст и расширяет его фоновые знания. Еще одним преимуществом являются автоматически создаваемые субтитры. Работу с этими роликами можно использовать после предварительной работы на платформах Quizlet.com и LearningApps.org. Можно предложить студентам сначала посмотреть ролик с озвучкой и субтитрами, затем выполнить задание на аудирование (самостоятельно записать услышанный фрагмент текста с опорой на видеоряд). Итоговым заданием может стать пересказ части ролика или самостоятельная озвучка фрагмента. Также задания с использованием видео можно разработать на платформе LearningApps.org,

такую форму работы предполагает шаблон «Аудио/видеоконтент», куда можно добавить вопросы и задания, которые студент должен выполнить во время просмотра видео, останавливая его, или после просмотра видео.

На завершающих этапах работы со стереотипами о животных студентам можно также предлагать самостоятельно создавать упражнения по прочитанным текстам или просмотренным видеороликам на платформе LearningApps.org. Преимущество этого сайта в педагогическом аспекте заключается в том, что студент, обучающийся по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», может сам выбрать более подходящую для реализации своего упражнения форму (шаблон).

Описанные упражнения и виды работы могут использоваться как элементы урока в Zoom (через демонстрацию экрана), как элементы домашнего задания или самостоятельной работы студентов.

Литература

- Альджалут, К. В.* Электронная лингводидактика в обучении русскому языку как иностранному // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2018. №2 (98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnaya-lingvodidaktika-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu>. (дата обращения: 15.01.2021).
- Везиров, Т. Г., Рашидова, З. Д.* Цифровая образовательная среда как условие подготовки бакалавров-лингвистов // Мир науки, культуры, образования. 2020. №1 (80). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-uslovie-podgotovki-bakalavrov-lingvistov>. (дата обращения: 15.01.2021).
- Линь, Ц.* Языковая картина мира в русских фразеологизмах с образом животных // Вестник Башкирского университета. 2019. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-v-russkih-frazeologizmah-s-obrazom-zhivotnyh>. (дата обращения: 15.01.2021).

Nazarevskaia V. V.
Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia
E-mail: karabanovavictoria@mail.ru

Working with stereotypes of thinking about animals in the context of online education

Summary. In the current epidemiological situation, the relevance of the use of electronic resources and Internet platforms in the education process is increasing. The article considers possible forms of on-line teaching of foreign students to the perception of Russian stereotypes of thinking about animals. The proposed tasks are also aimed at mastering new vocabulary, training writing, listening, reading skills, developing linguistic and cultural competence and helping students to adapt to the digital environment.

Keywords: stereotypes of thinking, images of animals, on-line teaching, Russian as a foreign language, methods of teaching RFL

Родина Марина Юрьевна

Белорусский государственный университет, Беларусь

E-mail: mararoenator@gmail.com

Преимущества использования видеоматериалов в процессе дистанционного обучения русскому языку как иностранному

В представленной статье рассматривается видеотехнология как средство оптимизации дистанционного обучения русскому языку как иностранному. В статье приводится систематизация видеоматериалов и основные методические принципы их использования в дистанционном учебном процессе. Проанализированы преимущества видеоматериалов как источника информации. Сделан вывод о том, что применение видеотехнологии облегчает восприятие учебного материала и способствует достижению образовательных целей.

Ключевые слова: видеотехнология, видеоматериалы, виртуальная образовательная среда, информационные технологии

Переход на дистанционное обучение в связи с эпидемиологической ситуацией является основным вызовом мировой образовательной системе на современном этапе. Ряд проблем, возникающих при этом, возможно решить, используя в обучении цифровые технологии. Структура дистанционного обучения является сложной регулируемой системой, отличающейся своеобразием структуры. «Дистанционное обучение на основе Web-технологий можно представить в виде трехслойной системы, в основании которой заложены сетевые технологии на базе каналов сети Интернет. Вторым слоем служат информационные технологии, реализуемые в сети Интернет. Третий слой составляют образовательные технологии, формирующие образовательную систему, содержащую электронную информационно-образовательную среду, средства информационного взаимодействия между учащимися и преподавателями и средства управления учебным процессом.»- отмечают исследователи дистанционного обучения (Крук 2013: 28).

Благодаря информационным технологиям стало возможным воссоздание реальной обучающей среды цифровыми средствами с установлением прямого контакта между преподавателем и студентами, который обеспечивают различные образовательные платформы (Zoom и другие), при этом значительно увеличивается доля наглядной информации, предоставляемой студентам. В итоге мы получаем традиционное обучение преподаватель-студент, значительно усовершенствованное цифровыми технологиями и выходящее на новый уровень применения средств наглядности.

Преподавание иностранных языков, в частности русского языка как иностранного, в контексте диалога культур и цивилизаций предполагает «обучение нормам общения в условиях межкультурной, а не монокультурной коммуникации, для которой характерно взаимодействие цивилизованного, национального и социально стратификационного компонентов» (Пассов 2002: 36). Обучение общению происходит непосредственно в процессе общения, но при дистанционном обучении приходится применять для этого различные технологии.

В результате грамотной организации дистанционного обучения и целенаправленного использования широкого спектра информационных технологий возникла высокотехнологичная виртуальная образовательная среда, которая не только способна заместить на время реальные занятия в аудитории, но и существенно дополнить, расширить возможности обучения. При возвращении студентов в аудитории целый ряд дистанционных наработок остается в арсенале преподавателя и используется в дальнейшем

для организации самостоятельной работы, совершенствования обучения и оптимизации восприятия учебного материала.

Следует отметить, что использование цифровых технологий, связанное с переходом на дистанционное обучение, учитывает особенности восприятия современных учащихся. В проводившихся ранее исследованиях психологов утверждалось, что все большее количество людей, особенно молодежь, испытывает значительные трудности при работе с печатными вербальными источниками информации и требует для понимания информации ее более четкого структурирования и привлечения невербальных средств наглядности. Интенсификация применения информационных технологий не только в учебном процессе, но и в повседневной жизни привела к распространению клипового мышления, являющегося разновидностью «познавательного процесса, направленного на охват постоянно поступающих сведений и быстро сменяющихся фактов, образов, вещных реалий действительности и основывающаяся на приеме и переработке большого количества разнообразной, неодинаковой по объему информации и решении задач различного плана на единицу времени» (Макаровска 2015:72-73). Клиповое мышление характеризуется гиперактивностью воспринимающей информацию, параллельным осуществлением нескольких видов деятельности и восприятием нескольких источников информации одновременно, постоянным и быстрым переключением с одного источника информации на другой. При этом учащемуся бывает сложно сосредоточиться на одном виде работы и достаточно глубоко вникнуть в ее содержание, также затрудняется понимание линейных текстов. Современные студенты затрудняются при выполнении монотонной работы, особенно с линейными текстами без иллюстраций или графических выделений. При этом распространено восприятие многоканальной информации, которая подается с привлечением различных графических средств, постоянно меняющийся видеоряд и др.

Ориентированность студентов на многоканальное, полисенсорное восприятие информации требовала коренного изменения учебного процесса при работе в аудитории. Современные средства обучения предоставляли возможности для применения в учебном процессе целенаправленно отобранных и методически организованных мультимодальных источников информации, задействовавших различные модальности восприятия, в частности, визуальную, аудитивную и аудиовизуальную. (Родина 2017: 136). Изменение информационного поля, широкое распространение нелинейных текстов, а также чтение с экрана гаджетов определяют особенности восприятия информации современными студентами.

Обучение пониманию с опорой на аудиовизуальную наглядность помогает решать проблемы восприятия.

Под наглядностью мы понимаем различные нелинейные средства информации, применение которых позволят использовать сильные стороны клипового мышления и нивелировать его отрицательное влияние. Важным аспектом проблемы применения наглядности в процессе обучения иностранным языкам является постоянное совершенствование средств наглядности (от картинок и фотографий в учебниках и на плакатах к новейшим мультимедиа). Средства наглядности используются для обучения как отдельным видам речевой деятельности (особенно аудированию и говорению), так и для взаимосвязанного обучения, а также для обучения общению, формированию различных компетенций и с целью формирования социокультурной компетенции и коррекции восприятия культуроведческой информации.

Наглядность – это не только инфографика, таблица, схемы и иллюстрации, но и разнообразные аудиовизуальные источники информации. Средства наглядности представляется целесообразным разделить на визуально-графические (таблицы, схемы, иллюстрации, фотографии, презентации, демотиваторы, электронные учебники и др.), а также аудиовизуальные (видеофильмы, подкасты, реклама, мультфильмы, художественные фильмы, интерактивные компьютерные программы и др.). Обратимся к вопросу использования видеоматериалов в дистанционном обучении.

Видеоматериалы всегда вызывали живой интерес аудитории, привлекали яркостью формы, новизной содержания. В то же время применение видеоматериалов требовало четкой методической организации, структурирования подачи материала, применения различных форм работы. Превратить учебное занятие в обычный просмотр видеофильма никогда не являлось целью преподавателя. Элементы видеотехнологии применялись для повышения мотивации к учебе, для воссоздания культурного фона или социокультурных реалий, аутентичной языковой среды или виртуального образовательного пространства.

Видеоматериалы требуют тщательного отбора по ряду характеристик: качество видеопродукции, яркость видеоряда, доступность и приемлемость для показа в студенческой аудитории. Преподаватель, использующий видеоматериалы в дистанционном обучении должен иметь в виду, что просмотр видео на персональном компьютере студента (а чаще в телефоне или на планшете) отличается от широкоформатного показа видео в аудитории на экране или интерактивной доске. Именно поэтому

нужно избегать мелких деталей во фрагменте видео, которые просто будут не замечены, если не представлены крупным планом.

Рассмотрим основные виды видеоматериалов, которые целесообразно применять в дистанционном обучении РКИ. Можно выделить аутентичные видеоматериалы, созданные носителями языка для использования в аутентичной языковой среде, к ним относятся художественные и документальные фильмы, реклама, видеоклипы, отрывки из передач, ток-шоу, новостей и т.п. Такие видеоматериалы характеризуются значительным разнообразием языка и его сложностью, поэтому должны тщательно отбираться преподавателем. Отмечено, что слишком сложные в языковом плане аутентичные видео затрудняют восприятие и интерес к ним быстро проходит. Целесообразно отбирать короткие видео с небольшим количеством несложного звучащего текста, не слишком быстрый темп речи, максимально правильное произношение артистов или участников программы. По возможности следует включать субтитры (эта функция доступна в Youtube и на других платформах).

Другой разновидностью являются учебные видеоматериалы, созданные в образовательных целях, с учетом уровня владения зрителя иностранным языком, это различные видеокурсы, методически организованные и представляющие собой короткие эпизоды с четкой сюжетной линией, либо культуроведческие видео с лингвострановедческим комментарием. Видеокурсы сопровождаются субтитрами или подстрочником, дидактическим материалом, специальными заданиями.

К учебным видео можно отнести также видеоматериалы, созданные самими учащимися на иностранном языке. Самостоятельное создание видеоматериалов может являться частью проектной технологии, выполняться по определенной теме, представлять культурные реалии страны изучаемого языка или родной страны. Студенты с интересом относятся к заданиям по созданию видео, хотя их продукция не всегда безупречна в языковом плане. В условиях дистанционного обучения, особенно при изоляции студентов, ценность подобных видео возрастает, так как предоставляет преподавателю достоверный материал о том, как студенты занимаются, выполняют задания, развивают речь в условиях, приближенных к реальным. Эти задания вызывают интерес и воодушевление у студентов, помогают им снять психологическое напряжение во время изоляции.

Учебные видеоматериалы может создавать и сам преподаватель. Это требует времени и подготовки сценария. Такое видео обычно правильно методически структурировано и оформлено, но может быть несколько

однообразным, если преподаватель, как и студенты, находится в изоляции. Если преподаватель снимает видео, сочетая его с отрывками аутентичного видео, иллюстрациями, текстами и т.п., он создает оригинальную продукцию, которая может успешно использоваться при дистанционном обучении. Можно использовать различные графические и мультимедиа программы, которые дополняют статичные кадры интересными деталями, виртуальным фоном, рисованными персонажами. К сожалению, не все преподаватели владеют навыками работы с такими программами.

Использование видеоматериалов в дистанционном обучении должно быть по возможности интерактивным. Работа не должна ограничиваться просмотром видео и быть целиком направленной на рецепцию. Дистанционные платформы предоставляют возможность не только диалога студент-преподаватель, но и работы в парах, в небольших группах. Обучение русскому языку как иностранному должно происходить в непосредственном общении учащихся как с носителями языка (преподаватели), так и друг с другом. При этом видеоматериалы дают возможность наблюдать за коммуникативным поведением носителей культуры, знакомиться с речевым этикетом и невербальными средствами общения.

Методика дистанционной работы с видеоматериалами может включать в себя взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. Обычно у иностранных студентов, изучающих русский язык, наибольшие трудности вызывают такие виды речевой деятельности, как аудирование и говорение. Работа с видеоматериалами позволяет развивать умения устной речи и слушания на основе умений чтения и письма. Целесообразно сочетать текстовые материалы и звучащую речь. Самым простым способом подобного сочетания, как отмечалось выше, является использования субтитров. Кроме того, возможно изучение подстрочника видеофрагмента перед просмотром, а также выполнение различных заданий в процессе просмотра. Эффективны популярные у преподавателей иностранных языков задания на заполнение пропусков при просмотре отрывка фильма. Следует развивать вероятностное прогнозирование, которое значительно облегчает понимание иноязычной речи. Для этого применяются лексические задания, а также задания на логику, описание отдельных кадров до просмотра видео, задания на актуализацию знаний.

Видеоматериалы обладают значительным культурологическим и социокультурным потенциалом. Они предоставляют возможность погружения иностранного студента в виртуальную языковую и культурную среду. С помощью видеоматериалов с культуроведческими заданиями

можно значительно расширить культурные горизонты учащегося.

Применение видеоматериалов в дистанционном обучении имеет немало технических преимуществ. Видеоматериалы можно просматривать многократно, регулировать скорость воспроизведения, делать паузы. Можно включать и выключать субтитры, полностью убирать звук и предлагать студентам озвучить фрагмент. Можно использовать стоп-кадр для развития навыков прогнозирования. Возможно также проигрывать звуковую дорожку без видеоряда. На основе видеоматериалов можно создавать иллюстрации, делая скриншоты.

Видеоматериалы могут использоваться на всех этапах обучения русскому языку как иностранному, сочетаться с различными формами работы. Если фрагменты видео обычно применяются для актуализации знаний или представления образцов коммуникативного поведения, ситуаций или речи, демонстрации и закрепления языковых образцов, то видеофильмы или художественные фильмы могут стать основой занятия или даже цикла занятий. В этом случае весь обучающий потенциал видеоматериала реализуется в комплексе. Богатое культуроведческое содержание, наличие речевых образцов и коммуникативных ситуаций, интересный сюжет и побуждение к дискуссии позволяет разнообразить дистанционное занятие с видеоматериалами.

Традиционно учебное занятие с видео подразделяют на преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный этапы. Каждый этап характеризуется определенными целями и видами заданий, помогающими их осуществлению.

При дистанционной работе эти этапы могут проводиться онлайн с участием преподавателя и в группе, или осуществляться оффлайн в процессе самостоятельной работы. Рассмотрим подробнее методическое содержание каждого этапа. На преддемонстрационном этапе работа проводится с различными опорами, комментариями, иллюстрациями, скриншотами или фрагментами видео. Главной задачей является подготовка к просмотру, формирование интереса, актуализация знаний, снятие фонетических, языковых, социокультурных и культурологических трудностей. Для подготовки к аудированию нужно использовать фонетические и артикуляционные задания, имитативные упражнения, многократное прослушивание и повторение. Целесообразно выполнять различные культуроведческие задания, помогающие ввести студента в социокультурный и исторический контекст фильма. Кроме этого, необходима лексическая работа, наглядная семантизация безэквивалентной лексики, расширение словарного запаса, знакомство с персонажами временем и

местом произведения. Нужно выполнять задания на прогнозирование, лексическую сочетаемость и т.п. Возможность самостоятельного прохождения этого этапа очень важна для дистанционного обучения, так как экономит время преподавателя.

Демонстрационный этап также не требует нахождения студента на дистанционной платформе, просмотр может осуществляться в удобное время, прерываться паузами, можно пересматривать наиболее сложные для понимания части. Параллельно с просмотром студент выполняет задания по содержанию, отмечает информацию, ищет ответы на вопросы.

Проверить успешность понимания и сделать выводы следует на последедемонстрационном этапе. Для проведения дискуссии о содержании фильма можно использовать видеоконференции или групповые чаты. Письменная работа в виде теста или эссе завершает работу с видеофильмом.

Рассмотрев особенности дистанционной работы с видеоматериалами, считаем целесообразным выделить следующие преимущества их использования в дистанционном обучении:

- психологический комфорт, так как видеоматериалы удобны в использовании и предоставляют студенту возможность выбора;
- повышение мотивации, так как современные видеоматериалы интересны, развивают мышление и культурно обогащают зрителя;
- автономизация обучения, в процессе дистанционной работе с видеоматериалами студент развивает навыки автономного обучения, вырабатывает умения, необходимые для самостоятельной работы;
- индивидуализация обучения, так как просмотр видеофильмов и выбор заданий может осуществляться в соответствии с интересами и запросами студента;
- облегчает восприятие, поскольку движущееся изображение больше привлекает внимание, чем статичное, а также позволяет рассмотреть детали;
- социокультурная и культурологическая насыщенность видеоматериалов;
- коммуникативное наполнение видеоматериалов (представлены образцы коммуникативного поведения носителей культуры);
- возможность работать с различными видами речевой деятельности, развивая взаимосвязанные умения во всех ВРД;

- - доступность видеоматериалов, так как всегда можно скачать из сети понравившееся видео или выбрать отрывок фильма;
- - технические преимущества: возможность многократно повторить просмотр, сделать паузу или даже скриншот, подключить субтитры, регулировать скорость и громкость.

Литература

- Крук, Б.И.*, Видео в дистанционном обучении/Б.И.Крук, О.И.Журавлева // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 8. – С. 28-33.
- Макаровска, О.* Особенности обучения польских учащихся РКИ с учетом клиповости мышления (поведенческий аспект)/О.Макаровска//Русский язык в иностранной аудитории. Теория, практика, цели и результаты преподавания. – Лодзь, 2015. – С. 71-84.
- Пассов, Е.И.* Современные направления в методике обучения иностранным языкам/Е.И.Пассов. – Воронеж, 2002. – № 22. – 40 с.
- Родина, М.Ю.* Социокультурный обучающий модуль как средство культуроведческого обогащения мировосприятия иностранных студентов-филологов/ М.Ю.Родина //Nowy wymiar dydaktyki języków obcych w edukacji szkolnej i akademickiej, pod red. Ełony Curkan-Dróźki, Moniki Marcinkowskiej-Bachlińskiej. – Lodz, 2017. – Т. I. – С. 134-149.

Rodzina M. Y.
Belarusian State University, Belarus
E-mail: mararoenator@gmail.com

Advantages of using video materials in the process of distance learning Russian as a foreign language

The presented article considers video technology as a means of optimizing distance learning of Russian as a foreign language. The article provides the systematization of video materials and the basic methodological principles of their use in the distance learning process. The advantages of video materials as a source of information are analyzed. It is concluded that the use of video technology facilitates the perception of educational material and contributes to the achievement of educational goals.

Keywords: video technologies, video materials, virtual educational environment, Information Technology

Спишьякова Андреа

Университет св. Кирилла и Мефодия в г. Трнава, Словакия

E-mail: andrea.spisiakova@ucm.sk

Русский язык как иностранный в начальной и основной школах в эпоху коронавируса. Как справиться с онлайн-обучением?

В статье рассматривается проблема онлайн-обучения русскому языку как иностранному в начальных и основных школах. Автор ставит себе целью предоставить практические рекомендации для учителей начальных и основных школ, которые могут помочь организовать учебный процесс интерактивным способом и развивать у учеников необходимые навыки языковой компетенции – чтения, письма, говорения и аудирования. Приведенные методы можно адаптировать к платформе ZOOM или к любой другой. Некоторые методы можно применить и на других уровнях обучения – среднем и высшем.

Ключевые слова: онлайн-обучение, навык, страница, игра

Во время коронавируса проблемы онлайн-обучения становятся актуальными как никогда прежде. В связи с переходом всех уровней обучения (начального, среднего и высшего) на дистанционное онлайн-обучение, учителя впервые вынуждены методом проб и ошибок искать новые способы обучения, интегрировать информационные технологии в процесс занятий в кратчайшие сроки. Так как перед коронавирусом информационные технологии в начальных школах использовались в ограниченном объёме, это вызывает немалые затруднения.

Бесспорно, онлайн-обучение никогда не сможет стать эквивалентом традиционного обучения в школах. Ученики вынуждены сидеть в течение всего занятия, быстро устают. Если обучение не организовано интерактивно, учащиеся могут совсем потерять интерес и мотивацию, не говоря уже об отсутствии непосредственного контакта ученика с учителем в процессе обучения. На этот факт обращают внимание О. В. Бондарева и Л. Б. Белоглазова: «студент в процессе обучения по большей части имеет дело не с педагогом, субъектом педагогических воздействий, а с материалом учебника на мониторе, т.е. с объектом обучения» (2015: 103).

Учитель не имеет полного контроля над поведением студентов, проблемой является и тестирование, и оценка. Сложности испытывают как ученики, так и учителя. К тому же дополнительную нагрузку чувствуют и родители младших школьников, которые невольно превращаются в ассистента учителя.

Однако на дистанционное обучение можно посмотреть и с другой точки зрения: это прежде всего вызов, возможность стать более грамотным в мире быстроразвивающихся информационных технологий. Для учителей – это возможность еще больше проявить свой творческий потенциал и стать более гибким. Для учеников – это проверка их ответственности, собранности и силы воли. Кроме того, онлайн-обучение выявляет массу проблем в образовательной системе, что может послужить толчком к радикальной реформе образования. «Реформы в образовательной сфере должны способствовать ее качественной трансформации и соответствовать современным тенденциям в цифровизации» (Куркина 2018: 72).

Только сочетание методов традиционного и инновационного обучения с помощью информационных технологий дает желаемый результат. Таким способом можно поддерживать навыки обучения у учеников, помочь им приобрести новые знания и поддерживать межличностные контакты с преподавателем и одноклассниками.

В первую очередь представим общие рекомендации организации учебного процесса в дистанционном режиме. Необходимо соблюдать

традиционные и проверенные временем методы работы с детьми, к которым ученики привыкли в классе. Их достоинство заключается в том, что такие методы ученикам хорошо знакомы, что в новой и стрессовой ситуации помогает им чувствовать себя более комфортно и расслабленно. В домашней обстановке у учеников непременно возникает проблема с вниманием, в знакомой им среде множество импульсов, отвлекающих их внимание. Поэтому нужно разнообразить занятия как можно больше, часто сменять виды деятельности. Для дистанционного обучения лучше всего подходят активности, прорабатывающие несколько языковых компетенций одновременно. В зависимости от возраста включаем игры. Особенно они необходимы в начале и в конце урока для налаживания контакта, разминки и повторения материала. На сайтах, которые мы предложим в следующем тексте, можно готовить игры, включая материал из учебника. Таким образом, учащийся будет более мотивирован. Рекомендуется также уделять большое внимание повторению материала, его активизации. В случае необходимости сокращать объем проработанного материала и сосредотачиваться на самых важных темах.

Нужно помнить, что предоставлять ученикам конструктивную обратную связь идеально в конце каждого урока. Она должна сосредотачиваться на преимуществах ученика, его индивидуальных достижениях. При отрицательной оценке результатов желательно предлагать конкретные способы для улучшения. Полезно также прокомментировать общую атмосферу пройденного занятия, меру выполнения заранее назначенных целей и задач.

В дистанционном обучении возникает еще большая потребность в групповой работе и совместном решении задач, которое поддерживает сотрудничество среди учеников. Некоторые платформы не предоставляют возможность организовать групповую работу. Платформа Zoom имеет функцию Сессионный зал, благодаря которой одну группу участников можно разбить на отдельные подгруппы. Таким образом, ученики могут коллективно обсуждать определенную тему, заданные вопросы, выполнять задания из учебника, проводить мозговой штурм или ролевые игры, которые невозможно осуществлять эффективно без этой функции. Опцию необходимо дополнительно активировать в своем аккаунте Zoom.

Интересным методом разнообразить занятия является метод снежного кома – учитель задает вопрос или проблему для решения. Каждого ученика отдельно отправляет в свой сессионный зал на заранее определенное время, где ученик сам размышляет о задании, самостоятельно записывает свои мысли, касающиеся данного вопроса/проблемы. После истечения времени

учитель группирует учеников парами. В парах ученики сопоставляют свои ответы, обсуждают свои позиции. И снова после заранее определенного времени, учитель увеличивает состав группы. Процесс повторяется. Ученики могут письменно фиксировать результаты своей работы. По усмотрению педагог может еще увеличивать численность группы. Наконец весь класс объединяется. В случае необходимости группа может назначить своего секретаря, который сообщит классу позиции группы. Ведется финальная дискуссия с учителем или проверка ответов. Данный метод применяется у старших учеников.

В следующем тексте мы обратим внимание на способы, как разнообразить онлайн-обучение посредством информационных технологий. В начале каждого урока традиционно включается разминка, которая подготовит ученика к учебному процессу и заинтересует его. В классном обучении у каждого учителя есть свой арсенал проверенных методов и игр для разминки. В связи с переходом на онлайн-обучение возникает вопрос как ее проводить эффективно, чтобы ученику было интересно. Находкой для учителя является страница www.learningapps.org, где учитель не только имеет доступ к готовым упражнениям, но может создавать и свои интерактивные учебно-методические упражнения по разным предметам и темам. Страница бесплатная, нужна только регистрация учителя. С подготовленными упражнениями можно поделиться на экране и работать совместно или через ссылку. Ученики могут работать самостоятельно без необходимости регистрации. Преимуществом этой страницы является широкий выбор разных шаблонов деятельности: ученикам хорошо знакомая школьная игра – виселица (рис. 1), пексесо, кроссворды, игра Кто хочет стать миллионером, викторина, упражнение Найди пару, заполнение пропусков и многие другие. Сервис поддерживает русский язык.



Рис. 1 – виселица

Дистанционное образование даёт хорошую возможность развивать у учеников навыки аудирования. «Обучение аудированию на онлайн-занятии включает, как и на традиционном занятии: введение в контекст, настраивание на тему, постановку задач, а после аудирования задание на говорение или лексический анализ. Кстати, само онлайн-занятие, особенно в индивидуальном формате, тоже представляет собой аудирование, возможности которого можно использовать максимально полно [...]» (Игнатенко 2019: 164). Можно совместно смотреть короткие видеоролики, слушать песни и подготавливать разнообразные задания к прослушанному материалу. Страница www.learningapps.org предлагает создавать свой аудио/видео контент, достаточно выбрать аудио/видео и поставить вопросы по смыслу, которые будут появляться ученику во время проигрывания видео.

У младших учеников хорошо работает приём: рисование по инструкции. При нём развивается навык аудирования. Кроме того, для учеников этот метод представляет собой возможность отдохнуть от компьютера, сменить род деятельности и развить воображение. Учитель вербально даёт инструкцию. После выполнения задания ученики могут всем показать свой рисунок. Затем следует краткое обсуждение итогов упражнения. Упражнение легко адаптировать к разному уровню владения русским языком. После последней инструкции, учитель может попросить учеников дать волю своему воображению и дополнить рисунок по-своему. Таким приёмом можно перейти от пассивного навыка аудирования к активному – говорению. Каждый ученик наконец расскажет группе, как дополнил рисунок.

Анализируя развитие компетенций учащихся на онлайн-занятиях, нужно обязательно остановиться на чтении. Читать на занятии можно и нужно, так как это для учащихся и мотивация, и развитие грамотности. Можно дать задание просмотреть текст и найти какую-нибудь информацию (Игнатенко 2019: 163 – 164). Текст также может служить источником пополнения словарного запаса, который будет прорабатываться в процессе занятия. Кроме того, текст применяется в широком спектре различных видов активности, развивающих несколько компетенций одновременно: пересказ текста, придумывание учениками вопросов и ответов, упражнения типа верно/неверно, переход на письменные задания, введение в дискуссию и многие другие.

Развитие у учеников навыка правописания является вызовом в онлайн-режиме. Учитель имеет ограниченный контроль над тем, что учащийся записывает в тетрадь. В помощь педагогу приходит полезный инструмент www.padlet.com. Это онлайн-доска, дающая возможность каждому ученику писать или вывесить свою работу. Учитель может прокомментировать и оценить каждого без лишних затрат времени. Преподавателю нужно

зарегистрироваться, выбрать тип доски и ее название. Делимся ей с учениками через ссылку на виртуальную доску, где можно прикреплять заметки, фотографии, файлы и ссылки на другие ресурсы. Доска полезна и для проверки правописания учеников, и для работы с домашним заданием. Особо подходит для творческих заданий и для представления результатов проектной деятельности (рис. 2).

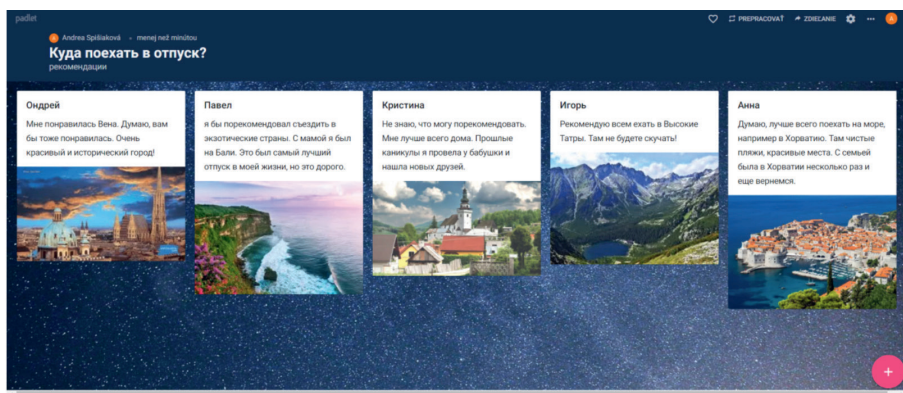


Рис. 2 – Padlet

Организация командной работы на платформах, не имеющих функцию Сессионного зала, может вызывать сложности. Простой сервис поможет решить эту проблему. Бесплатно можно создавать командные викторины на странице www.baamboozle.com. Хотя проект англоязычный, конструктор интуитивно понятен. Для него достаточно ввести список вопросов с ответами или набор картинок. Перед игрой необходимо распределить учащихся в группы. Учитель делится игрой на экране, ученики выбирают цифру и совместно решают задание, советуясь со своей группой (рис. 3).



Рис. 3 – викторина Vaamboozle

В связи с игровым обучением можно включить в онлайн-обучение и интерактивный сервис *Kahoot*. Страница www.kahoot.com позволяет учащимся участвовать в играх как в классе, так и дома. Для начала работы с сайтом необходимо зарегистрироваться. В бесплатной версии есть два варианта создания вопросов – викторина (quiz) – от двух до четырех вариантов ответов, можно выбирать несколько правильных ответов и вариант верно/неверно.

В онлайн-режиме можно с платформой создавать вызовы (анг. challenge), которые выполняют ученики самостоятельно на своем компьютере или другом устройстве. Для участия в режиме *Challenge* необходимо предоставить участникам либо ссылку, либо пин-код для доступа к викторине, который они введут на странице www.kahoot.it. Использование данного сервиса может быть и хорошим способом оригинального получения обратной связи от учащихся, и способом повысить интерес учеников к учебе. Викторины *Kahoot* в режиме *Challenge* идеально подходят и для домашних заданий.

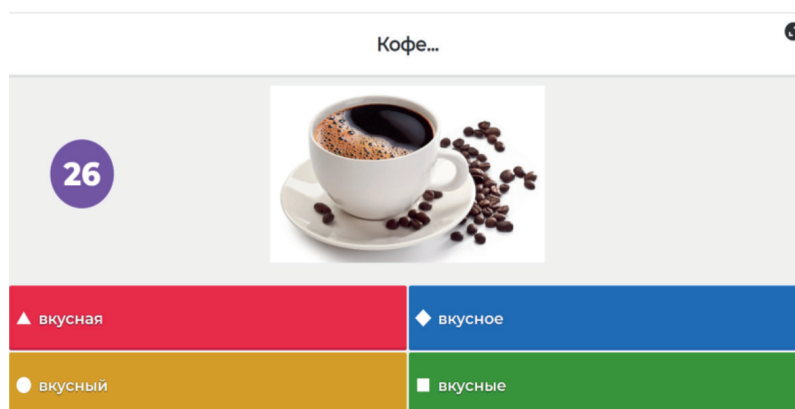


Рис. 4 – викторина Kahoot challenge

Учитель может простым способом создать для учащихся и так называемый квест в онлайн-режиме. Особенно такая игра подходит для младших учеников. Посредством неё тренируется словарный запас учащихся, их понимание, но прежде всего эта игра служит физической зарядкой в течение длительных занятий за компьютером. Учитель называет разные предметы, которые находятся в каждом доме, например: ключи, учебник, туфля, ножницы, сумка... Учащиеся быстро пытаются достать предмет и показать его учителю, за что получают баллы. Учитель вместо названия предмета может его описать, напр. найдите и принесите что-

нибудь желтого цвета, или другим образом адаптировать задание теме урока и уровню владения учащимся русским языком.

Итак, несмотря на трудности и очевидные недостатки онлайн-обучения, к счастью, современные информационные технологии настолько развиты, что позволяют преподавателям предоставить учащимся почти полноценное обучение русскому языку на всех уровнях. По мере обретения опыта преподаватель и учащиеся, преодолев технические трудности, начинают ощущать преимущества обучения онлайн.

Мы уверены, что найденные эффективные способы могут обогатить спектр методов применяемых в классном обучении, когда пандемия позволит учащимся вернуться за школьные парты. В будущем ученики будут более подготовленными для информационного общества, и в случае возникновения другой экстренной ситуации преподаватели будут иметь опыт и выработанную эффективную систему онлайн-обучения.

Литература

- Бондарева, О. В. – Белоглазова, Л. Б.* Подходы в дистанционном обучении русскому языку как иностранному. / О. В. Бондарева – Л. Б. Белоглазова // Вестник РУДН, серия Информатизация образования, – 2015, № 2, С. 102 – 103.
- Игнатенко, И. И.* Онлайн-обучение аспектам иностранного языка. / И. И. Игнатенко // Проблемы современного образования. – 2019. № 3. С. 162 – 168.
- Куркина, Д. В.* Педагогический потенциал и проблемы онлайн-обучения. / Д. В. Куркина // Вестник науки и образования – 2018, № 11 (47), С. 72 – 75.

Spišáková A.

University of SS. Cyril and Methodius in Trnava, Slovakia

E-mail: andrea.spisiakova@ucm.sk

Russian as a second language in primary schools in the era of coronavirus. How to cope with online teaching?

The article examines the problem of online teaching of Russian as a second language in primary schools. The author aims to present practical recommendations and tips for primary school teachers that can help them to organize the educational process interactively and to develop the necessary language skills in students – reading, writing, speaking and listening. The above methods can be adapted to the ZOOM platform or as well as any other. Selected methods can be also applied in other stages – secondary education and tertiary education.

Keywords: online learning, skill, website, game

Ступень Анастасия Александровна

Белорусский государственный университет, Беларусь

E-mail: nastassia.stupen@gmail.com

Синтаксическая фразеология в содержании краткосрочного обучения русскому языку как иностранному

В статье раскрываются понятия «краткосрочное обучение», «интенсивное обучение», рассматривается роль и место грамматики при обучении иностранцев на курсах русского языка. На таких занятиях чаще всего происходит развитие навыков аудирования и говорения, причем проводится обучение навыкам живого общения. С этой целью вводится и раскрывается понятие синтаксического фразеологизма.

Синтаксические фразеологизмы со значением оценки, на наш взгляд, могут быть объективно включены в содержание грамматического аспекта краткосрочного обучения русскому языку как иностранному, так как широко используются носителями языка.

Ключевые слова: краткосрочное обучение, интенсивное обучение, грамматический аспект, синтаксический фразеологизм

Краткосрочное обучение языку, как метко заметили Н. А. Журавлева и Л. В. Селиванова, «подобно бегу на короткие дистанции» (Журавлева: 60). Действительно, любой краткосрочный курс иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного, – это ограничение определенными рамками не только времени учебного процесса, но и содержания обучения. Ввиду этого краткосрочный характер обучения во многом предьявляет особые требования к отбору и организации учебного материала (в частности, языкового), к выбору технологий обучения и инструментария контроля.

Еще в середине XX века преподаватели РКИ обращали внимание на то, что краткосрочное обучение – это не только особая и весьма перспективная форма обучения русскому языку, но и методически мало разработанная. Десятилетия спустя положение дел едва ли изменилось настолько, чтобы данная тема не нуждалась в рассмотрении. Краткосрочное обучение – по-прежнему актуальный и проблемный вопрос (Методика: 3–4), привлекающий внимание методистов поиском «методов, обеспечивающих интенсивное овладение определенным видом речевой деятельности» (Рассудова 1977), оптимальных форм организации учебной работы и выбором адекватного технологического инструментария.

Важнейшим аспектом краткосрочного обучения является потенциал языковой среды как сферы реализации принципов, методов и приемов интенсивного обучения, организационных форм и видов учебной (аудиторной и внеаудиторной) работы. По мнению методистов, практическое овладение иностранным языком быстрее всего происходит именно в условиях естественной языковой среды, хотя «языковая среда сама по себе не ведет к автоматическому овладению иностранным языком» (Брагина: 38). При четкой целевой установке (ведь краткосрочное обучение в наибольшей степени оправдывает себя при ограниченности целей обучения (Рассудова 1977: 46) краткосрочное обучение РКИ в условиях языковой среды мобилизует эмоционально-волевые резервы личности обучаемых, допускает высокий темп занятий и в целом интенсифицирует весь учебный процесс. Не случайно в учебно-методической литературе понятие «краткосрочности» обучения иностранным языкам, в частности РКИ, стало употребляться в сочетании с понятием «интенсивности» (Рассудова 1979, Рассудова 1977), между тем как данные понятия, хотя и соотносятся, всё же тождественными не являются. Не всегда краткосрочное обучение можно назвать интенсивным, но, чтобы обучение на курсах стало таковым, необходимо подвергнуть интенсификации все компоненты образовательного процесса.

Как отмечалось ранее, строиться обучение на краткосрочных курсах должно исходя из конкретной цели. Комплексная цель, подразумевающая равномерное овладение всеми видами речевой деятельности, фактически снимается в краткосрочном обучении, поскольку не может быть эффективным. Конкретизация целей обучения достигается прежде всего указанием на тот вид речевой деятельности, практическое овладение которым необходимо для того или иного контингента слушателей (Ванников: 51). При этом в связи с краткими сроками обучения обязательной становится конкретизация сферы речевой деятельности и относительно строгое ограничение ее содержательной стороны (тематики).

Таким образом, можно считать целесообразным любой, даже очень короткий по времени, курс обучения языку, если, во-первых, его цель четко определена, а во-вторых, намечаемый срок необходим и достаточен для ее достижения.

Нельзя выделить конкретный метод, с помощью которого можно было бы строить работу на краткосрочных курсах. Отбор методов и приемов обучения необходимо производить, исходя из целей обучения, контингента слушателей, уровня их подготовки.

Краткосрочность и интенсивность обучения иностранным языкам связаны также с категорией эффективности, которая также охватывает целый ряд методических аспектов:

- контингент обучающихся (насколько эффективно обучение для инофонов с учетом их возрастных, национально-языковых, психолого-мотивационных и других характеристик);
- содержание учебного материала и предмет обучения (в частности, место, роль и задачи грамматического аспекта как важнейшего языкового аспекта преподавания иностранного языка, в том числе русского);
- технология (-и) обучения;
- средства обучения и др.

Для краткосрочных форм обучения правомерно говорить не об обучении грамматике как таковой, а об активизации грамматических знаний и выработке навыков в процессе речевой практики (Степанова: 70). На краткосрочных курсах РКИ грамматике отводится вспомогательная роль и отнюдь не центральное место, как при системном долгосрочном обучении РКИ (с преемственностью этапов обучения РКИ). Грамматические формы и

структуры вводятся исключительно (или преимущественно) как материал, обслуживающий темы иноязычного общения (коммуникативные темы).

Желание инофонов в краткие сроки обучения овладеть навыками живой разговорной русской речи, лишенной «преподавательского академизма» и дистиллированных языковых конструкций, ставит задачу пересмотра содержания обучения грамматике, включения такого речезыкового материала, который бы отражал «естественный русский», по выражению иностранцев, изучающих наш язык. Строго говоря, для краткосрочных форм обучения правомерно говорить не об обучении грамматике как таковой, а об активизации грамматических знаний и выработке навыков владения ими в процессе речевой практики (Степанова: 70). Иными словами, лексико-грамматический учебный материал должен, с одной стороны, отражать узус и иллюстрировать особенности разговорной речи носителей русского языка, с другой – служить опорой речевых действий и вербальной основой различных речевых интенций обучающихся (согласие, побуждение, запрещение, оценка и т. п.), а отнюдь не сводом синтаксических правил, и при этом обслуживать актуальные темы иноязычного общения.

В условиях краткосрочного обучения РКИ важным является усвоение тех синтаксических построений, которые активно используются носителями языка в устной речи, в живом общении, ведь «разговорный синтаксис характеризуется своими специфическими синтаксическими моделями, коренным образом отличающимися от общелитературных и письменно-литературных синтаксических моделей» (Лаптева: 271). Одним из таких синтаксических явлений, характеризующих разговорную речь, являются синтаксические фразеологизмы, или синтаксические фразеологизированные структуры русского языка.

В грамматическом отношении синтаксические фразеологизмы коренным образом отличаются от свободных структур. Они не подчиняются основным синтаксическим правилам построения предложения и формирования его значения. Отношения между словоформами, входящими в них, не могут быть охарактеризованы по признакам, относящимся к свободным структурам. В таких предложениях нельзя, например, выделить пары слов, образующих словосочетание, и определить в них вид синтаксической связи, нельзя выделить главный и зависимый компоненты.

«Русская грамматика» синтаксическими фразеологизмами (СФ) называет «такие построения, в которых связи и отношения компонентов с точки зрения живых грамматических правил оказываются необъяснимыми» и относит к синтаксическим фразеологизмам предложения, в которых

«словоформы связываются друг с другом идиоматически, а прямые лексические значения компонентов, с которыми связано выражение значения синтаксического фразеологизма, ослаблено» и где «не по действующим синтаксическим правилам функционируют служебные и местоименные слова, частицы и междометия» (Русская грамматика: 217, 383). Таким образом, синтаксический фразеологизм – это такая синтаксическая единица, которая не воспроизводится (как, например, собственно фразеологизмы / лексические фразеологизмы), а строится, и в то же время характеризуется определенной устойчивостью компонентного состава.

Структуру СФ образуют постоянные компоненты, являющиеся его основой и отражающие обобщенное значение, и переменные компоненты. Например, в СФ Тоже мне воспитатель! переменным компонентом является лексически свободное имя существительное в форме именительного падежа. Сравним также: Тоже мне клуб!; Тоже мне праздник!; Тоже мне успех!; Тоже мне учитель! В роли переменного компонента может выступать также глагол: Тоже мне помогли!; Тоже мне выступил! Реже встречаются прилагательные и наречия в качестве переменных компонентов: Тоже мне умная! Тоже мне удачно! Постоянный компонент выражен словом тоже и местоимением мне.

Таблица 1 – Компонентный состав и структура синтаксического фразеологизма (пример)

Компоненты синтаксического фразеологизма	
<i>Постоянные</i>	<i>Переменные</i>
<i>Тоже мне</i>	<i>праздник</i>
	<i>клуб</i>
	<i>учитель</i>
	<i>воспитатель</i>
	<i>успех</i>
	<i>выступил</i>
	<i>умная</i>
<i>тоже мне + сущ./глагол/прил./наречие</i>	

Таким образом, структуру СФ можно представить в виде модели, в которой постоянные компоненты фиксируются непосредственно, а переменные – через их морфологическое выражение.

«Лексическое наполнение таких компонентов определяется говорящим в соответствии с темой, содержанием сообщения» (Величко 2017: 14).

Необходимо отметить, что на самом деле структурная организация СФ достаточно сложная. Это связано с характерной для многих из них вариативностью представления и оформления компонентов, причем как переменных, так и постоянных.

СФ могут функционировать как самостоятельные предложения, а также использоваться в предложении свободной структуры как её члены или входить в сложное предложение.

Для СФ очень важно *интонационное оформление*, которое вместе с синтаксическими и словесными средствами (т.е. структурой, моделью СФ и лексическим наполнением свободных компонентов) участвует в выражении субъективно-модального значения и эмоциональной окраски. При этом используются все интонационные средства: тип интонационной конструкции (ИК), синтагматическое членение, изменение интонационного центра.

С точки зрения *стилистической*, СФ характерны для разговорной речи, публицистики и художественной литературы. Синтаксические фразеологизмы продуктивны в ответных репликах диалога, в которых максимально правдоподобно воспроизводится речь персонажей с характерными для нее особенностями, конструкциями. Именно поэтому имеются все основания включать этот богатейший языковой материал, свойственный живой разговорной русской речи и обслуживающий различные коммуникативные темы, в программы краткосрочного обучения РКИ, которые, в свою очередь, предполагают – относительно грамматики – овладение преимущественно синтаксисом устной разговорной русской речи.

Как видим, своеобразие СФ проявляется на уровне их структурной организации. С точки зрения формальной, они имеют некоторое сходство со свободными синтаксическими построениями, но это сходство весьма условное. Именно наличие в их составе постоянных компонентов, «требующих» тех или иных переменных словоформ и структур, делает их план выражения специфическим и определяет их особый статус в системе языковых средств: это не фразеологизмы и не свободные предложения, это – предложения фразеологизированной структуры, или синтаксические фразеологизмы.

В основе классификации, данной в «Русской грамматике», лежат синтаксические признаки СФ и особенности их построения. Фразеологизированные схемы классифицируются по грамматическому характеру лексически закрытого компонента, по его морфологической природе.

Выделяются фразеологизированные типы предложений:

1. с союзами,
2. с предлогами и предложными образованиями,
3. с частицами,
4. с междометиями,
5. с акцентирующими и местоименными словами (Русская грамматика: 383).

Кроме того, в одних типах СФ может быть вычленен (или, напротив, введен в них) член предложения, по форме и значению совпадающий с подлежащим: такие предложения можно назвать *членимыми*; в других типах такого члена предложения нет: они *нечленимы* (Русская грамматика: 383).

Различаются также СФ, представляющие собой невопросительные предложения и вопросительные: *Что я ему?*; *Что мне до них?*; *Как с этим не согласиться?*

Однако, как отмечает А.В. Величко, описание СФ, содержащееся в «Русской грамматике», является недостаточным, т. к. «не указаны условия употребления данного СФ, не отмечены особенности лексического наполнения свободного компонента и т. д. Иногда СФ, построенный по определенной модели, имеет разные значения, которые в «Русской грамматике» дифференцируются недостаточно. Нет семантической классификации СФ, а следовательно, и противопоставления структур, близких по смыслу» (Величко 1996: 8). Без знания перечисленных признаков СФ учащийся не сможет понимать встретившиеся ему СФ и самостоятельно употреблять их в речи.

Классификация СФ, основанная на морфологических признаках, представляется недостаточно эффективной для предъявления в иноязычной аудитории. Для целей обучения необходима «группировка фразеологизированных структур по семантике, по смыслу» (Величко 1996: 9). В классификации по функциональному критерию автор объединяет СФ в шесть семантических групп по общности их типового значения, а некоторые группы дополнительно делит на подгруппы,

исходя из дальнейшей дифференциации общего значения. Выделяются синтаксические фразеологизмы, выражающие

- – оценку,
- – согласие/несогласие,
- – модальные значения,
- – значение единственности или множественности,
- – акцентирование объекта,
- – значение обусловленности (Книга о грамматике).

Мы считаем, что именно на основе данной – семантической – классификации можно мотивировать отбор СФ для практического усвоения в условиях краткосрочного обучения РКИ.

При отборе конструкций, которые могут составить актуальный компонент грамматического аспекта РКИ в условиях краткосрочного обучения, мы руководствовались следующими факторами.

1. Включение предложений фразеологизированной структуры в содержание учебных программ краткосрочных курсов РКИ должно быть соотнесено с целями и задачами курсов и подкреплено ими (с учетом уровней владения РКИ).
2. Отбор семантических типов и количество СФ для выработки грамматических навыков определяются фактором значимости базовых коммуникативных интенций, в числе которых сообщение, побуждение, оценка. «Вступая в коммуникацию, – отмечают А. Р. Арутюнов, Н. Б. Музруков и П. Г. Чеботарев, – каждый из ее участников преследует одну из трех коммуникативных установок: диктальность (информирование), императивность (побуждения) и модальность (мнение, оценка)» (Арутюнов: 52).
3. Список СФ, образующих тот или иной семантический тип, для включения в содержание грамматического аспекта краткосрочного обучения РКИ составляется с учетом коммуникативных тем (тем иноязычного общения), которые обслуживаются соответствующим лексическим и грамматическим материалом. Поскольку грамматике при краткосрочном обучении традиционно отводится второстепенная / вспомогательная роль, СФ, в том числе со значением оценки, вводятся на соответствующей лексической базе.
4. Поскольку речь идет о краткосрочном обучении, предполагающем интенсивный характер актуализации грамматических навыков

и развития речевых умений, при введении СФ со значением оценки целесообразно ограничить объем фразеологическими структурами двух видов: СФ, выражающими положительную оценку, и СФ, выражающими отрицательную оценку (рассмотрение других видов / групп носит факультативный характер), при этом рассмотреть указанные виды СФ с общим значением оценки в полной мере.

5. Представление и практическое усвоение синтаксических фразеологизмов включает раскрытие их значений, выявление семантических оттенков и различий внутри конструкций одного вида (группы), сопоставление разных морфологических вариантов СФ в зависимости от характера переменного компонента.

По нашему мнению, именно этот тип синтаксических фразеологизмов – со значением оценки – может быть объективно включен в содержание грамматического аспекта краткосрочного обучения РКИ. Конструкции, выражающие предпочтение, субъективное отношение и оценку «мне нравится (нравятся)/мне не нравится (нравятся)», вводятся для изучения еще на начальном этапе обучения РКИ, поэтому инофоны могут значительно расширить свой словарь за счет других конструкций, широко используемых носителями русского языка при выражении оценочного значения.

СФ со значением положительной оценки *всем + сущ. Д. п. + сущ.* указывает на превосходство данного объект (лица, предмета) в ряду аналогичных, схожих. Являются синонимичными высказываниям 'Это лучший из всех'.

Поскольку, как говорилось ранее, грамматические и синтаксические конструкции при краткосрочном обучении «привязываются» к определенной лексико-тематической составляющей урока, при подготовке к занятию преподаватель должен учитывать эту особенность. В таком случае, если, к примеру, на уроке изучается тема «Семья», можно предложить студентам выразить восхищение маминым угощением, картиной сестры, папиным проектом дома и т.д. При изучении темы «Отдых и путешествия» объектом восхищения могут выступать заснеженные горы, безграничный океан, старинный замок и др.

Предложение, которое строится по модели тоже *мне + сущ. / глаг. / прил. / нареч.*, обычно содержит осуждение, неудовольствие, упрек, иронию (иногда смягченную или шутливую). Указывает на неполное проявление у конкретного объекта признаков, характерных для данного класса, или полное отсутствие этих признаков.

Для работы по усвоению данной конструкции можно предложить следующее задание: Выразите осуждение, упрек.

Тоже мне телефон!

1. ... Камера слабая, экран маленький, страницы в интернете грузит долго.
2. ... Опять багарея села. Только четыре часа прошло после зарядки.
3. ... Все деньги, которые получил за перевод, отдал за него, а он даже не поддерживает формат 5G.

Тоже мне программист!

1. ... Такой простой код написал с ошибками!
2. ... Целую ночь работал и не дал мне поспать.
3. ... Запросил за работу огромные деньги, а программа не работает.

Для занятия по теме «Отдых и путешествия» можно наполнить конструкции таким содержанием: *(Тоже мне отдых!)* Спали в палатке, еду готовили сами, еще и комары надоели, а также Отель был не на первой линии, кондиционер в номере не работал, да и обгорела я на второй день.

Самую сложную для усвоения инофонами группу из синтаксических фразеологизмов со значением оценки представляют, на наш взгляд, конструкции, которые в зависимости от контекста, ситуации, лексического наполнения свободного компонента, а также интонации (в устной речи) могут выступать как «+» или «-».

СФ моделей *вот это + сущ. / вот так + сущ. / вот это + сущ. + так + сущ.* выражают как положительную оценку, так и отрицательную, означают, что предмет обладает высокой степенью характеризующего его признака.

Задание. Выразите одобрение, положительную оценку, исходя из следующих ситуаций. Используйте СФ вот это + сущ. (глагол), его варианты и слова из скобок.

Образец.

Вам очень понравился телефон новой модели, которую вы увидели в магазине (телефон) – Вот это телефон! (Вот это телефон так телефон!; Вот телефон так телефон!) О таком телефоне мечтает каждый.

1. Другу подарили новый компьютер. (подарок)
2. На столе вы видите прекрасные цветы. (цветы)
3. Вы благодарите соседей за помощь. (помощь)
4. Пирог на этот раз получился на редкость удачным. (пирог)
5. Иван неожиданно для всех приготовил обед, и очень вкусный. (молодец).

Если применять данное задание при работе на курсах с темой «Отдых и путешествия», лексическое наполнение может быть следующим: 1. Друг присылает вам фотографию, на которой он плывет на яхте в открытом море. (отдых). 2. В этом отеле два бассейна, три ресторана, свой кинотеатр, танцпол и пляж. (отель). 3. Эти горы высотой 7500 метров над уровнем моря. (горы) и т.д.

Задание. Включите следующие предложения в контекст, подчеркивающий значение негативной оценки.

Образец.

Вот так подарок! Ей подарили сноуборд, а она вообще не занимается спортом, к тому же боится высоты.

Вот это сюрприз!; Вот отдохнули так отдохнули!; Вот это экскурсия так экскурсия! Вот это прилетели! Вот это попутчик так попутчик!

СФ, имеющий модель *ну и + сущ.* также может выражать как положительную, так и негативную оценку.

Задание. Включите каждый из приведенных СФ в два контекста, чтобы выразить: а) положительную оценку, б) негативную оценку.

Вот это река!; Вот это прилетели!; Ну и гид!

Для работы, направленной на повторение и закрепление пройденного материала по синтаксическим фразеологизмам со значением оценки, предлагаются следующие упражнения, направленные на строгое разграничение употребления синтаксических фразеологизмов в зависимости от контекста.

*Задание. Включите существительные **отдых, экскурсия, путешествие, море, горы, город, экскурсовод, отель, отдохнуть** в синтаксические фразеологизмы, выражающие разную оценку.*

Образец.

1. Вот это отдых! Все прошло замечательно, давно такого не было!
2. Ну и экскурсия! Все музеи были закрыты, ничего толком не увидели. 3. Тоже мне путешествие! Мы только до соседнего города доехали.

Задание. Включите следующие фразеологизмы в контекст, раскрывающий их смысл.

Ну и горы! Вот это город! Вот отдохнули так отдохнули! Всем курортам курорт! Тоже мне музей!

Таким образом, практическое усвоение СФ предполагает обязательное выполнение следующих заданий:

- послушайте или прочитайте, обратите внимание на средства выражения оценки;
- – исходя из описанных ситуаций выразите [определенную] оценку, используя СФ.

Целесообразно сначала обрабатывать конструкции с одним значением оценки, постепенно добавляя остальные. Далее можно предложить слушателям самим подобрать подходящий СФ исходя из контекста повествования. Только после этого стоит вводить СФ в контекст и предлагать обучающимся строить монологические высказывания или принимать участие в диалогах, употребляя синтаксические фразеологизмы.

На завершающем этапе работы над СФ можно предложить задания, в которых будут присутствовать все (или многие) модели синтаксических фразеологизмов со значением оценки. Таким образом слушатели пройдут путь от навыка до умения.

В содержании грамматического аспекта краткосрочного обучения РКИ должна быть представлена синтаксическая фразеология, и обязательно СФ с общим значением оценки.

Методика работы, направленной на практическое усвоение оценочных СФ, исходит из учебных задач и коммуникативных тем занятий и опирается на постулат о второстепенной / вспомогательной роли грамматики в условиях краткосрочного обучения.

При введении СФ со значением оценки целесообразно ограничить объем фразеологическими структурами двух видов: СФ, выражающими положительную оценку, и СФ, выражающими отрицательную оценку (рассмотрение других видов / групп носит факультативный характер).

Процесс ознакомления с определенной моделью СФ состоит из следующих этапов:

- презентация конструкции со всеми вариантами постоянного и переменного компонентов;
- раскрытие значения (значений) синтаксического фразеологизма;
- объяснения факторов, которые могут повлиять на перемену значения фразеологизма;
- введения СФ в контекст в разных значениях;
- практическое усвоение данной конструкции: отработка (при наличии учебного времени и во исполнение конкретных учебных задач) и вывод в речь.

Литература

- Арутюнов, А.Р.* Многофакторный количественный анализ учебников иностранных языков / А.Р. Арутюнов, Л.Б. Трушин, П.Г. Чеботарев // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного: сб. ст.; сост. Л.Б. Трушина. – М.: Русский язык, 1981. – 288 с.
- Брагина, Н.В.* Краткосрочное обучение англоговорящих студентов повседневному общению на русском языке / Н.В. Брагина // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 6. – С. 37–42.
- Ванников, Ю.В.* Проблема интенсификации обучения иностранцев русскому языку и понятие структуры методических факторов / Ю.В. Ванников, Т.С. Кудрявцева // Русский язык за рубежом. – 1980. – № 5. – С. 49–54.
- Величко, А.В.* Предложения фразеологизированной структуры в русском языке: автореф. дис. д-ра филол. наук / А.В. Величко. – Нижний Новгород, 2017. – 26 с.
- Величко, А.В.* Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев / А.В. Величко. – М., 1996. – 95 с.
- Журавлева, Н.А.* Приемы повышения эффективности обучения устной речи на краткосрочных курсах русского языка / Н.А. Журавлева, Л.В. Селиванова // Рус. яз. за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 60–63.
- Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / А.В. Величко [и др.]; под ред. А.В. Величко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. – 648 с.
- Лантева, О.А.* Нерешенные задачи изучения структуры современного русского литературного языка и устной литературной речи в его составе / О.А. Лаптева // Проблемы речевой коммуникации. – Саратов, 2003. – С. 271 – 274.
- Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития: коллект. монография / под общ. ред. Т.М. Балыхиной. – М.: РУДН, 2017. – 592 с.
- Рассудова, О.П.* Научно-методические проблемы краткосрочных форм обучения / О.П. Рассудова // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 4. – С. 46–51.
- Рассудова, О.П.* Интенсивный курс русского языка «Темп» / О.П. Рассудова, Л.В. Степанова // Русский язык за рубежом. – 1979. – № 4. – С. 17–24.
- Русская грамматика: в 2-х т. / редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) [и др.]. - М. : Наука, 1980. - Т. 2: Синтаксис / Е. А. Брызгунова, К. В. Габучан, В. А. Цикович [и др.]. – 1980. - 709 с.
- Степанова, Л.В.* Место и роль грамматики в уроке по развитию речи на краткосрочных курсах / Л. В. Степанова // Русский язык за рубежом. – 1979. – № 4. – С. 68–72.

Stupen N. A.

Belarusian State University, Belarus

E-mail: nastassia.stupen@gmail.com

Syntactic phraseology in the content of short-term teaching of Russian as a foreign language

The article reveals the concepts of “short-term” and “intensive teaching”, examines the role and place of grammar in teaching foreigners in Russian language courses. In such classes, listening comprehension and speaking skills are most often developed, then the skills of live communication. For this purpose, the concept of the syntactic phraseological unit is introduced and revealed.

In our opinion, syntactic phraseological units with the meaning of assessment can be objectively included in the content of the grammatical aspect of short-term teaching of Russian as a foreign language, since they are widely used by native speakers.

Keywords: short-term teaching, intensive teaching, grammatical aspect, syntactic phraseological unit

Сухарева Ирина

Прешовский университет в Прешове, Словакия

E-mail: iryna.sukharieva@gmail.com

Использование таксономии Б. Блума в процессе развития вербальной креативности студентов на занятиях РКИ

В статье рассматриваются возможности использования обновленной таксономии Б. Блума на занятиях по русскому языку как иностранному с целью развития вербальной креативности студентов в условиях проблемного образования. Объясняется необходимость использования данной таксономии, как и развития вербальной креативности в процессе изучения русского языка как второго иностранного. Описывается связь между умением формулировать вопросы и уровнем креативного мышления, а также предлагается разработка занятия с использованием таксономии Б. Блума для уровня В2 на тему: «Внешность человека».

Ключевые слова: лингводидактика, методика преподавания, русский язык как иностранный, вербальная креативность, таксономия Б. Блума

В последнее время принято рассматривать мышление человека как процесс решения проблемных ситуаций, которые обеспечивают реализацию его основной функции – приобретение новых знаний и действий. Именно качество сформированных навыков, как и закономерности их воспроизведения, обозначают умение личности делать собственные открытия и размышлять. Учитывая тот факт, что «наиболее важными психологическими закономерностями, которые определяют процесс обучения, являются, несомненно, психологические законы мышления» (Матюшкин 2009: 141) важно создавать проблемные ситуации¹, которые бы способствовали воплощению главной цели – формирования личности, которая умеет мыслить критически. Методологической основой развития подобных навыков является когнитивная наука, «которая активно изучает мышление, философию, лингвистику, интеллект, антропологию и т.д. Главная задача когнитивистики состоит в выявлении механизма мышления в процессе учения с целью найти способы улучшения восприятия учебного материала студентами. Результатом ментальных процессов являются мысли и поступки, которые выступают как мотиванты в процессе обучения» (Петрикова 2016: 313). Использование именно такого подхода и соответствующих методов помогает учащемуся самостоятельно делать выводы, которые в будущем станут его убеждениями и создадут систему мировоззрения, а также усиливает внутреннюю мотивацию, что в следствии «приводит к формированию личности со значительно большими творческими возможностями» (Матюшкин 2009: 141). Креативность же считается одним из показателей высокого уровня развития.

Креативность как феномен и комплексное понятие принято рассматривать с психологической и лингвистической позиций с учетом того, что однозначность определения несвойственна. Сам термин «креативность» впервые был использован Д. Симпсоном в 1922 году в качестве обозначения способности человека мыслить иными нежели стереотипными образами, хотя современное понимание как способности «порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления» (Ильин 2009: 157) приобрело не так давно. С психологической точки зрения креативность рассматривается как творческие интеллектуальные способности (Ф. Баррон), способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых

¹ Смотр.: Петрикова, А., Кулькова, Р. Иноязычное общение в аспекте проблемного обучения. Теория и практика. / А. Петрикова, Р. Кулькова – Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity 2017. 188 s.

проблем (М. Валлах), способность формулировать гипотезы относительно недостающих элементов (Е. Торренс), способность к дивергентному мышлению (Дж. Гилфорд), способность получать ценные результаты нестандартным способом (Х. Гейвин)². Общим для этих подходов является умение мыслить и создавать новое, что созвучно с целью проблемного образования.

Реализация человека как языковой личности и проявление творческого потенциала в языковой среде и с помощью этого языка, дает основание для «выделения лингвистики креатива как области изучения разных форм проявления вербальной креативности» (Гридина 2013: 6). В свою очередь, вербальную креативность мы рассматриваем как «способность личности к творческому мышлению, проявляющуюся в создании нового оригинального речевого (словесного) продукта в любой его вербальной форме (устной, письменной, прозаической, поэтической, монологической, диалогической и т.д.)» (Шило 2014: 158). Таким образом, мы рассматриваем высокий уровень вербальной креативности как показатель целостной личности, способной к мышлению и формированию собственных, независимых суждений и убеждений, что является воспитательной целью образования. Дисциплины лингвистического цикла обладают высоким уровнем условий для развития творчества студентов с помощью проблемных ситуаций и креативного письма. Это относится, в частности, и к русскому языку как иностранному.

Целью этой работы является продемонстрировать возможные пути развития вербальной креативности студентов с помощью таксономии Б. Блума на занятиях русским языком в условиях словацкой языковой среды.

Впервые понятие «таксономия» было использовано в области биологии для классификации сложноорганизованных сфер деятельности, имеющих иерархическое строение. В дидактике различные таксономии помогают ставить цели обучения, формулировать проблемы, подбирать целесообразные методы и приемы, устанавливать трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе изучения того или иного материала (Ястребцева 2006: 11), а также используются в процессе составления вопросов и ответов на них при обучении письму, что делает процесс изучения как родного, так и иностранного языка более логичным и продуктивным.

В современной лингводидактике используется большое количество таксономий, но своей актуальности не теряет и таксономия когнитивных

² Смотр.: Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 448 с.

функций или образовательных целей Б. Блума, составленная американским психологом в 1956 году. Ее суть зачастую представлена в виде пирамиды, где категории мыслительных умений расположены по нарастающей: от самого легкого умения к самому сложному (рис. 1):



Рис. 1. Таксономия Бенджамина Блума (1956)

Долгое время таксономию Б. Блума было принято использовать только при формировании целей для 3 областей:

- когнитивной – развитие познавательных процессов (about knowing),
- аффективной (нонкогнитивной) – развитие чувств, воли, подходов (about attitudes, feelings),
- психомоторной – развитие двигательных умений (about doing).

В последнее время все чаще таксономия Б. Блума используется при выборе методов и приемов, подготовке самих заданий и в процессе активной работы со студентами, поскольку является одним из возможных путей организации проблемного обучения. Частично это связано и с тем, что в 2001 году данная таксономия была расширена учеными Л. Андерсоном и Д. Красволом, в результате чего последним уровнем стало творчество, неотъемлемой частью которого является вербальная креативность.

Интересным с этой точки зрения является исследование, проведенное Юлио Рокка де Лариом, профессором педагогики Университета Мурсии (Испания), который специализируется на лингводидактике иностранных языков, произношении и работе с билингвами. Эксперимент состоялся в 2001 году на базе Иранского лингвистического института. В нем приняли участие 60 респондентов, мужского и женского пола в возрасте от 20 до 30 лет. Целью исследования было определить имеет ли значение «обучение тому, как задавать вопросы» (teaching questioning) для развития критического мышления иранских студентов, которые изучают английский язык как иностранный, и какова роль данного навыка при письме на иностранном языке (Марзбан, Ялили 2014).

В ходе исследования были затронуты аспекты развития критического мышления в условиях проблемного обучения и сформулирован вывод, что существует очень мало программ, помогающих студентам «преобразовывать мысли в язык», который отличается от их родного, и именно «обучение тому, как задавать вопросы» (teaching questioning) может помочь справиться с трудностями, которые возникают, и прийти к большей продуктивности. Студенты практиковались в том, чтобы задавать вопросы и отвечать на них о содержании книги, используя ключевые слова и примеры вопросов, основанных именно на таксономии Б. Блума в течение шести недель. Интересным является факт, что была учтена именно специфика того, что мыслительные процессы, как и их продукция, осуществлялись на иностранном языке. Мы считаем, что при использовании таксономии Б. Блума с целью развития критического мышления как обязательного компонента творческого мышления в целом, и вербальной креативности в частности, необходимо учитывать то, является этот язык родным, иностранным или вторым иностранным. Поскольку в Словакии русский язык – второй иностранный (после английского), мы считаем, что при использовании таксономии Б. Блума важно учитывать следующие аспекты:

Цель: развитие вербальной креативности на занятиях по русскому как иностранному.

Форма: проблемное обучение.

Специфика: родной язык, первый иностранный, второй иностранный.

Методология: формулировка утверждений, работа с активными глаголами, постановка и ответы на вопросы по расширенной таксономии Б. Блума (2001) на шести уровнях.

Виды речевой деятельности: все четыре вида (главным образом говорение и письмо).

Материал: учебные и аутентичные тексты.

Рекомендации: с помощью активных глаголов из таксономии изучать грамматику в соответствии с языковым уровнем, и лексику на базе контекста текста, заданий, вопросов и ответов.

Обновленная таксономия Б. Блума (2001) по-прежнему имеет шесть категорий (уровней), основанных на активных глаголах, призывающих к действию, и навыках, необходимых формировать на том или ином уровне (табл.1). В отличие от традиционной таксономии предлагается комбинировать разные типы заданий уже на начальном уровне владения языком.

Табл. 1. Обновленная таксономия Бенджамина Блума (2001)

1.Запоминание	2.Понимание	3.Применение	4.Анализ	5.Оценивание	6.Творчество
снова вспомнить, достать из памяти	понять суть, объяснить, обобщить	применить, реализовать, воплотить в жизнь	сделать анализ, отличить, упорядочить	проверить, оценить, критиковать	создавать, творить новое
определить дополнить написать описать повторить назвать соединить узнать	объяснить подчеркнуть изъяснить отличить предложить угадать подвести доказать	применить употребить решить использовать сыграть нарисовать посчитать показать	упорядочить различить объяснить группировать разделить объединить сравнить решить	проверить оценить защитить обсудить поддержать опровергнуть подтвердить сравнить	создавать предлагать сочетать придумывать планировать развивать проверять осознать

Данная таблица представляет систему, в которую входят такие компоненты:

1. Конкретные навыки, активизирующиеся на определенном уровне развития мыслительных процессов и выполнения проблемных задач.
2. Глаголы-команды, запускающие процессы мышления.

В результате использования таксономии Б. Блума происходит не только развитие вербальной креативности, но и вербального интеллекта в целом, поскольку они взаимосвязаны: «В ситуации общения фактор «вербальная креативность и вербальный интеллект» расщепляется на два фактора, что свидетельствует о большей значимости таких признаков, как «широта знаний» и «умение пользоваться знаниями» в ситуации общения» (Дружинин 1999).

В свою очередь, вербальный интеллект определяется как «способность к вербальному мысленному анализу и синтезу, к решению

вербальных задач на определение понятий, установление словесных сходств и различий, доказательство и т. д. Сходные по содержанию понятия: семантический интеллект, лингвистический фактор» (Дружинин 1999).

Далее мы продемонстрируем собственный вариант использования обновленной таксономии Б. Блума с целью развития вербальной креативности студентов на занятиях РКИ для уровня В2 на тему: «Внешность человека».

Мы будем использовать аутентичный текст, отрывок из повести А. Куприна «Олеся»³.

Моя незнакомка, высокая брюнетка лет около двадцати — двадцати пяти, держалась легко и стройно. Просторная белая рубаха свободно и красиво обвивала ее молодую, здоровую грудь. Оригинальную красоту ее лица, раз его увидев, нельзя было позабыть, но трудно было, даже привыкнув к нему, его описать. Прелесть его заключалась в этих больших, блестящих, темных глазах, которым тонкие, надломленные посередине брови придавали неуловимый оттенок лукавства, властности и наивности; в смугло-розовом тоне кожи, в своевольном изгибе губ, из которых нижняя, несколько более полная, выдавалась вперед с решительным и капризным видом.

— Неужели вы не боитесь жить одни в такой глуши? — спросил я, остановившись у забора.

Она равнодушно пожала плечами.

— Чего же нам бояться? Волки сюда не заходят.

— Да разве волки одни... Снегом вас занести может, пожар может случиться... И мало ли что еще. Вы здесь одни, вам и помочь никто не успеет.

— И слава богу! — махнула она пренебрежительно рукой. — Как бы нас с бабкой вовсе в покое оставили, так лучше бы было, а то...

— А то что?

— Много будете знать, скоро состаритесь, — отрезала она. — Да вы сами-то кто будете? — спросила она тревожно.

Я догадался, что, вероятно, и старуха и эта красавица боятся каких-нибудь утеснений со стороны «предержащих», и поспешил ее успокоить.

³ Глаголы-команды скомбинированы; уровень определен по доминантному мыслительному процессу.

— *О! Ты, пожалуйста, не тревожься. Я ни урядник, ни писарь, ни акцизный, словом — я никакое начальство.*

— *Нет, вы правду говорите?*

— *Даю тебе честное слово. Ей-богу, я самый посторонний человек. Просто, приехал сюда погостить на несколько месяцев, а там и уеду. Если хочешь, я даже никому не скажу, что был здесь и видел вас. Ты мне веришь?*

Лицо девушки немного прояснилось.

— *Ну, значит, коль не врите, так правду говорите. А вы как: раньше об нас слышали или сами зашли?*

— *Да я и сам не знаю, как тебе сказать... Слышать-то я слышал, положим, и даже хотел когда-нибудь забрести к вам, а сегодня зашел случайно — заблудился... Ну, а теперь скажи, чего вы людей боитесь? Что они вам злого делают?*

Она поглядела на меня с испытующим недоверием. Но совесть у меня была чиста, и я, не сморгнув, выдержал этот пристальный взгляд (Куприн 1957).

Уровень первый. Запоминание.

Учитель моделирует ситуацию: «Студенты, вспомните, как выглядит берёзовая роща? *Представьте*, что в типично русском красивом березовом лесу встретились юная девушка и взрослый мужчина. Они незнакомы, встреча абсолютно случайна, и вдруг между ними завязалась беседа».

1. Прочитайте диалог. Судя по ситуации, комментариях автора и репликах, *опишите*, как могла бы выглядеть девушка.
2. *Запишите* и *назовите* 5 основных черт ее внешности, по Вашему мнению. (На лексическом уровне можно определять значение, подбирать синонимы или антонимы; на грамматическом – род, части речи).
3. Внимательно слушайте рассказ своего одноклассника, *повторите* черты внешности девушки, которые Ваш одноклассник *использовал* при описании.

Уровень второй. Понимание.

4. Работа в парах или с одним «студентом-ведущим» (зависит от количества студентов в группе). Один студент из пары получает задание: прочитайте описание девушки. *Определите* самые главные, примечательные черты ее внешности. (Второй студент при этом не видит текст).
5. Задание для второго студента: *проверьте*, задавая вопросы, какие черты внешности из названных Вами, совпадают с описанными

в тексте, какие не совпадают, а о которых не вспоминается вообще. (Студент *проверяет, объясняет*. Задание на развитие лексического запаса, путем построения синонимического ряда, а также отработки грамматических конструкций типа: «Какие у девушки глаза?», «А у нее зеленые или карие глаза?», «На кого похожа девушка?»).

6. Второй студент тоже читает текст. *Выбирает* незнакомые для него слова и *предлагает* кому-то из одноклассников *объяснить* их. Одноклассник *объясняет* и *предлагает* свое слово следующему.

Третий уровень. Применение.

7. Студенты получают набор активных глаголов из таблицы. *Используйте* эти глаголы и *составьте* 5 вопросов к тексту. Одноклассники должны *отвечать*.
8. *Примените* черты внешности, которые вы выписали из текста, и с их помощью *опишите* своего одноклассника.

Четвертый уровень. Анализ.

9. Посмотрите отрывок из фильма. *Решите*, похожа ли героиня из фильма на описание из текста. *Аргументируйте* свою точку зрения.

Пятый уровень. Оценка.

10. *Оцените*, как выглядит девушка и какими чертами характера она может обладать. Свой ответ *аргументируйте*.

Шестой уровень. Творчество.

11. Вспомните имена, типичные для русской культуры, а также их историю. *Подумайте*, как зовут девушку? Свой ответ *аргументируйте*.

12. *Сконструируйте* и запишите возможное продолжение диалога.

Таким образом, использование таксономии Б. Блума – один из возможных продуктивных способов развития вербальной креативности студентов на занятиях по РКИ, а также формирования навыков творческого письма, применение которых является показателем высокого уровня знания иностранного языка.

Перспективность дальнейшего исследования обусловлена необходимостью разработки практических методических пособий по РКИ в области развития вербальной креативности и преподавания в условиях проблемного образования.

Литература

- Гридина, Т. А.* К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи / Т. Гридина // Лингвистика креатива-1: Коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т.А. Гридиной. – 2-е изд. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2013. – С. 5-58.
- Дружинин, В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин // СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.
- Ильин, Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 448 с.
- Куприн, А. И.* Собрание сочинений в 6 т. / А. И. Куприн – Том 2. М.: Гослитиздат, 1957.
- Матюшкин, А. М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / А. М. Матюшкин; под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009. – 190 с.
- Петрикова, А., Кулькова, Р.* Иноязычное общение в аспекте проблемного обучения. Теория и практика. / А. Петрикова, Р. Кулькова – Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity 2017. 188 s.
- Шило, Т. Б.* Особенности развития вербальной креативности у школьников / Т. Шило // Человек и образование. – 2014. – № 2 (39) – С. 157-161.
- Ястребцева, Е. Н.* Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий: программа Intel «Обучение для будущего»: учеб.-методическое пособие. // [под ред. Е. Н. Ястребцева; пер. с англ. Ники Кожевниковой, Дмитрия Ханина, Татьяны Кнышевой]. – М: Интуит.ру, 2006. – 168 с.
- Marzban, A., Jalili, Z.* The impact of teaching questioning on the Iranian EFL learners' problem-solving in writing. In: Theory and Practice in Language Studies, vol. 4, no. 5, 2014 [online] – URL: <https://link.gale.com/apps/doc/A373678933/AONE?u=presov&sid=AONE&xid=8c88f5c6> (28.11.2020).
- Petríková, A.* Technologiji razvitija kritičeskoga mišljenja novoga pokolenija studentov. Recenzent Dorota Urbanek. // Człowiek. Świadomość. Komunikacja. Internet. Tom I. - Warszawa: Instytut Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego, 2017. – s. 311-318.

Sukharieva I.

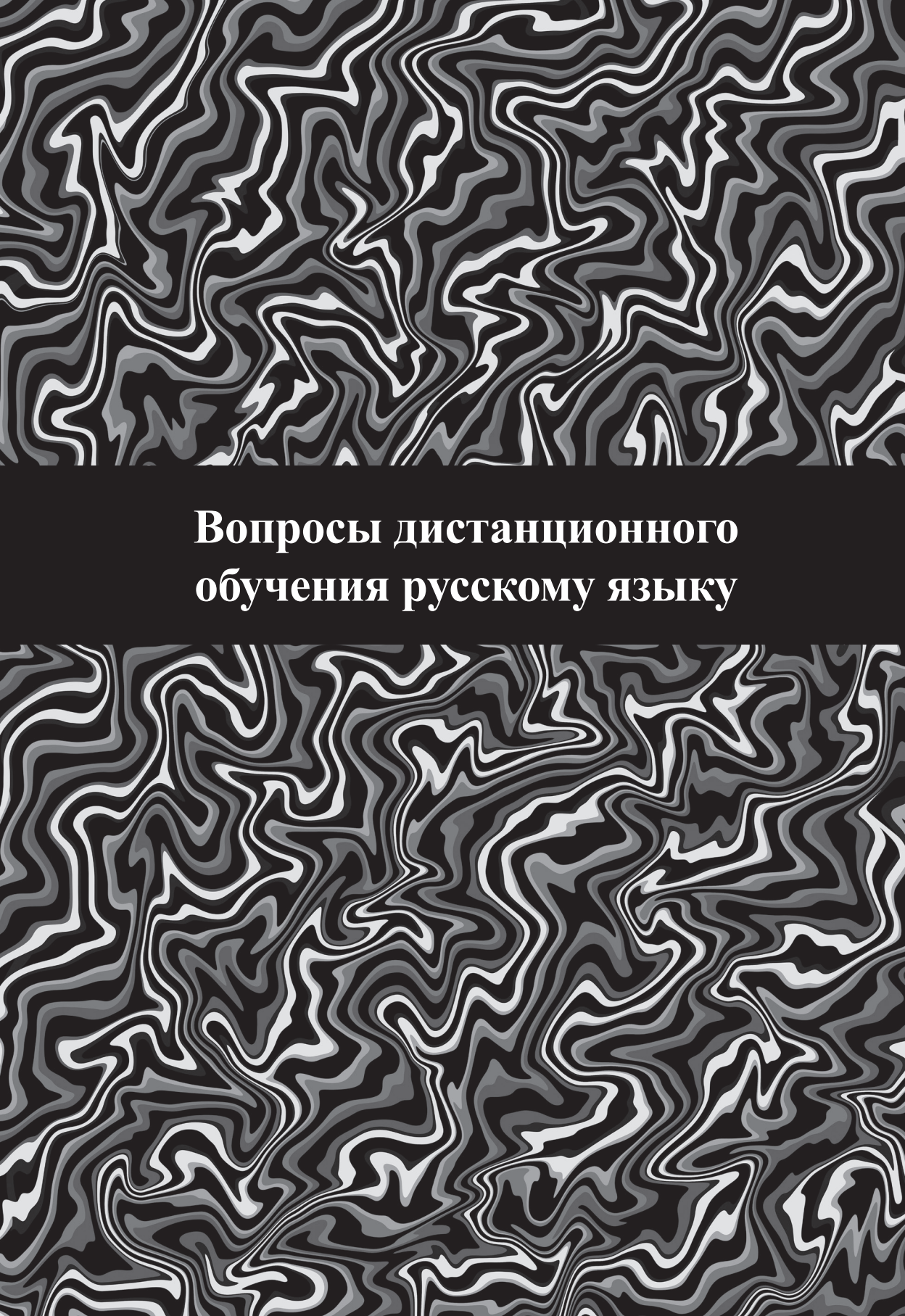
University of Presov, Slovakia

E-mail: iryna.sukharieva@gmail.com

Usage of Bloom’s taxonomy in process of development of student’s verbal creativity on the lessons of Russian as a foreign language

In this paper, we take a look at the possibilities of usage of updated Bloom’s taxonomy on the lessons of Russian as a foreign language to develop student’s verbal creativity in an environment of problematic study. The necessity of usage Bloom’s taxonomy is explained, as well as the necessity of development of verbal creativity in process of studying Russian as a foreign language. We describe the connection between the ability to form questions and creative thinking level and propose to create a lesson using Bloom’s taxonomy for B2 level on the “Person’s look” topic.

Keywords: linguo-didactic, Teaching Methodology, Russian as a foreign language, verbal creative, Bloom’s taxonomy

The background of the entire page is a complex, abstract pattern of wavy, grayscale lines. These lines create a sense of movement and depth, resembling a topographical map or a liquid surface. The colors range from dark gray to light gray, with white highlights. The pattern is dense and fills the entire frame.

**Вопросы дистанционного
обучения русскому языку**

Адамия Зоя Константиновна

Международная научно-педагогическая организация филологов
«Запад-Восток» ISPOP

Институт русского языка и литературы
Цхум-Абхазская Академия наук, Грузия

E-mail: a.zoia777@gmail.com

О роли марафона вебинаров для преподавателей русского языка в Грузии

В статье говорится о роли марафона вебинаров для преподавателей русского языка в Грузии. В Грузии почти во всех общественных и коммерческих школах, а также вузах (по выбору студентов) изучают РКИ. Чтобы поддержать профессиональную деятельность преподавателей в условиях пандемии Ковид-19 наша организация провела некоммерческий проект «Бесплатный марафон вебинаров для филологов, преподавателей и студентов, которые преподают русский язык в Грузии».

Ключевые слова: некоммерческий проект, бесплатные вебинары, РКИ, Грузия

В Грузии почти во всех общественных школах с V (VI)-XII классы, а в коммерческих школах со II класса (русский как иностранный – обязательный предмет) и вузах с I по II курс – это примерно 24 кредита и 3 кредита профессиональный русский (по выбору студентов: английский, русский, немецкий, французский и др.) – изучают РКИ.

Профессиональную деятельность преподавателей постоянно необходимо поддерживать. 2020 год стал годом новых реалий и условий. Как известно, массово были отменены и перенесены на 2021 год конференции, семинары, конгрессы, тренинги и др. мероприятия с международным очным участием. К сожалению, в связи с пандемией, участие в таких мероприятиях с очным участием стало невозможным. Чтобы поддержать преподавателей русского языка в Грузии, наша организация ISPOP приняла решение вместе с нашими партнерами и коллегами, с помощью цифровых технологий, поддержать преподавателей, которые преподают русский язык (Адамия 2020: 19).

С 30 мая 2020 года был проведен международный проект при поддержке международной научно-педагогической организации филологов «Запад-Восток» ISPOP: «Бесплатный марафон вебинаров для филологов и преподавателей» с участием грузинских, российских, украинских, польских, чешских, словацких, болгарских, испанских, французских, немецких, венгерских филологов и педагогов. Цель проекта: при помощи дистанционного метода (вебинаров) помочь филологам, преподавателям, молодым специалистам, студентам, которые преподают или изучают иностранные языки, пополнить теоретические и практические знания, а также решить проблему границ и коммуникаций между странами с помощью информационных технологий.

Первым вебинаром, который открыл наш марафон (30 мая 2020 года), стал «Вебинар для филологов, которые преподают русский язык как иностранный». С приветственным словом выступил ректор Харьковского национального университета строительства и архитектуры (Украина) – проф. Дмитрий Леонидович Чередник (университет является партнером организации ISPOP и одним из первых поддержал наш проект). С приветствием выступил председатель Международного комитета славистов при Фразеологической комиссии, член президиума МАПРЯЛ, Грайсфальдский университет (Германия), – проф. Харри Вальтер.

В вебинаре по РКИ приняли участие 8 спикеров из Израиля, России, Болгарии и Украины: к.ф.н. Наталья Ройтберг – Университет Хайфы (Израиль), проф. Тамара Владимировна Куприна – Уральский федеральный университет (Россия), проф. Антония Пенчева – Университет

национальной и мировой экономики (Болгария), проф. Анна Владимировна Онкович – Киевский медицинский университет. Основатель научной школы медиадидактики в Украине (Украина), партнеры организации ISPOP– Харьковский национальный университет строительства и архитектуры – почти всей кафедрой приняли участие в вебинаре под руководством заведующей кафедрой проф. Татьяны Васильевны Креч, доц. Ирина Владимировна Милева, Валентина Владимировна Игнатова, Лариса Викторовна Скрипник. 29 ноября был проведен вебинар «Работа с книгами адаптированного чтения». Спикер: Олеся Балтак – лингвист, методист, автор книг по адаптированному чтению, директор языковой школы «Languagegarden» (Италия). Вебинар вызвал интерес как среди преподавателей РКИ, так и среди преподавателей по другим иностранным языкам.

20 декабря проведен вебинар по методике преподавания РКИ – «Лингвокультурология на службе обучения русскому языку как иностранному». Спикер: Светлана Юрьевна Камышева – кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания РКИ Государственного института русского языка им. Пушкина, руководитель Центра языковой политики и международного образования. В вебинарах приняли участие филологи и преподаватели РКИ Грузии и других стран.

На вебинарах были представлены последние достижения в методике преподавания иностранных языков, межкультурной дидактике, лингвистике текста и другим интересным проблемам. В вебинарах приняли участие как слушатели-филологи (из разных стран и университетов), так и учителя школ (из разных городов Грузии: Тбилиси, Рустави, Кутаиси, Батуми, Телави, Марнеули, Зугдиди и др.) и студенты (по специальности «Русская филология»).

Учителя школ отметили тот факт, что обычно проводят вебинары, тренинги, повышение квалификации по английскому языку, а специалисты других иностранных языков, таких как русский, немецкий, французский, испанский и др. – остаются в стороне.

После окончания вебинаров был проведен опрос преподавателей и студентов. Всего было опрошено 100 респондентов. На вопрос, как Вы считаете, нужно ли проводить бесплатные вебинары для филологов, преподавателей и студентов по иностранным языкам, 95 % опрошенных ответили – да, 3 % ответили – нет, и всего 2 % ответили, что не знают.

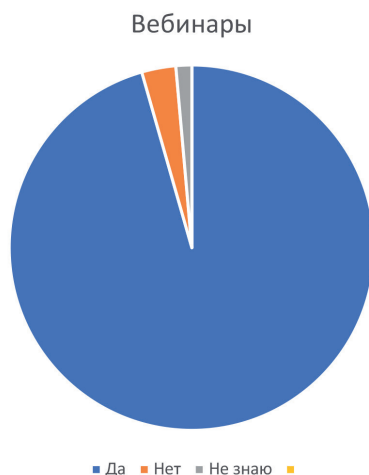


Рис. 1 Опрос преподавателей и студентов.

18 июня был проведен вебинар по славянской филологии с участием проф. В.М. Мокиенко (Санкт-Петербургский государственный, Россия), проф. Харри Вальтер (Грайсфальдский университет им. Эрнста Морица Арндта Германия), проф. О.В. Ломакиной (Российский университет дружбы народов, Россия), проф. Имре Пачаи (Венгрия), а также был проведен 25 июля вебинар по медиалингвистике с участием ассоц. проф. Марии Моцаж-Клейндиенст (Люблинский католический университет Иоанна Павла II, Польша) с интересной темой: «Из опыта обучения кинопереводу студентов русистов». Были также проведены вебинары: по английскому (6 июня), немецкому (13 июня), французскому (20 июня), испанскому (27 июня), грузинскому (4 июля) и украинскому (11 июля) как иностранным языкам с участием ведущих специалистов из Франции, Испании, России, Грузии и Украины.

Мы благодарны всем, кто нас поддержал и помог всем желающим бесплатно поделиться личным опытом, узнать, какие проблемы, задачи, перспективы и развития преподавания РКИ существуют в разных странах.

Участники вебинара в дистанционном режиме с помощью цифровых технологий смогли:

1. принять участие в виртуальной видеоконференции-тренинге, в данном случае в вебинаре;
2. делиться презентациями и рабочим столом;
3. общаться в чате;

4. задать интересующие их вопросы и получить квалифицированный ответ в реальном времени;
5. найти единомышленников, коллег и друзей.

После окончания вебинаров все участники получили сертификаты. С помощью цифровых технологий записи всех вебинаров можно посмотреть на канале на Ютуб: https://www.youtube.com/channel/UCj4J9T-pzXPPtTm_gNafAQg, на сайте организации: <https://www.ispop.org> и на странице в Фейсбуке: ISPOP International Scientific-Pedagogical Organization of Philologists W-E <https://www.facebook.com/ispop.org/>

Подводя итог, можно сказать, что с помощью вебинаров мы смогли помочь филологам, преподавателям, молодым специалистам, студентам, которые преподают или изучают иностранные языки, в условиях пандемии Covid-19 пополнить теоретические и практические знания, а также решить проблему границ и коммуникаций между странами с помощью информационных технологий.

В нашем исследовании мы использовали метод онлайн-обучение (вебинары), дистанционное обучение (на канале YouTube, странице Facebook и т.д.), а также использовали метод опроса. С использованием метода онлайн-обучения и дистанционного обучения в ходе вебинаров были представлены последние достижения в области методов обучения РКИ и иностранным языкам, межкультурной дидактики, лингвистики текста, славянской фразеологии, медиалингвистики и другим проблем.

Мы считаем, что вебинары будут актуальны не только в условиях пандемии, но и в обычное время. Совмещение офлайн- и онлайн-обучения, встречи, конференции и тренинги, т.е. смешанное (гибридное) обучение становится неотъемлемой частью современного международного образования.

Литература

- Адамия, З.К.* Об опыте проведения вебинаров по РКИ // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве. сборник тезисов международной научной конференции, посвященной 90-летию проф. С. Хаврониной. РУДЕН. Москва, 28-29 октября, 2020, с. 255-260.
- Адамия, З.К.* Вебинар как медиатехнология: помощь филологам, преподавателям и студентам в условиях пандемии (Ковид-19) // В сборнике международной научной конференции «Медиаобразование: медиа как тотальная повседневность» 24-25 ноября, 2020, Челябинский государственный университет, факультет журналистики, Челябинск, с. 15-19.
- Адамия, З.К.* Эффективное использование цифровых возможностей на примере проведенных вебинаров по русскому языку» // В сборнике педагогического форума «Преподавание русского и преподавание на русском: новые измерения в открытом образовании» 9 декабря 2020, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ).

Zoia A.

*International Scientific and Pedagogical Organization of Philologists
“West-East” - ISPOP*

*Institute of Russian Language and Literature
Tskhum-Abkhazian Academy of Sciences, Georgia*

E-mail: a.zoia777@gmail.com

On the role of webinar marathon for Russian language teachers in Georgia

In this article, the role of a webinar marathon for Russian language teachers in Georgia is discussed. In Georgia, almost all public schools and commercial schools, as well as universities (by student choice), teach RFL. To support teachers' professional activities in the context of the Covid-19 pandemic, our organization conducted a non-profit project “Free webinar marathon for philologists, teachers, and students who teach Russian language in Georgia”.

Keywords: non-commercial project, free webinars, RFL, Georgia

Аду Светлана Сергеевна

Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина, Россия
E-mail: SSAdu@pushkin.institute

Самостоятельная работа слушателей подготовительного факультета в процессе онлайн- обучения аудированию лекций по специальности (уровень А2)

Необходимость работы в онлайн-формате ставит перед преподавателями русского языка как иностранного подготовительного факультета много задач, одной из которых является разработка материалов для обучения аудированию лекций по специальности. Формирование аудитивных навыков и умений в учебно-профессиональной сфере в условиях дистантной работы не будет полноценным и эффективным без самостоятельной работы слушателей. В статье представлена система упражнений для самостоятельной работы, обеспечивающей формирование необходимых для аудирования лекций по специальности навыков и умений. Упражнения учитывают психофизиологические механизмы аудирования и трудности, которые возникают в процессе слушания профессионально ориентированных текстов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; язык специальности; самостоятельная работа; аудирование; механизмы аудирования

Онлайн-обучение, которое оказалось неизбежным ввиду пандемии, наряду с определенными преимуществами, безусловно, сталкивается с рядом трудностей как для слушателей подготовительных факультетов России, так и для преподавателей русского языка как иностранного (далее - РКИ). Предвузовская подготовка предусматривает не только овладение РКИ в социально-бытовой, культурной сфере общения, но и изучение РКИ как средства получения выбранной специальности. Не вызывает сомнения тот факт, что аудирование как один из основных видов речевой деятельности является самым трудным для иностранных обучающихся (Тимина 2003). Сложность его в разы увеличивается, когда слушатели находятся вне языковой среды и изучают РКИ посредством Интернета, при этом зачастую качество связи оставляет желать лучшего. Кроме того, при отсутствии языковой среды количество часов, которые современные слушатели получают на онлайн-занятиях, оказывается явно недостаточно, что требует значительного объёма самостоятельной работы учащихся. Все это подтверждает актуальность и необходимость организации самостоятельной работы при обучении аудированию в учебно-профессиональной сфере. Только системная подготовка к аудированию лекций по специальности на начальном этапе позволяет учащимся легче пройти период адаптации при обучении на основных факультетах ВУЗов России. Самостоятельная работа представляет собой вид учебной деятельности, одну из организационных форм обучения, протекающую вне непосредственного контакта с преподавателем (дома) или управляемую преподавателем опосредованно через предназначенный для этой цели учебный материал. (Щукин 2002: 228) Для развития самостоятельной деятельности учащихся важно, чтобы они осознавали цели своей самостоятельной работы и конечного результата её выполнения (Там же). Преподавателю необходимо создать такой контент для самостоятельной работы, который будет учить слушателей овладевать приемами учебной деятельности и стратегиями овладения русским языком. Все это создаст условия, необходимые для развития навыков самообразования и успешного овладения языком за счёт продления времени пребывания в языковой среде (Щукин 2002: 230) Самостоятельная работа в процессе аудирования должна учитывать психофизиологические механизмы аудирования: механизм внутреннего проговаривания, механизм сегментации, механизмы оперативной и долговременной памяти, механизм идентификации понятий, механизм антиципации, или вероятностного прогнозирования, механизм осмысливания и некоторые другие. При обучении аудированию необходимо не только развивать и тренировать речевые механизмы, но и формировать умения преодолевать ряд трудностей:

1. трудностей, связанных с восприятием языковой формы (фонематические, лексические, грамматические и др.);
2. трудностей, связанных с условиями восприятия аудиотекстов: однократность предъявления информации, понимание речи людей с различными голосовыми характеристиками и произносительной манерой, темп и др.;
3. трудностей, связанных с восприятием предметного содержания звучащей речи, общей идеи, смысла воспринимаемого текста (Методика 1988: 106-107).

Понимание аудиотекстов по языку специальности возможно лишь в том случае, когда у слушателей хорошо развиты механизмы аудирования и при условии сформированности у слушающего умений успешно преодолевать перечисленные трудности. Именно этим определяются основные принципы построения системы упражнений для самостоятельной работы в процессе обучения аудированию лекций по специальности:

1. Самостоятельная работа в процессе обучения аудированию на материале языка специальности на начальном этапе проводится только на знакомом лексико-грамматическом материале, который уже отработан на занятиях онлайн, а также при изучении основного материала темы при выполнении устных и письменных упражнений.
2. Активное слушание при самостоятельной работе учащихся сопровождается выполнением определенных заданий по обучению аудированию.
3. Самостоятельная работа строится по принципу нарастания трудностей: от аудирования словоформ к аудированию микротекстов.
4. Системность и единство формулировок заданий, что позволяет отработать определенные операции по формированию навыков и умений аудирования (Высотская 1976: 156).

Рассмотрим, какие задания для формирования аудитивных навыков необходимо и можно вынести в самостоятельную работу. Следует заметить, что обучение речевому общению в учебно-научной и профессиональной сфере обычно начинается после достижения уровня А1 общего владения РКИ. К данному периоду уже, безусловно, сформированы в той или иной степени механизмы аудирования, тем не менее работа по их формированию, совершенствованию и закреплению должна продолжаться на материале языка специальности. На самостоятельную

работу следует вынести подготовительные упражнения, которые развивают речевой (фонематический и интонационный) слух и механизмы аудирования, вырабатывают навыки узнавания и дифференциации языковых единиц различных уровней (Методика 1988: 108). Важно также то, что все подготовительные упражнения построены на материале языка специальности. В настоящей статье будут приведены примеры из юридических аудиотекстов.

1. *Упражнения для развития фонематического слуха и механизма внутреннего проговаривания* (табл. 1). При составлении таких упражнений для самостоятельной работы учитываются трудности самой фонологической системы русского языка (например, различение согласных звуков по линии звонкости/глухости, твердости/мягкости), а также трудности, связанные с интерференцией родного языка слушателей (например, различение губных для арабов, шипящих и свистящих для вьетнамцев и т.д. (Высотская 1976: 150). В таблице 1 представлено одно из таких упражнений. Важно, что задание, выполняемое самостоятельно слушателем (см. «видит»), сопровождается аудиофайлом (см. «слышит»). Подобные задания могут быть снабжены ключами или проверяться автоматически компьютером, если их загрузить в соответствующую программу.

Таблица 1.

Прслушайте предложения. В списке слов отметьте те, которые вы услышали в предложениях:	
Видит	Слышит (аудиофайлы)
<input type="checkbox"/> прАво <input type="checkbox"/> правА <input type="checkbox"/> оснОвой <input type="checkbox"/> основнОй	Право является основой нормальной жизни общества.
<input type="checkbox"/> прАво <input type="checkbox"/> правА <input type="checkbox"/> оснОвы <input type="checkbox"/> основнЫе	Основные права граждан закреплены в Конституции.
<input type="checkbox"/> лицО <input type="checkbox"/> лицА <input type="checkbox"/> лИца	Все лица должны знать и соблюдать закон.
<input type="checkbox"/> лицО <input type="checkbox"/> лицА <input type="checkbox"/> лИца	Действия должностного лица определяет закон

2. Упражнения на развитие механизма сегментации речевой цепи.

Чтобы осмыслить целое сообщение, нужно уметь вычленять в нем отдельные лексико-грамматические звенья (фразы, синтагмы, словосочетания, слова) и понять смысл каждого из них, поэтому необходимо предлагать такие задания слушателям и в рамках самостоятельной работы. Для такой работы также используется лексико-грамматический материал языка специальности (табл. 2).

Таблица 2.

Прослушайте предложения и укажите, сколько в них слов.		
Видит		Слышит (аудиофайлы)
Аудиотест 3.3.	А) 7 Б) 6	3.3. Государство должно принимать меры к нарушителям закона.
Аудиотест 3.4.	А) 6 Б) 5	3.4. Нарушителей нужно привлекать к ответственности.
Аудиотест 3.5.	А) 7 Б) 6	3.5. Конституция определяет права и обязанности всех граждан.

Первая и вторая группа упражнений направлены на развитие навыков узнавания - узнавания, основанного на знании грамматического и лексического материала. Эти навыки играют большую роль в аудировании, т.к. они связаны с действием долговременной памяти и основываются прежде всего на лингвистических факторах. Вот ещё почему важно проводить обучение аудированию на знакомом лексико-грамматическом материале, а самостоятельную работу по аудированию давать после изучения той или иной темы основного пособия по языку специальности. Необходимо отметить, что на процесс аудирования оказывают влияние и экстралингвистические факторы: величина реакции, свойства оперативной памяти, точность мышления, которые связаны с действием психологических механизмов, обслуживающих процесс аудирования, с действием механизма вероятностного прогнозирования, эквивалентных замен и оперативной памяти (Высотская 1976: 150).

3. Упражнения на развитие механизма оперативной памяти (Методика 1988: 105). Механизм оперативной памяти способствует удержанию в памяти воспринимаемой информации, но объем оперативной памяти ограничен даже на родном языке: от 5 ± 2 до 7 ± 2 слов (Дж. Миллер). Очевидно: чем короче предложение, тем легче удержать его в сознании.

Значит, чтобы понять все звучащее сообщение, необходимо удерживать в сознании смысл всех услышанных предложений. Работа начинается с повтора отдельных слов, словосочетаний, небольших предложений, затем – более распространенных. И так по мере формирования речевых навыков и умений в аудировании доходит до 10 – 11 слов в одном предложении и даже больше к концу овладения уровнем В1.

Задания на развитие механизма оперативной памяти - это, прежде всего, упражнения на увеличение объема памяти, когда слушатели слушают и повторяют сообщение, содержание которого увеличивается. Увеличение информации может быть путём добавления нового предложения, тогда нужно повторить все предложения за диктором (табл. 3). Как понятно из таблицы, слушатель видит только формулировку задания, не может читать то, что повторяет.

Таблица 3.

Закройте ваши книги. Слушайте слова, словосочетания, предложения и повторяйте их:	
Видит	Слышит (аудиофайлы)
	государства, первые государства, первые государства возникли, первые государства возникли много тысяч лет назад; когда возникли первые государства; когда возникли первые государства, появилось право... и т.д.

Необходимо отметить, что такие задания лучше не использовать в онлайн-режиме, поскольку условия работы у всех разные: кто-то в общежитии с другими студентами, кто-то работает без наушников с гулом машин или криками петухов и лаем собак, - всё это затрудняет слушание, искажает правильное звучание слов и словосочетаний и т.д. в то же время реалии таковы, что при самостоятельной работе выполнение упражнения на повторение мы не можем отследить: слушатели могут не выполнять его вовсе или прослушивать несколько раз и т.д. Вот почему необходимо давать четкие установки, объяснять, зачем нужно делать такие задания, как это поможет слушателям понимать аудиотексты по своему профилю обучения в будущем.

Студентам предлагается (это озвучивается в самом аудиофайле) после повторения ими слов, словосочетаний и предложений записать некоторые из них с целью контроля уровня сформированности грамматических навыков у иностранных учащихся и контроль самого факта выполнения задания.

Письменные работы сканировались и присылались преподавателю. Иногда мы просили студентов записать тот или иной фрагмент и слушали потом, как он повторяет, что, конечно, занимает очень много времени.

4. *Упражнения на развитие механизма идентификации понятий*, с помощью которого слушающий определяет, какой из лексико-семантических вариантов звучащего слова или словосочетания актуализирован в речи говорящего (Методика 1988: 106). Приведем пример такого типа задания в нашей системе упражнений для самостоятельной работы в процессе обучения аудированию текстов по юриспруденции (табл. 4).

Таблица 4

Прслушайте словосочетания, отметьте лишнее словосочетание в каждом смысловом ряду.			
Видит		Слышит (аудиофайлы)	
Аудиотест 4.1.	А) Б) В) Г)	Аудиотест 4.1.	А) принцип справедливости Б) признак права В) принцип правосудия Г) принцип законности
Аудиотест 4.2.	А) Б) В) Г)	Аудиотест 4.2.	А) соблюдать нормы Б) выполнять требования В) исполнять правила Г) выполнять задание

Приведенные в таблице 4 понятия сначала изучаются слушателями в основном учебном пособии и потом закрепляются в упражнении на самостоятельную работу.

5. *Упражнения на развитие механизма оперативной памяти и долговременной памяти.*

На основе механизма долговременной памяти происходит «сличение поступающих речевых сигналов с теми моделями (эталоны), которые хранятся в нашем сознании» (Методика 1988: 106). Лингвистическая информация, представленная в упражнениях, воспринимается слушающим как знакомая или незнакомая, как верная или ошибочная. Безусловно, механизм долговременной памяти нельзя сформировать какими-то конкретными предложениями, т.к. он обеспечивается всем предшествующим языковым опытом обучающегося (Там же). Приведем пример одного из таких упражнений (табл. 5)

Таблица 5.

Слушайте предложения. Если информация правильная, повторите её. Если информация неправильная или неточная, исправьте её.	
Видит	Слышит (аудиофайлы)
	1. Право возникло недавно [–]. 2. Право регулирует отношения между людьми [+]. 3. Мораль, традиции, обычаи регулируют общественные отношения [+]. и т.д.

Задание «Слушайте предложения. Если информация правильная, повторите её. Если информация неправильная или неточная, исправьте её» представляет собой упражнение на определение истинных и ложных высказываний. Фразы в этом задании зачастую даются в трансформированном по сравнению с основным текстом урока виде. Данная работа направлена на то, чтобы учить студентов понимать на слух информацию, необходимую для решения когнитивно-коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере.

6. *Упражнения на развитие языковой догадки и механизма вероятностного прогнозирования* (Методика 1988: 106, 110).

Механизм вероятностного прогнозирования осуществляет опережающее отражение деятельности, т.е. он даёт возможность по начальным словам, словосочетаниям, предложениям целого высказывания предугадать его конец или догадаться о значении нового слова по контексту (табл. 6)

Таблица 6.

Слушайте предложения. Постарайтесь понять новые слова. Запишите их. Проверьте себя по словарю.	
Видит	Слышит (аудиофайлы)
	Древние люди соблюдали традиции и обычаи. Они не нарушали традиции предков. Каждый человек должен соблюдать общеобязательные правила. Нарушать общеобязательные правила нельзя. Что такое нарушать?

7. *Упражнения на развитие механизма осмысливания* (Методика 1988: 111).

Во время аудирования узнавание слов, понимание структуры предложения, его смысла происходит благодаря работе долговременной

памяти. Механизм осмысливания способствует замене слов услышанного высказывания своими словами или соответствующими представлениями, т.е. это процесс эквивалентной замены одних слов текста другими. Самостоятельное выполнение подобных заданий необходимо, потому что они учат перефразированию услышанных предложений, сообщений, учат компрессии полученной информации за счет упущения второстепенной информации, выделения смысловых вех и т.д. Приведем пример такого рода задания (табл. 7).

Таблица 7.

Прослушайте предложения и отметьте предложение, близкое ему по смыслу (урок 1)	
Видит	Слышит (аудиофайлы)
<input type="checkbox"/> Право входит в сложную систему. <input checked="" type="checkbox"/> Право является сложной системой. <input type="checkbox"/> Сложная система включает в себя право	Право представляет собой сложную систему.

8. *Упражнения на развитие навыков, связанных с действием механизма эквивалентных замен* (Высотская 1976: 154). Например, прослушав предложение, нужно выбрать из ряда предложений то, которое наиболее точно отражает содержание прослушанного предложения (табл. 8).

Таблица 8.

Прослушайте предложения и отметьте предложение, близкое ему по смыслу (урок 5)	
Видит	Слышит (аудиофайлы)
<input type="checkbox"/> Нормы права обязательны для всех граждан. <input checked="" type="checkbox"/> Правовые нормы устанавливают обязанности и ответственность всех граждан. <input type="checkbox"/> Юридические нормы контролируют обязанности и ответственность всех граждан.	Нормы права определяют обязанности и ответственность всех граждан.

Аудитивные навыки, связанные с действием механизма эквивалентных замен, отрабатываются в процессе составления плана прослушанного текста: озаглавливание части текста, проверка правильности следования пунктов плана содержанию прослушанного текста и некоторые др. Одним из важных факторов успешности самостоятельной работы является интерактивность, возможность получить немедленный результат, проверить себя, выполнить задания снова и т.д. Технические возможности,

которые доступны сейчас, позволяют организовать немедленный контроль при обучении аудированию. Это могут быть разного рода тесты.

Представленная в настоящей статье система упражнений для самостоятельной работы в процессе онлайн-обучения аудированию была реализована в МООКе «Учитесь слушать и понимать (русский язык как иностранный для будущих юристов. Уровень В1)», который представляет собой дистанционный курс по обучению аудированию к учебно-методическому комплексу «Профессия - юрист» (Аду 2014, 2015 и др.). Помимо раздела «Самостоятельная работа» данный курс содержит видеолекции, тесно связанные с темой изучаемого на занятиях урока, содержащие знакомый лексико-грамматический материал и допустимый объем новых слов, которым дается объяснение в лекциях. К каждой видеолекции предлагаются задания тестового характера. Данные материалы прошли апробацию на Факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов в группах, где обучались онлайн будущие юристы, а также юристы-магистранты, во втором семестре 2019-2020 уч.г. представленная система упражнений для самостоятельной работы при обучении слушанию и записи лекций по специальности помогли компенсировать «потери» части языковой среды при переходе на дистанционную форму обучения в связи с пандемией и продолжить начатую в аудитории подготовку по языку специальности.

Литература

- Аду С.С., Жарова О.С.* Профессия – юрист. Русский язык в учебно-профессиональной сфере. (Первый сертификационный уровень) Книга для студента. – М.: РУДН, 2014. – 151 с.
- Аду С.С., Жарова О.С.* Профессия – юрист. Русский язык в учебно-профессиональной сфере. (Первый сертификационный уровень) Книга для преподавателя. – М.: РУДН, 2015. – 196 с.
- Высотская Н.А., Голованова Л.Э., Колосницына Г.В.* Развитие навыков и умений аудирования // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. Сб. метод. статей. Учебно-методическое пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. М: Русский язык, 1976. – С. 149-158.
- Методика / Под ред. А.А. Леонтьева (заочный курс повышения квалификации филологов-русистов). - М: Рус.яз., 1988. – 180 с.
- Тимина С.В.* Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности: На этапе вводно-предметного курса: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. - Нижний Новгород, 2003. - 233 с.
- Щукин А.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Курс лекций. - М., 2002. - С. 228

Adu S. S.

State Institute of the Russian Language named after A.S. Pushkin, Russia

E-mail: SSAdu@pushkin.institute

Independent work of students of the preparatory faculty in the process of online learning to listen to lectures in the specialty (level A2)

The need to work in an online format puts many tasks before teachers of the Russian language as a foreign at the preparatory faculty, one of which is the development of materials for teaching listening to lectures in the specialty. The formation of listening skills and abilities in the educational and professional sphere in the conditions of distant work will not be complete and effective without the independent work of students. The article presents a system of exercises for independent work that provides the formation of skills and abilities necessary for listening to lectures in the specialty. The exercises take into account the psychophysiological mechanisms of listening and the difficulties that arise in the process of listening to professionally-oriented texts.

Keywords: Russian as a foreign language, specialty language, independent work, listening, listening mechanisms

**Аркадьева Татьяна Григорьевна,
Васильева Марина Ивановна,
Владимирова Светлана Семеновна,
Федотова Надежда Сергеевна,
Шарри Татьяна Германовна**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Россия
E-mail: tatarkad@mail.ru; vas_mi@mail.ru; vlad_svetlana@mail.ru;
nadj_f78@mail.ru; sharry_t@mail.ru

Опыт организации педагогической практики в дистанционном формате в Институте русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

В статье рассматриваются особенности организации и проведения педагогической практики иностранных студентов магистратуры Института русского языка как иностранного РГПУ им. А.И. Герцена в условиях дистанционного обучения. Предлагаются эффективные формы организации и проведения такой практики, способствующие активному вовлечению магистрантов в образовательный и воспитательный процесс института, осуществляемый в дистанционном формате, обеспечивающие их активное взаимодействие с целью разработки и проведения адаптационных занятий в группах иностранных обучающихся подготовительного отделения, посвященных введению в социокультурный контекст страны изучаемого языка, а также практическим аспектам жизни и учебы в России.

Ключевые слова: образование, педагогическая практика, социокультурная адаптация, профессиональная компетенция

Теоретическая и практическая подготовка иностранных студентов к осуществлению педагогической деятельности в сфере русского языка как иностранного и методики его преподавания, в сфере организации межкультурного профессионального диалога в образовательной среде, а также поиск и организация наиболее эффективных способов знакомства иностранных студентов с профессией учителя в рамках педагогической практики является одной из первостепенных задач, которая стоит перед Институтом русского языка как иностранного РГПУ им. А.И. Герцена.

В учебные планы магистратур, реализуемых в институте как по направлению «Педагогическое образование» (программа «Русский язык как иностранный и методика его преподавания», программа «Международная коммуникация»), так и по направлению «Лингвистика» (программа «Профессиональная коммуникация в международном деловом сотрудничестве») включена педагогическая практика, так как данные программы направлены прежде всего на обеспечение возможности решать задачи именно педагогической деятельности.

Важным этапом в обеспечении готовности решать профессиональные задачи будущими специалистами в области русского языка как иностранного и методики его преподавания; межкультурной коммуникации является этап теоретической подготовки. В учебных планах магистратур, реализуемых в Институте русского языка как иностранного РГПУ им. А.И. Герцена, предусмотрены методические модули, в которые включен целый ряд дисциплин, освоение которых гарантирует качественное осуществление профессиональной деятельности иностранными студентами с применением современных образовательных технологий посредством формирования у них профессиональных компетенций в области педагогической деятельности. Так, в учебные планы обеих магистратур по направлению «Педагогическое образование» включен модуль «Теория и практика преподавания иностранных языков и культур» (9 кредитов, 64 аудиторных часа), в рамках которого реализуются следующие дисциплины: Современные технологии преподавания иностранных языков и культур; Лингводидактические основы преподавания зарубежной литературы; Основы формирования языковой личности; Виртуальная образовательная среда в сфере языка, литературы и культуры.

Кроме того, лингводидактическая и методическая часть магистратуры «Русский язык как иностранный и методика его преподавания» усилена модулем «Прикладная русистика в профессиональной деятельности» (15 кредитов, 98 аудиторных часов), в рамках которого реализуются следующие дисциплины: Методика преподавания русского языка как иностранного;

Проектирование основных и дополнительных образовательных программ; Лексикография в современном образовательном пространстве; Проблемы современной прикладной лингвистики; Технологии дистанционного обучения русскому языку как иностранному.

Расширению кругозора иностранного студента в сфере современного образовательного пространства, в том числе международного, а также формированию профессиональных компетенций, в том числе в области педагогической деятельности, способствует возможность выбора одного из следующих вариативных модулей: «Лингводидактическое тестирование», «Всемирное наследие в образовании», «Образовательные коммуникации в современном мире», «Страноведение и лингвострановедение в обучении иностранному языку», «Исследование и современные практики сетевого образовательного взаимодействия», «Формирование образовательной среды развития одаренных детей и талантливой молодежи».

В учебный план магистратуры по направлению «Лингвистика» включен модуль «Теория и практика преподавания иностранного языка и иностранной литературы» (12 кредитов, 222 часа аудиторной работы). В рамках модуля реализуются следующие дисциплины: Современные технологии преподавания иностранных языков и культур; Лингводидактические основы преподавания зарубежной литературы; Открытые образовательные ресурсы по иностранным языкам; Технологии дистанционного обучения иностранным языкам; Лингводидактические основы формирования языковой личности; Лингводидактическое тестирование в преподавании иностранных языков.

В целом программы магистратур направлены на формирование специалиста в области преподавания русского языка как иностранного, обладающего высоким уровнем общепрофессиональной культуры, владеющего знанием как самого предмета, так и современных технологий и методов его преподавания.

Полученные в рамках теоретического обучения знания, сформированные умения и навыки находят свое практическое воплощение в рамках педагогической практики. Необходимо отметить, что всегда очень важно найти баланс между академической составляющей и практической подготовкой. Учебные планы магистратур по направлению «Педагогическое образование» предусматривают значительное количество недель (8) на проведение педагогической практики. В то же время в недавно принятом ФГОС ВО 3++ магистратуры по направлению «Лингвистика» количество кредитов на практики сократилось практически в три раза. Большой акцент сделан на теоретическое обучение. В то же время такой подход позволил

значительно увеличить количество аудиторных часов в методическом модуле магистратуры, реализуемой в рамках направления «Лингвистика» (222 аудиторных часа против 64 и 162 часов в программах магистратур, реализуемых по направлению «Педагогическое образование»). Проблема формирования профессиональных педагогических компетенций в данном случае решается за счет использования профессорско-преподавательским составом Института русского языка как иностранного деятельностно-компетентностного подхода при организации занятий, когда иностранный студент сам становится субъектом деятельности наряду с преподавателем. Широко применяются нетрадиционные типы лекций, семинаров, ролевые игры, мозговой штурм, «круглые столы», взаимообучение и т.д. Это в какой-то степени позволяет компенсировать отсутствие достаточного количества кредитов на педагогическую практику.

Важным моментом организации педагогической практики является выбор базы ее прохождения. Российские студенты, которые готовятся стать преподавателями иностранного языка, проходят такую практику в школах, в учреждениях дополнительного образования. В случае с иностранными студентами, обучающимися на территории Российской Федерации, задача выбора базы практики приобретает особую актуальность, так как они, как правило, в период практики не имеют возможности поехать на родину, чтобы пройти ее, обучая русскому языку своих соотечественников. Тем более такой возможности не имеет преподаватель-методист – руководитель практики. Таким образом, встает вопрос поиска обучающихся, в группах которых студенты пройдут педагогическую практику. Такими группами для студентов Института русского языка как иностранного стали группы подготовительного отделения Русского дома РГПУ им. А.И. Герцена, а также группы студентов 1 и 2 курса бакалавриата, обучающиеся по направлению «Лингвистика», профиль «Теория и методика преподавания русского языка как иностранного и межкультурная коммуникация». Работа в относительно взрослой аудитории налагает дополнительную ответственность как на студента-практиканта, так и на руководителя практики в плане подготовки к занятиям, к подбору дидактического материала, в психологической подготовке.

Ситуация с пандемией коронавируса поставила перед всем миром еще одну острую проблему – поиск путей и способов организации практик, в том числе педагогических, в дистанционном формате. В 2020 году появился ряд публикаций, освещающих возникшие трудности и риски при организации практик в дистанционном формате, а также пути и способы их преодоления. (Диких Э.Р., Федяева Л.В. (Диких, Федяева 2020, 144-

148), Позднякова О.К., Кулешова Е.В. (Позднякова, Кулешова 2020, 74-79), Курачев Д.Г., Курачева Л.Г. (Курачев, Курачева 2020, 134-140), Поляков О.Г. (Поляков 2020, 74-79). Все эти публикации рассматривают организацию практики российских студентов, не учитывая тот факт, что в российских вузах с каждым годом увеличивается количество иностранных студентов, подход к организации практики которых должен иметь свои особенности.

В настоящей статье мы рассмотрим вариант корректировки содержания педагогической практики магистрантов, а также технологии организации взаимодействия иностранных студентов и преподавателей Института русского языка как иностранного РГПУ им. А.И. Герцена в период педагогической практики, проходящей в дистанционном формате.

В рамках прохождения педагогической практики магистрантам были предложены вариативные и инвариантные задания, соответствующие программам практики и направленные на формирование компетенций, предусмотренных государственными образовательными стандартами подготовки магистров по направлениям 44.04.01 «Педагогическое образование» и 45.04.02 «Лингвистика».

Задания практики, а также соответствие заданий практики кодам компетенций государственных образовательных стандартов 3++ по направлению подготовки «Педагогическое образование» и 3+ по направлению подготовки «Лингвистика» представлены соответственно в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Задания для магистрантов в рамках производственной практики
(педагогической) по направлению подготовки
44.04.01 Педагогическое образование / программа «Международная
коммуникация»

№	Код компетенции	Содержание заданий практики
1.	ОПК-1	Запишитесь на практику в образовательной системе Moodle.
2.	ОПК-1	Составьте совместно с научным руководителем индивидуальный рабочий план обучающегося по практике, который должен включать: 1. Профессиональную деятельность в качестве ассистента преподавателя русского языка как иностранного на начальном курсе. 2. Анализ урока по русскому языку как иностранному на начальном курсе. 3. Подготовка методической разработки и проведение мероприятия социокультурного характера на 2 курсе бакалавриата в рамках изучения дисциплины «История, география и культура стран первого иностранного языка». 4. Подготовка отчета по практике для размещения на платформе Moodle .
3.	ОПК-1 ПКО-1 ПК-4	Примите участие в качестве ассистента преподавателя русского языка как иностранного в образовательном процессе на начальном курсе (для магистрантов из КНР) / Разработайте лекцию и проведите лекцию на основе материалов ВКР (для магистрантов не из КНР) (дистанционно на платформе ZOOM).
4.	ОПК-1 ПКО-1 ПК-3	Проведите саморефлексию вашей деятельности в качестве ассистента преподавателя русского языка как иностранного на начальном курсе (какие задания преподавателя вы выполняли, с какими трудностями в процессе деятельности вы столкнулись, что вам понравилось и что не понравилось в процессе деятельности, какие задачи для дальнейшего профессионального саморазвития по результатам этой деятельности вы для себя сформулировали). Результаты саморефлексии представьте в письменной форме в произвольном виде под заголовком «Саморефлексия».
5.	ПКО-1 ПК-4	Проведите анализ урока по русскому языку как иностранному на начальном курсе. Результат работы представьте в письменном виде в предложенной форме.

6.	ОПК-1 ПКО-1 ПК-4	Подготовьте методическую разработку мероприятия социокультурного характера на 2 курсе бакалавриата в рамках изучения дисциплины «История, география и культура стран первого иностранного языка».
7.	ОПК-1 ПКО-1 ПК-3	Проведите мероприятие социокультурного характера на 2 курсе бакалавриата в рамках изучения дисциплины «История, география и культура стран первого иностранного языка» (дистанционно на платформе ZOOM).
8.	ОПК-1	Подготовьте отчет по практике и разместите его в образовательной системе Moodle.
9.	ОПК-1 ПКО-1 ПК-3	По выбору: 1. Проведите анализ профессионального взаимодействия преподавателя и студентов в ситуации дистанционного обучения. 2. Проведите анализ профессионального взаимодействия преподавателя и студентов в ситуации межкультурной коммуникации. Критерии анализа: - проблемы взаимодействия; - возможные пути преодоления этих проблем; - преимущества / положительные аспекты такого взаимодействия.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование 3++ были установлены профессиональные компетенции следующего содержания:

ПКО-1. Способен организовывать и реализовывать процесс обучения *теории и практике международной коммуникации* в образовательных организациях соответствующего уровня образования.

ПК-3. Способен организовывать образовательную деятельность в процессе обучения коммуникативной деятельности с учетом возрастных, национально-культурных, психолого-физиологических особенностей и образовательных потребностей обучающихся.

ПК-4. Способен разрабатывать методическое обеспечение предмета «Иностранный язык (русский язык как иностранный)», дисциплин (модулей) в области обучения иностранному языку (русскому языку как иностранному) на разных уровнях обучения.

Таблица 2

Задания для магистрантов в рамках производственной практики (педагогической) по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика / программа «Профессиональная коммуникация в международном деловом сотрудничестве»

№	Код компетенции	Содержание заданий практики
1.	ОК-8	Запишитесь на практику в образовательной системе Moodle.
2.	ОК-8	<p>Составьте совместно с научным руководителем индивидуальный рабочий план обучающегося по практике, который должен включать:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Профессиональную деятельность в качестве ассистента преподавателя русского языка как иностранного на начальном курсе (дистанционно на платформе ZOOM). 2. Анализ урока по русскому языку как иностранному на начальном курсе. 3. Разработку по заданной теме рекомендаций и информационных материалов для студентов 1 курсов бакалавриата и магистратуры, направленных на их социокультурную и профессиональную адаптацию. 4. Проведение апробации разработанных по заданной теме рекомендаций и информационных материалов для студентов 1 курсов бакалавриата и магистратуры, направленные на их социокультурную и профессиональную адаптацию (дистанционно на платформе ZOOM). <p>Подготовку отчета по практике для размещения на платформе Moodle.</p>
3.	ОПК-8,9,10, 16,25,29,32 ПК-1,2,3,4	Примите участие в качестве ассистента преподавателя русского языка как иностранного в образовательном процессе на начальном курсе (для магистрантов из КНР) / Разработайте лекцию и проведите лекцию на основе материалов ВКР (для магистрантов не из КНР) (дистанционно на платформе ZOOM).
4.	ОК-14,15 ОПК-9,10,29 ПК-1,2,3,4	Проведите саморефлексию вашей деятельности в качестве ассистента преподавателя русского языка как иностранного на начальном курсе (какие задания преподавателя вы выполняли, с какими трудностями в процессе деятельности вы столкнулись, что вам понравилось и что не понравилось в процессе деятельности, какие задачи для дальнейшего профессионального саморазвития по результатам этой деятельности вы для себя сформулировали). Результаты саморефлексии представьте в письменной форме в произвольном виде под заголовком «Саморефлексия».

5.	ОПК-16,25 ПК-1,2,3,4	Проведите анализ урока по русскому языку как иностранному на начальном курсе. Результат работы представьте в письменном виде в предложенной форме.
6.	ОПК-9,10,16, 25,29,32 ПК-1,2,3,4	Разработайте по заданной теме рекомендации и информационные материалы для студентов 1 курсов бакалавриата и магистратуры, направленные на их социокультурную и профессиональную адаптацию. Представьте материалы проекта в виде презентации в Power Point.
7.	ОПК- 9,10,25,29,32 ПК-1,2,3,4	Проведите апробацию разработанных по заданной теме рекомендаций и информационных материалов для студентов 1 курсов бакалавриата и магистратуры, направленные на их социокультурную и профессиональную адаптацию (дистанционно на платформе ZOOM).
8.	ОК-8	Подготовьте отчет по практике и разместите его в образовательной системе Moodle.
9.	ОК-14,15 ОПК-8, 9,10,25,29,32	По выбору: 1. Проведите анализ профессионального взаимодействия преподавателя и студентов в ситуации дистанционного обучения. 2. Проведите анализ профессионального взаимодействия преподавателя и студентов в ситуации межкультурной коммуникации. Критерии анализа: - проблемы взаимодействия; - возможные пути преодоления этих проблем; - преимущества / положительные аспекты такого взаимодействия.

С целью обеспечения выполнения задания 5, предполагающего анализ урока по русскому языку как иностранному на начальном курсе, студентам был предложен шаблон выполнения этого задания (Таблица 3), с которым студенты были ознакомлены в рамках теоретического обучения по дисциплине «Современные технологии обучения иностранным языкам».

Таблица 3

Анализ урока

1. Уровень владения языком учащихся:

Элементарный уровень

2. Цели и задачи урока:

Формирование грамматических навыков

Формирование артикуляционных, интонационных и просодических навыков

Формирование знания о русских традициях

Формирование умений слышать и понимать слова в медленном темпе

3. Ход урока

Этап урока	Время
Приветствие	
Речевая разминка	
Повторение пройденного	
Проверка домашнего задания	
Введение (презентация и объяснение) нового учебного материала	
Формирование и развитие языковых навыков. Языковые и тренировочные упражнения	
Формирование и развитие речевых навыков. Речевые и коммуникативные упражнения	
Объяснение домашнего задания	
Подведение итогов урока	
Завершение урока	

4. Способы объяснения нового языкового материала (фонетических явлений, лексики и грамматики)

Приемы	Наличие
Наглядность: изображения, рисунки, фотографии, предметы схемы, таблицы инфографика	
Словесное объяснение, комментарий, толкование	
Использование синонимов и антонимов	
Словообразовательный анализ	

Описание ситуаций, в которых употребляется языковое явление	
Примеры использования языкового явления в речи	
Перевод	

5. Задания и упражнения, которые выполнялись на уроке.

Задание	Тип упражнения, цель
1.	Тип: Цель:
2.	Тип: Цель:
3	Тип: Цель:
...	Тип: Цель:

Для выполнения заданий 6 и 7 магистрантам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование» студентам предлагаются темы образовательных презентаций, направленных на знакомство иностранных учащихся 2 курса бакалавриата с историей, культурой и традициями народов России. Выбор такой тематики для подготовки методических разработок в рамках педагогической практики был не случайным, поскольку проведенный опрос студентов бакалавриата 2 курса выявил активный запрос на знакомство с многонациональной культурой страны, в которой они обучаются. В рамках прохождения практики магистрантами было подготовлено 19 презентаций с заданиями, которые были представлены их авторами в рамках дисциплины «История, география и культура стран первого иностранного языка» в дистанционном формате с использованием платформы ZOOM. Обратная связь со студентами 2 курса бакалавриата, которая была организована после каждого проведенного занятия, показала высокую степень заинтересованности и удовлетворенности как магистрантов, так и бакалавров в такой форме взаимодействия в рамках образовательного процесса, а также ее результатами.

Для выполнения заданий 6 и 7 магистрантам, обучающимся по направлению «Лингвистика» были предложены темы для разработки рекомендаций и информационных материалов для студентов 1 курсов бакалавриата и магистратуры, направленные на их социокультурную и профессиональную адаптацию:

1. Я живу и учусь в Санкт-Петербурге:

- городская среда (транспорт, виды оплаты, магазины (в том числе интернет-магазины и приложения по доставке необходимых товаров и предоставлению услуг);

- культурная среда (городские интернет-порталы, информирующие о возможностях проведения свободного времени; сайты музеев, предлагающих виртуальные экскурсии и т.д.);

- Петербург – интернациональный (из истории интернационального Петербурга; работа землячеств и национально-культурных объединений Санкт-Петербурга; связь Петербурга с культурой моей страны и т.д.).

2. Мой университет (история РГПУ им. А.И. Герцена; известные люди, которые учились в университете; как ориентироваться в университете; самые важные контакты в Университете для иностранных обучающихся).

3. Электронная образовательная среда РГПУ им. А.И. Герцена (сайт университета, личный кабинет студента, система Мудл (регистрация, пользование), электронное расписание, запись в университетскую библиотеку).

4. Мой институт (История института РКИ, навигация по сайту факультета РКИ).

5. Электронные ресурсы, необходимые в процессе обучения (запись и работа в электронной библиотеке eLIBRARY.ru и др.).

Представленные магистрантами результаты работы в виде электронных презентаций с активными ссылками в формате PPT, будут использованы в процессе дистанционной адаптации иностранных студентов к социокультурной и образовательной среде города и университета. Часть созданных адаптационных разработок может тиражироваться для практического применения не только другими факультетами РГПУ им. А.И. Герцена, но и другими вузами Санкт-Петербурга, где обучаются студенты-иностранцы.

Очень важным этапом прохождения производственной педагогической практики в дистанционном формате была ассистентская деятельность магистрантов в группах студентов начального курса, обучающихся также в дистанционном формате. В задачу магистрантов входило вдумчивое и тактичное участие в работе преподавателя, а именно организация и помощь во взаимодействии преподавателя с группой студентов только начинающих изучать русский язык как иностранный в условиях дистанта.

Анализ результатов саморефлексии магистрантов, прошедших производственную (педагогическую) практику в дистанционном формате

выявил высокую степень удовлетворенности таким видом деятельности в процессе профессионального развития. Так магистрант 2 курса из КНР Ли Сян написал: «Через практику я сразу понял, как трудно работают преподаватели РКИ, особенно для начального курса. Не только русский труден, но и дистанционное обучение им мешало. На протяжении практики я старался себя проявлять как ответственный ассистент с высоким уровнем знания русского языка. Особых проблем с дисциплиной на уроках не было, поскольку я старался перевести и использовать разнообразные методы и приемы работы с ними (обучающимися) на занятиях. Надеюсь, что практика мне поможет стать настоящим преподавателем».

Магистрант из КНР Лэй Цзыцзюнь признался: «Я узнал о терпении и доброте, которыми должен обладать учитель. Учителя должны не только обладать профессиональными знаниями в процессе обучения учеников, но также им необходимы терпение и доброта. Это произвело на меня много впечатлений, которых у меня не было раньше!»

Многие студенты получили обратную связь от преподавателей, с которыми сотрудничали в процессе обучения студентов начального курса, а также характеристики на их профессиональную деятельность в качестве ассистентов.

Большой интерес для изучения с целью дальнейшей работы по повышению качества дистанционного обучения представляют наблюдения, выявленные магистрантами при выполнении задания по анализу профессионального взаимодействия преподавателя и студентов в ситуации дистанционного обучения. Магистранты отмечают, что сегодня дистанционное обучение ориентируется на передачу содержания знаний, пренебрегая поддержкой и развитием эмоциональных навыков, общения и взаимодействия, а также организационных навыков.

Кроме того, магистранты констатируют тот факт, что на сегодняшний день нет платформы, которая бы соответствовала всем требованиям дистанционного обучения. Система Moodle, которая взята за основу при реализации дистанционных образовательных программ в РГПУ им. А.И. Герцена, как и другие платформы, тоже постоянно улучшает свою версию. Однако, что касается текущей версии Moodle, то, по мнению магистрантов, она имеет очевидные недостатки в следующих аспектах:

1. Существует определенное ограничение на количество поддерживаемых посетителей. Магистранты отмечают тот факт, что, когда посетителей много, веб-страница не способна эффективно поддерживать такое количество участников.

2. Учащиеся должны обладать высокой компьютерной грамотностью и способностями. Столкнувшись с проблемами и неудачами, они зачастую вынуждены искать решение проблемы самостоятельно, что особенно трудно сделать студентам-иностранцам.

Обобщая опыт организации и проведения педагогической практики магистрантов в дистанционном формате, обучающихся в Институте русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена, можно признать такой формат работы достаточно эффективным, способным учесть и реализовать в образовательном процессе все необходимые компетенции, заложенные Государственным образовательным стандартом по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Лингвистика», а также способствующим активизации творческого потенциала обучающегося и его самостоятельности и ответственности в профессиональной деятельности.

Литература

Диких Э.Р., Федяева Л.В. Первая педагогическая практика в дистанционном режиме / Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2020. № 3 (28). С. 114-118

Курачев Д.Г., Курачева Л.Г. Организация учебной практики в дистанционном формате / В сборнике: Университет на пути к новому качеству науки и образования. Национальная научно- практическая конференция с международным участием. Брянск, 2020. С. 134-140

Поляков О.Г. Организация педагогической практики студентов в условиях дистанционного обучения / Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 74-79.

Позднякова О.К., Кулешова Е.В. Опыт организации учебной практики студентов – будущих учителей в условиях дистанционного обучения / Самарский научный вестник. 2020. Т.9. № 3 (32). С. 287-293

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование 3++ [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Москва, 2021]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf (дата обращения: 13.01.2021).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика 3+ [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Москва, 2021]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/450402.pdf> (дата обращения: 13.01.2021).

**Arkadieva T.G., Vasiljeva M.I.,
Vladimirova S.S., Fedotova N.S., Sharri T.G.**
Russian state pedagogical university of a name of A.I. Herzen, Saint-Petersburg, Russia
E-mail: tatarkad@mail.ru; vas_mi@mail.ru;
vlad_svetlana@mail.ru; nadja_f78@mail.ru; sharry_t@mail.ru

Experience in organizing pedagogical practice in a distance format at the Institute of Russian as a Foreign Language of Herzen State Pedagogical University of Russia

The article considers the features of the organization and conducting of pedagogical practice for foreign graduate students of the Institute of Russian as a Foreign Language of Herzen State Pedagogical University of Russia in the context of distance learning. The article provides effective forms of organization and conducting such practice, contributing to the active involvement of undergraduates in the educational process of the Institute, that is being realized in on-line format, and ensuring their active interaction to develop and conduct adaptation classes in groups of foreign students of the Preparatory Department. The classes are dedicated to inducting students into the socio-cultural context of the country of the studied language, as well as to the practical aspects of life and studying in Russia.

Keywords: education, pedagogical practice, sociocultural adaptation, professional competence

**Бадестова Анастасия Валерьевна,
Олейник Марина Анатольевна**

Российский государственный педагогический университет имени А.И.Герцена
E-mail: cwt78@mail.ru; marina180565@mail.ru

Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей в дистанционном формате

В статье рассматривается методика формирования профессиональной коммуникативной компетенции иностранных обучающихся в области медицины. Описывается система предтекстовых и послетекстовых заданий, направленных на формирование диалогических умений осуществления устной иноязычной профессиональной коммуникации. Представлен сравнительный анализ заданий, разработанных для очного обучения, а затем модернизированных с применением новых современных информационно-коммуникационных технологий цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: дистанционное обучение; коммуникативная компетенция в сфере медицины; медицинская лексика; русский язык как иностранный; цифровая образовательная среда

Современный уровень развития информационных и коммуникационных технологий заложил реальный фундамент для создания глобальной системы дистанционного образования, помогающей людям создать открытую информационную среду без границ. Резкий скачок в становлении и росте ИКТ был значительно ускорен проблемами в мировом сообществе, связанными с пандемией COVID-19.

В настоящее время дистанционное образование одно из наиболее быстро развивающихся направлений системы образования и за рубежом, и в России. В условиях трансформации российского общества дистанционное обучение играет важную роль и в решении проблемы модернизации профессионального образования. «Это качественно новый вид образования, базирующийся на принципе самостоятельного обучения студента, а также современных методиках обучения, технических средствах и способах передачи информации» (*Преподавание в сети Интернет* 2003: 79). Данный вид образования предполагает такую организацию учебного процесса, при которой преподаватель и студент не находятся в состоянии постоянного педагогического взаимодействия; он является важной организационной составляющей непрерывного образования в соответствии с концепцией «Lifelong learning».

Следовательно, новые модели обучения должны ориентировать студента самостоятельно приобретать новые знания и навыки; нацеливать его самосовершенствоваться на протяжении всего периода обучения; знакомить с информационными ресурсами и стратегиями обновления своих знаний; предполагать использование информационно-коммуникационных технологий для обеспечения взаимодействия групп учащихся и преподавателя.

На сегодняшний день в международном образовательном сообществе, в частности, в российском высшем профессиональном образовании наблюдается повышенный интерес иностранцев к изучению русского языка как инструмента будущей профессиональной деятельности. И как следствие, со стороны преподавателей русского языка как иностранного возросла потребность оптимизировать дистанционное обучение для профессионального общения иностранных учащихся на русском языке.

Заинтересованность в профессиональном общении как межличностном взаимодействии максимально активизировалась среди лингвистов в последние двадцать лет ввиду изменившегося экономического положения России и появления «социального заказа» на его изучение. Многие ученые выделяют в отдельную категорию «коммуникативные» или «лингвоактивные» специальности [Н.И. Формановская, Л.А. Шкатова,

Е.В. Харченко], к которым в том числе относится спектр медицинских образовательных программ.

РКИ в сфере медицинского образования имеет свои отличительные особенности, поскольку нацелено не только на «обучение фонетической системе языка и обширному лексико-грамматическому материалу, но и на развитие и совершенствование профессиональной коммуникативной компетенции иностранных обучающихся в области медицины» (Акаева 2007:19). Овладение профессиональным русским языком в области медицины – это залог успешной профессиональной деятельности иностранного учащегося в будущем. Знание устных и письменных норм профессиональной речи, способность не допустить ошибку в письме и произношении существенно повышает профессиональную коммуникативную компетенцию иностранного специалиста-медика.

Преподавание РКИ студентам медицинских специальностей требует большее внимание уделять профессиональной ориентации студентов. Еще на начальном этапе преподавателю необходимо прибегнуть к системному, последовательному и целенаправленному включению доступной для осмысления учащимися медицинской терминологии. Преподавание РКИ с использованием медицинской терминологии, а также с ее производной народной номинацией «используется в качестве средства приобщения к потенциальной профессии. Параллельно усиливается мотивация освоения РКИ и профессиональная направленность обучения» (Алтухова 2013:198).

Дистанционное обучение студентов-медиков на занятиях по русскому языку как иностранному должно быть направлено на систематизирование знаний по дисциплине, концентрирование внимания на предметной (фоновой) информации и содержать материалы, стимулирующие активизацию речевой деятельности иностранных учащихся в рамках тем медицинской направленности. При разработке структуры занятия по РКИ важно учитывать необходимость междисциплинарной интеграции.

В данной статье представлен сравнительный анализ предтекстовых и послетекстовых заданий, разработанных для очного обучения, а затем модернизированных с применением новых современных информационно-коммуникационных технологий цифровой образовательной среды.

Целью *предтекстовых заданий* является формирование лексического запаса и развитие языковой догадки, а также моделирование метакоммуникативных клише, необходимых для рецепции текстов медицинской тематики. Наиболее эффективным и удобным в использовании для формирования терминологической грамотности обучающихся в дистанционном формате являются учебные кроссворды

и филворды. В таких заданиях, отгадываемые лексические единицы (термины), должны быть однозначными, лаконичными и конкретными. За счет этого обеспечивается быстрое запоминание медицинского термина и его значения иностранными обучающимися. Кроме того, в процессе разгадывания кроссвордов и филвордов активизируется внимание, память и логическое мышление студентов. При составлении кроссвордов можно воспользоваться сайтами:

Фабрика кроссвордов

Данный ресурс позволяет составить кроссворд, включающий специально отобранные лексические единицы по теме. В дистанционном формате можно разгадывать кроссворд вместе со студентами в форме чата, где преподаватель пишет номер загаданного слова, обучающиеся – ответ. А также можно дать ссылку для самостоятельной работы.

Cross

На сайте можно составить онлайн кроссворд по специально подготовленным терминам определенного медицинского раздела (кардиология, отоларингология, пульмонология и пр.), а также задать размер кроссворда. Для проверки заполненный кроссворд обучающиеся могут скачать в формате Word и отправить на проверку преподавателю.

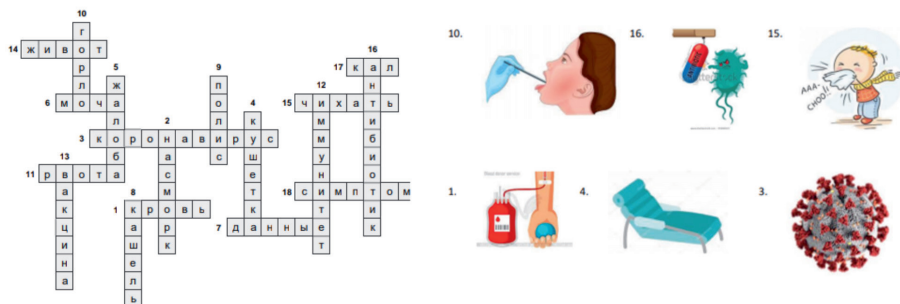
Online Test Pad

Сервис предоставляет возможность онлайн решения не только кроссвордов, но и филвордов, а также сканвордов.

Стандартно в заданиях к кроссворду загадываемые слова служат ответом на представленные вопросы. Однако более аттрактивным потенциалом обладают иллюстрации. Приведем примеры предтекстовых заданий, используемых при обучении профессионально-ориентированной лексике в очном и дистанционном форматах.

Задание 1. *Посмотрите в словаре значения новых слов, которые вы встретите в тексте: коронавирус, вакцина, иммунитет, полис, жалоба, насморк, кашель, горло, живот, данные, рвота, кушетка, симптом, кровь, моча, кал, антибиотик, осматривать/осмотреть, чихать/чихнуть.*

Задание 1. Разгадайте кроссворд



На предтекстовом этапе разгадывание филвордов способствует развитию словесно-логического мышления. Как показывает практика, выполнение таких заданий усиливает внимание к новому термину, его значению, написанию. Самостоятельная работа над филвордом позволяет иностранным студентам быстро ориентироваться в новом материале.

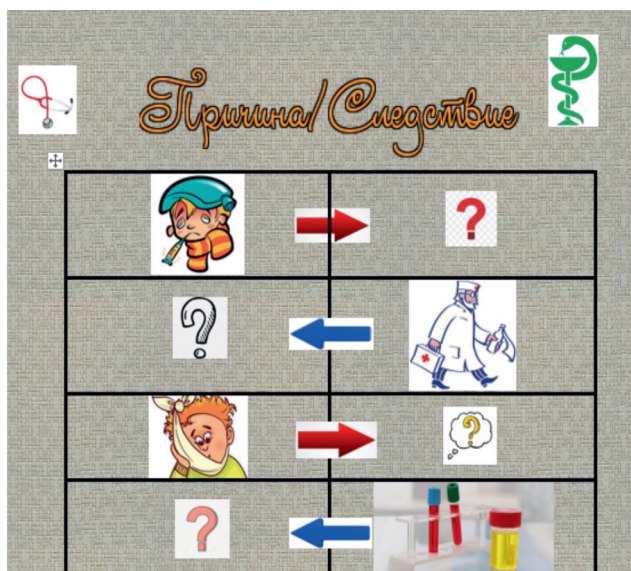
Online Test Pad



Сервис для разгадывания филворда онлайн представляет собой поле для разгадывания и список слов по теме «Части тела» (*печень, рука, голова, волосы, локоть, ступня, мозг, палец, глаз, легкое, кишка, желудок*). При правильном обозначении слова на поле филворда, оно автоматически будет зачеркнуто.

Недостатком данного сервиса является невозможность самостоятельно генерировать филворд, а следовательно, группировать слова по необходимым медицинским разделам.

Сервисы Genially, Bookcreator, Storyboardthat являются незаменимыми ресурсами электронного образовательного пространства, особенно при дистанционном обучении. Каждый из данных сервисов имеет свои технологические и содержательные особенности. Выбор зависит от предпочтений и профессиональной компетенции в области информационных компьютерных технологий преподавателя РКИ. Одним из возможных заданий, создаваемых на данных платформах, являются презентационные листы в стиле Worksheet. Такие презентационные листы служат удобным способом организации учебной информации. Так, например, задание «Причина/Следствие» способствует проработке практической коммуникативной грамматики, а именно составлению условных придаточных предложений. Задания такого типа позволяют ускорить элементарную языковую адаптацию иностранных студентов-медиков и обеспечивают выход в сферу реального профессионального речевого общения.



Задание 2. Обратите внимание на конструкции:

вызывать/вызвать врача (куда? как?) → на дом по телефону
 записываться/записаться на приём (к кому?) → к терапевту, к стоматологу
 ставить/поставить диагноз сдавать/сдать анализы (где? как?) → в лаборатории
 натоцак

Составьте предложения с этими словосочетаниями.

Задание 2. Составьте предложения по модели:

Если Вы заболели, вызовите врача.

Если Вы вызвали врача, значит Вы заболели.

В очном формате одним из используемых приемов семантизации новой лексики являлся прием объяснения значения. Затем в соответствии с заданием студенты учились строить императивные конструкции с новыми лексическими единицами.

Задание 3. Проверьте, как вы понимаете:



Дайте советы пациентам, используя данные клише. Используйте императивные конструкции

С помощью конструктора [Learningapps](https://learningapps.org) можно создать задание на соответствия. Обучающиеся должны установить соответствие между представленными картинками и лексическими единицами. При правильном ответе появляется надпись «Здорово! Ты верно ответил» и можно услышать правильное произношение данных слов. При введении более сложной терминологической лексики можно создать подсказки, которые пользователь сможет увидеть с помощью значка в верхнем левом углу.

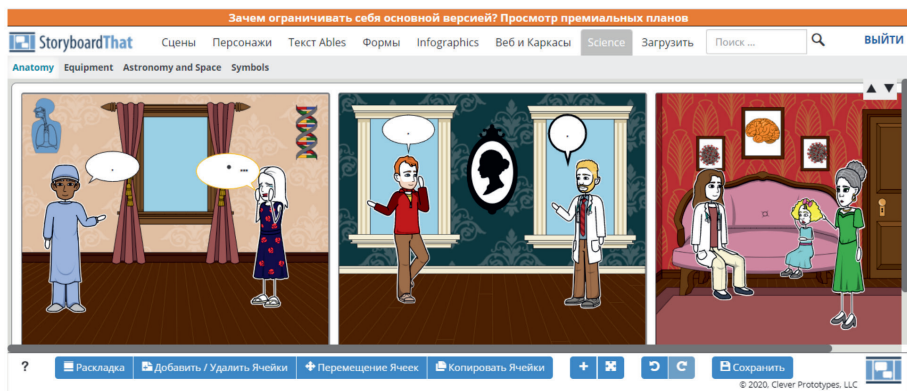
Задание 3. Найдите соответствие

При отработке речевых клише по теме «Моё здоровье» на занятиях в аудитории студенты получали список фраз, а затем должны были составить диалоги с данным фразами. Такое задание, безусловно, развивает коммуникативную компетенцию, однако вследствие отсутствия интерактивного не вызывает интерес у студентов-медиков и замедляет темп выполнения задания.

Задание 4. Запомните!

<ul style="list-style-type: none"> • Что сказать врачу 	<ul style="list-style-type: none"> • Что сказать в аптеке
<ul style="list-style-type: none"> • Я плохо себя чувствую (чувствовал (а)) • У меня (было) головокружение • У меня болит (болела) голова • У меня болит (болел) живот • Меня тошнит (тошнило) • У меня (была) рвота • У меня (была) диарея 	<ul style="list-style-type: none"> • Мне нужно лекарство от головной боли • Дайте мне, пожалуйста, что-нибудь от боли в животе • Я хотел (а) бы купить витамины • Будьте добры, бинт и йод

Новый учебный инструмент [Storyboardthat](#) – программное обеспечение для создания раскадровок, комиксов и интерактивных полей для диалогов. Даже в бесплатной версии доступно большое количество фонов (здание больницы, кабинет врача, операционная), персонажей (врачей и медсестёр), медицинских символов. Студенты могут видеть образы, выражения лица, отражающие визуальный контекст, который поможет сформулировать фразы и предложения. При работе в Zoom можно вывести подготовленный шаблон на экран, и студенты смогут озвучить персонажей онлайн. Кроме того, обучающиеся могут самостоятельно зарегистрироваться на сайте и создавать свои собственные раскадровки и истории. Сервис обладает широкими техническими возможностями: можно изменять внешность персонажей, их одежду, позу, добавлять различные атрибуты в интерьеры и экстерьеры, что несомненно вызывает неподдельный интерес у студентов-медиков.

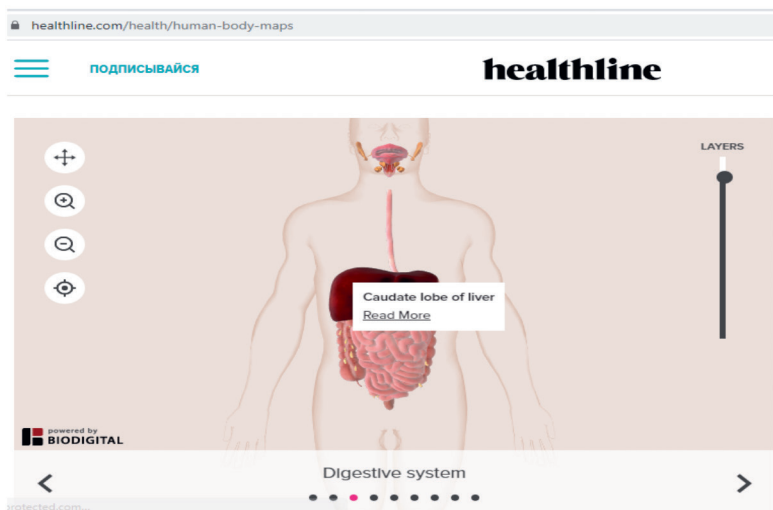


Для освоения новой лексики можно использовать также коммуникативные игры. Применение игровых технологий позволяет повысить мотивацию обучения у иностранных студентов и активизировать запоминание новых лексических единиц по теме «Анатомия человека». На занятиях в очной форме студентам-медикам предлагалось выполнить такое задание:

Задание 5. Давайте поиграем! Кто назовёт больше слов по теме: «Тело человека»



В дистанционном формате данная игра проводилась на базе сайта [Healthline](https://www.healthline.com). Это интерактивный анатомический атлас по следующим разделам анатомии человека: скелетная, мышечная, сердечно-сосудистая, пищеварительная и некоторые другие. На экране последовательно отображается строение каждой системы. При наведении курсора появляется название каждой структуры органа на английском языке. Задача студентов дать правильный перевод. Нажав на дополнительную клавишу, можно получить краткую информационную справку об органе или системе органов. Онлайн переводчик дает возможность прочитать справку на русском языке.



Специфика работы с диалогическими единицами на занятиях по РКИ со студентами-медиками состоит в том, что в роли комментатора диалогов выступает преподаватель, озвучивают текст – студенты. При комментировании преподаватель обращает внимание студентов на правильное фонетико-интонационное оформление текста, поясняет непонятные лексические единицы, проверяет фрагментарное понимание диалогов на уровне фразы или комплекса фраз, устраняет возможные трудности восприятия информации. Комментарий должен быть кратким, не замедляющим процесс чтения, не требующим возвращения к уже прочитанному. Такой принцип обеспечивает объективный унифицированный контроль развития профессиональной коммуникативной компетенции.

Задание 6. Прочитайте диалоги.

ДИАЛОГ

ЗВОНОК В СТРАХОВУЮ КОМПАНИЮ

А: Алло! Добрый день! Страховая компания. Врач Корнеева слушает.

В: Здравствуйте! Я хотела бы записаться на приём к врачу.

А: Назовите Ваш номер полиса, пожалуйста.

В: 122670

А: Попова Наталья Олеговна?

В: Да.

А: Какие у Вас жалобы?

В: У меня температура 39°C (тридцать девять градусов), насморк, кашель и боль в горле.

А: Когда Вы заболели?

В: 2 дня назад.

А: У Вас очень высокая температура. Вам необходим постельный режим, поэтому нужно вызвать врача на дом.

В: Очень хорошо! Мне нужно назвать мой адрес?

А: Нет, все Ваши данные есть у нас в базе данных. Давайте проверим: Суворовский проспект, дом 26, квартира 13.

В: Да, всё верно.

А: Ваш врач-терапевт Рюмина Елена Павловна. Ждите её визита во второй половине дня.

В: Огромное Вам спасибо!

А: На здоровье!

Послетекстовые задания можно разделить на структурные и коммуникативные. Задания структурного типа направлены на подготовку к субтесту ТРКИ «Чтение». В аудиторном формате помимо стандартных тестов на множественный выбор студентам предлагалось следующее задание:

Задание 7. Закончите фразы из диалогов:

1. Вам необходим _____

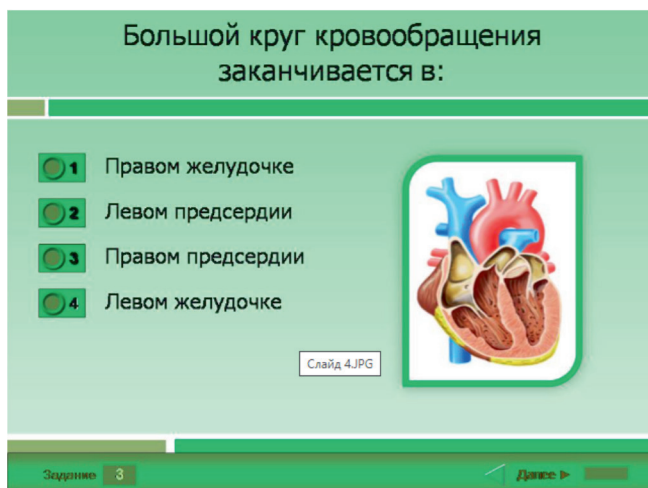
2. Я хотела бы _____

3. У Вас очень _____

4. Какие у Вас _____

5. Ждите её визита _____

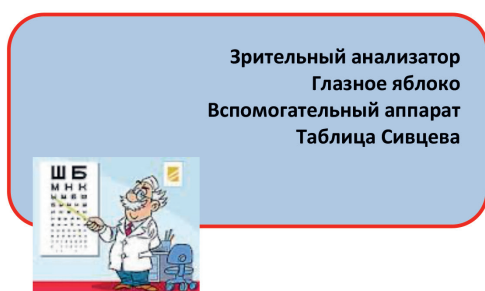
В дистанционном формате тесты выполняются в формате онлайн на различных платформах ([moodle](#), [classmarker](#), [master-test](#))



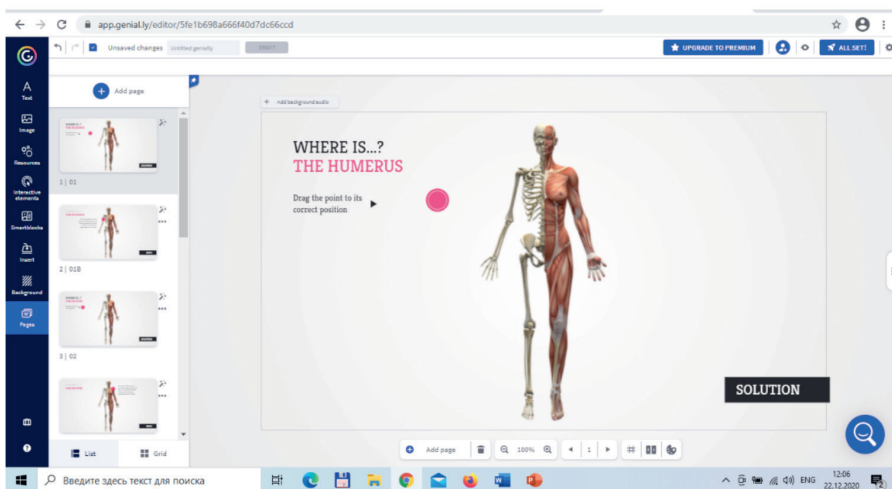
Работа с текстом включает в себя не только вопросы по содержанию текста, его структуре, но и подводит учащихся к другим видам речевой деятельности – говорению, аудированию и письму.

На занятиях в очном формате студенты получали карточки с изображениями врачей разных специальностей: педиатра, отоларинголога, офтальмолога, кардиолога, пульмонолога и других. Задача студентов – рассказать о специализации каждого врача по опорным словам.

Задание 9. Назовите специальности этих врачей. Расскажите кратко о их специализации.



Дистанционный формат позволяет модернизировать данное коммуникативное задание. С помощью различных ИКТ (в данном случае Genially) обучающие получают возможность составить интерактивные презентации со звуковым сопровождением, гемификацией, ссылками и видеовставками.



Задания для развития письменной коммуникации студентов-медиков обеспечивают функционирование всех сфер речемыслительной деятельности. Фиксация и обработка информации в письменном виде один из необходимых профессиональных навыков работников медицинской сферы.

Задание 10. Посмотрите на картинку. Напишите, что нужно делать, если у вас рана. Используйте следующие слова: рана, раниться/пораниться, боль, больно, обрабатывать/обработать, йод, бинт, бинтовать/забинтовать, вызывать / вызвать, врач.



Вариантом адаптированного задания с учетом применения ИКТ в дистанционном формате служит инфографика. Инфографика — визуальное упрощенное представление многосложной информации, направленное на возбуждение интереса и передачу информации в понятной, доступной форме. Задания на составление собственной инфографики направлены на развитие умений анализировать и структурировать большой объем научной медицинской информации и представлять ее в сжатой форме.

Примером готовой инфографики может послужить страница в Инстаграме [simplewordscards](#):



В заключение следует отметить, что использование цифровой образовательной среды для обучения студентов-иностранцев медицинских специальностей ускоряет процесс формирования языковой и коммуникативной компетенции в профессиональной области, необходимых для общения с пациентами и медицинским персоналом. А кроме того, делает процесс обучения более интересным и увлекательным. Это оказывает позитивное влияние на студента, повышающее его трудолюбие, творческий и интеллектуальный потенциал за счет самоорганизации, стремления к знаниям, умения работать с компьютерной техникой

Литература

Акаева Э.В. Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Омск, 2007.

Алтухова О.Н. Введение медицинской лексики на начальном этапе обучения русскому языку иностранных студентов в медицинском вузе как способ профессиональной адаптации. Текст научной статьи по специальности: «Языкознание». Журнал: Сборники конференций НИЦ Социосфера. Выпуск: № 42 / 2013. Волгоградский государственный медицинский университет. Волгоград, 2013. С. 197 – 199.

Бадестова А.В., Владимирова С.С. Петербургский букварь: Адаптационное учебное пособие для иностранных студентов по комментированному чтению, СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2015. – 159 с.

Преподавание в сети Интернет: Учебное пособие / Отв. ред. В.И. Солдаткин. М., 2003.

Badestova A.V., Oleinik M.A.

Herzen State Pedagogical University, Russia

E-mail: cwt78@mail.ru; marina180565@mail.ru

Teaching professionally-oriented foreign language vocabulary for students of non-linguistic specialties in a distance format

The article discusses the methodology for the formation of professional communicative competence of foreign students in the field of medicine. The system of pre-text and post-text tasks is described, aimed at the formation of dialogic skills in the implementation of oral foreign language professional communication. The article presents a comparative analysis of assignments developed for full-time education and then modernized using new modern information and communication technologies of the digital educational environment.

Keywords: distance learning; communicative competence in the field of medicine; medical vocabulary; Russian as a foreign language; digital educational environment

Ванюшина Наталья Анатольевна

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,
Москва, Россия

E-mail: navanyushina@pushkin.institute

Дистанционное обучение русскому языку как иностранному

Данная статья посвящена рассмотрению вопросов дистанционного обучения русскому языку как иностранному в высшей школе. Отказ от очных занятий является вынужденным на данный момент, однако онлайн-обучение, различные формы смешанного обучения не являются новым явлением. Существующие платформы предлагают различные варианты занятий, подстраиваясь под конкретные запросы обучающихся. Основываясь на полученных эмпирических данных, проводится анализ положительных и отрицательных сторон онлайн-занятий, приводятся конкретные практические примеры решения возникающих трудностей.

Ключевые слова: онлайн-обучение, русский язык как иностранный, антропоцентричность, личностно-ориентированный подход

Традиционно отмечаемое высокое качество российских образовательных услуг в сфере как гуманитарного, так и естественнонаучного профиля является неоспоримым и признанным на мировом рынке на сегодняшний день, этот факт подтверждает то, что в Россию приезжают тысячи иностранных учащихся со всего мира для получения образования или продолжения обучения. Дистанционное обучение, вебинары, онлайн-сервисы, обучающие платформы, электронные и интерактивные учебные средства – всё это становится реальностью высшей школы и применяется на уроках РКИ. Возможность получения разностороннего качественного образования рассматривается в качестве одного из приоритетов для каждого члена современного общества, право на образование закреплено конституционально. Бурное развитие современного мира, появившиеся тенденции глобализации – все эти характеристики сегодняшнего дня – ставят перед нами новые задачи. Соответствующая модернизация образования должна предложить адекватный ответ, подготовив специалистов, способных решить задачи современности. На сегодняшний день большое внимание уделяется инновационным методам и технологиям, модернизации системы образования. Инновационные технологии, применительно образовательной системы, представляют собой новые способы и методы взаимодействия субъектов и объектов образовательного процесса, которые направлены на обеспечение эффективного достижения результата учебной деятельности. Говоря об обучении русскому языку как иностранному, отметим, что все инновации связаны с повышением интерактивности. Постоянное взаимодействие преподавателя и студента, особенно в условиях иноязычной для обучаемого среды, является основополагающим в процессе формирования лингвокультурологической компетенции и, в конечном итоге, вторичной языковой личности (Ванюшина 2019: 82]. Однако сегодняшняя ситуация, связанная с распространением эпидемии коронавируса, внесла значительные изменения в построение учебного процесса на разных этапах. Дистанционное обучение является альтернативой очному, традиционному в доковидный период. Вопросы реализации дистанционного формата рассматриваются на протяжении уже долгого времени, пандемия явилась лишь катализатором. Многие исследователи посвятили свои работы этому вопросу (О.В. Бондарева, Л.Б. Белоглазова; В.А. Бондаренко; М.Ю. Варламова; Е.Н. Виноградова; М.И. Яскевич). Так, М.П. Карпенко считает, что именно для России, население которой распределено на достаточно обширной территории, наблюдается актуальная проблема возможности предоставления качественного образования в отдаленных населенных пунктах, расширение возможностей

применения дистанционных образовательных технологий особенно актуально. Популяризация и широкое использование описываемых технологий дает возможность значительно обогатить образовательный процесс в территориально отдаленных населенных пунктах, при этом, по мнению автора, не только не теряется, а наоборот, повышается качество обучения за счет индивидуализации учебных программ и многообразия предоставляемых способов обучения (Карпенко 2008).

Под термином «дистанционное обучение» мы, вслед за исследователями Ассоциации дистанционного образования США (The United States Distance Learning Association – USDLA), понимаем такую организацию процесса обучения, при которой преподаватель и студент / слушатель территориально разделены и потому опираются на электронные средства и печатные пособия для организации учебного процесса. Дистанционному обучению свойственны все те же характеристики, что и очному – целенаправленность, организованность, четкая структура, проработанные цели и задачи, содержание, лишь в качестве средств обучения выступают современные информационные и телекоммуникационные конструкты. Реальностью настоящего времени является возможное сосуществование в процессе обучения самостоятельных онлайн-курсов дисциплин частичное сопровождение дисциплины разработанным онлайн-компонентом, размещенном как на платформах LMS университета, так и на сторонних ресурсах. Для изучения иностранных языков также можно пользоваться широким набором цифровых ресурсов – дистанционное обучение в онлайн-школах (например, SkyEng, Russificate Kids), многочисленные предложения лекторов, проводящих уроки по Skype, разнообразные лексические и грамматические тренажеры и онлайн-ресурсы Duolingo, Lingualeo, материалы портала Института русского языка имени А.С. Пушкина «Образование на русском». Появившиеся в последнее время возможности дистанционного обучения, курсы повышения квалификации, выложенные в мировую сеть лекции ведущих профессоров мировых университетов делают современное образование действительно демократичным, стирая временные и территориальные границы. Все приведенные в качестве примеров платформы и коллекции ресурсов отличаются яркостью подачи информации, динамичностью и включением большого количества аудио- и видеоматериалов, что является неотъемлемой частью современного процесса обучения студентов поколения Z. Бесспорным является тот факт, что в настоящее время мы можем отметить увеличение доли виртуального общения в ежедневной коммуникативной практике современного человека, этот момент следует

учитывать и при построении процесса обучения современных студентов. Включение в работу различных интернет-ресурсов обогащает процесс обучения, предоставляя не только различные источники информации, но и мотивируя студентов к ее самостоятельному поиску и критическому анализу (Ванюшина 2020).

В течение дистанционной работы по обучению русскому языку как иностранному в период с марта 2020 года по настоящее время нами проводились опросы как студентов, так и коллег-преподавателей с целью выявления проблемных моментов и нахождения путей их решения. В качестве негативных моментов указывались негативное воздействие на здоровье компьютерной техники, гиподинамия вследствие потери необходимости посещать очные занятия, увеличение доли самостоятельной работы и возросшее домашнее задание. Поскольку мы работаем со студентами-иностранцами, приезжающими учить русский язык в страну, то их вынужденный отъезд, перевод обучения в дистанционную форму и, как следствие, потеря языковой среды воспринимаются слушателями наиболее остро. Они лишаются возможности посещать музеи и выставки, не участвуют в совместных мероприятиях с другими студентами, большая часть культурно-просветительской и воспитательной работы теряется. Хорошей возможностью восполнить образовавшийся пробел является посещение виртуальных экскурсий, организованных ведущими российскими музеями. Однако, для наиболее продуктивного усвоения материала преподаватель должен провести большую подготовительную работу – объяснить специфическую лексику, используемую лектором, рассказать об особенностях той или иной экспозиции, творчестве выбранного автор. Безусловно, не представляется возможным сказать, что подобная работа не ведется во время очных занятий. Однако, имея возможность живого общения и очного взаимодействия как с лектором, так и с одноклассниками, студент может восполнить некоторую недостающую информацию, считывая сигналы невербальной коммуникации, имея возможность в режиме реального времени задать вопрос. Всего этого он лишается, просматривая материал в записи. Среди положительных моментов дистанционного формата отмечалось отсутствие необходимости тратить дополнительное время и деньги на проезд до места учебы, что является довольно весомым аргументом для студентов-иностранцев, изучающих русский язык в России. Учащиеся говорили и об относительной свободе освоения учебного материала, возможности планировать время, основываясь на биологических ритмах каждого,

Таким образом, включение в дистанционную работу новых сторонних ресурсов требует от преподавателя и новых энергозатрат,

зачастую внеурочная работа занимает много времени. При построении синхронного обучения русскому языку как иностранному в дистанционном формате только незначительная часть материалов может быть использована повторно, каждая новая группа имеет свою специфику восприятия материала, поэтому предварительная разработка занятия необходима. Кроме того, для эффективного использования всех новых вспомогательных средств обучения должна быть подготовлена современная материально-техническая база, что в некоторых случаях является проблематичным. Так, возможности транслировать видео без помех напрямую зависит от уровня и устойчивости интернет-соединения всех членов учебной коммуникации. Кроме того, находясь в своей стране, каждый студент вынужден подстраиваться под часовой пояс, в котором находится преподаватель, как показала практика, данный факт также является весьма проблематичным. На наш взгляд, следует также обратить внимание на проведение мастер-классов, серии обучающих семинаров и вебинаров профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, позволяющих в наглядной форме показать возможности всех учебных и методических ресурсов, используемых в дистанционном обучении русскому языку как иностранному. Участвуя в различных конференциях, посвященных вопросам организации дистанционного обучения иностранным языкам, мы неоднократно слышали высказывания коллег, что при отсутствии традиционной очной аудиторной работы невозможно сформировать необходимые умения и навыки иноязычной речи в реальных условиях общения. Истинность или ложность данного суждения докажет только время и качество знаний студентов, но отрицать необходимость развития дистанционного обучения не является возможным.

Литература

- Бондаренко В. А.* Проблемы организации дистанционного обучения по русскому языку как иностранному (из опыта подготовительных курсов для иностранных слушателей) / В. А. Бондаренко // Молодой ученый. — 2020. — № 39 (329). — С. 185-187. — URL: <https://moluch.ru/archive/329/73787/> (дата обращения: 04.01.2021).
- Бондарева О.В.* Лингвометодические основы дистанционного обучения РКИ на начальном этапе: фонетический аспект: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Бондарева Ольга Викторовна [Место защиты: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина]. – Москва, 2010. – 170 с.:
- Бондарева О.В., Белоглазова Л.Б.* Подходы в дистанционном обучении русскому языку как иностранному / О.В. Бондарева, Л.Б. Белоглазова // Вестник РУДН, серия Информатизация образования . – 2015 . – № 2. – с. 102-104.
- Ванюшина Н.А.* Особенности обучения безэквивалентной лексике в практике преподавания русского языка как иностранного (для немецкоязычных студентов) / Н.А. Ванюшина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (136). – С.80-85.
- Ванюшина Н.А., Куваева А.С.* Цифровизация процесса обучения русскому языку как иностранному: возможности и трудности реализации / Н.А. Ванюшина, А.С. Куваева // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному в цифровую эпоху. Московский педагогический государственный университет. Москва, 2020. – с. 51-56.
- Варламова М. Ю.* К вопросу об оценке дистанционных курсов (на примере анализа содержательных и технических особенностей курсов по русскому языку) / М.Ю. Варламова // Международная научно-практическая конференция «Электронные ресурсы открытого образования по русскому языку: лучшие практики» (7–8 декабря 2017 года, Москва) : сборник статей / отв. ред. В.Н. Климова. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. – 2018. – с. 37-42.
- Виноградова Е. Н.* В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн / Е. Н. Виноградова, Л. П. Клобукова. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2018. — Т. 15. № 2. — С. 195–209.
- Карпенко М.П.* Телеобучение. М.: СГА, 2008. 800 с.
- Яскевич М. И.* Достижения и проблемы онлайн-образования / М.И. Яскевич // Международная научно-практическая конференция «Электронные ресурсы открытого образования по русскому языку: лучшие практики» (7–8 декабря 2017 года, Москва) : сборник статей / отв. ред. В.Н. Климова. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. – 2018. – с. 158-161.

Vanyushina, N. A.

Pushkin State Russian Language Institute

E-mail: navanyushina@pushkin.institute

Distance learning of Russian as a foreign language

This article is devoted to the issues of distance learning of Russian as a foreign language in higher education. The refusal of full-time classes is forced at the moment, but online learning, various forms of mixed learning are not new phenomenon. Existing platforms offer various options for classes, adapting to the specific needs of students. Based on the obtained empirical data, the analysis of the positive and negative sides of online classes is carried out, and specific practical examples of solutions to emerging difficulties are provided.

Keywords: online learning, Russian as a foreign language, anthropocentricity, personality-oriented approach

**Воропаева Юлия Александровна,
Овчаренко Алексей Юрьевич,
Сапожников Павел Валерьевич**

Российский университет дружбы народов, Россия
E-mail: voropaeva_yua@pfur.ru; ovcharenko-ayu@rudn.ru; sapozhnikov-pv@rudn.ru

Разуванова Светлана Валерьевна

Школа № 2120, Россия
E-mail: razuvanovasv@sch2120.yaconnect.com

Маслова Ирина Борисовна

Московский государственный лингвистический университет, Россия E-mail:
irvolga1973@yandex.ru

Сложности языковой адаптации детей мигрантов в начальных классах школ города Москвы

Статья посвящена актуальным вопросам практики преподавания русского языка в начальных классах в школах города Москвы в полиэтнической и поликультурной образовательной среде. Актуальность предложенной темы обусловлена увеличением миграционных потоков на территории Российской Федерации, особенно – в Москве. Учитывая российскую демографическую ситуацию, миграцию из Узбекистана, Таджикистана, Казахстана, Киргизии, Армении можно рассматривать не только как рабочий, но и как интеллектуальный потенциал принимающей страны. В этих условиях принципиально важной является подготовка детей мигрантов с равноуровневым владением русским языком – русским языком как

иностранным, русским языком как неродным, русским языком как родным, — к обучению в российской школе и дальнейшей лингвокультурной адаптации в русской языковой среде.

Цель настоящего исследования состоит в определении задач, возникающих перед учителями начальной школы, преподавателями русского языка как иностранного, как неродного, тесторами Центров тестирования при обучении детей мигрантов. Новизна исследования определяется значимостью изучения вопросов языковой и лингвокультурной адаптации детей мигрантов — учащихся российской начальной школы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, миграция, дети, школьное обучение, адаптация и включенность мигрантов в школьное обучение, тестирование

Актуальность предложенной темы обусловлена увеличением миграционных потоков на территории Российской Федерации, особенно в Москве – городе с наиболее высоким интеграционным потенциалом в России. Учитывая российскую демографическую ситуацию, миграцию из Узбекистана, Таджикистана, Казахстана, Киргизии, Армении и др. можно рассматривать не только как рабочий потенциал, но и как интеллектуальный потенциал принимающей страны. Принципиальным моментом в этой связи является подготовка детей мигрантов к обучению в российской школе. При этом мы можем говорить о разных уровнях владения русским языком: русским языком как родным, русским языком как неродным, русским языком как иностранным.

Цель настоящего исследования состоит в определении задач, встающих перед учителем начальной школы, преподавателем русского языка как иностранного, как неродного, тестором Центров тестирования, а также при обучении детей-билингвов и инофонов.

Новизна работы состоит в изучении и анализе вопросов языковой адаптации учащихся начальной школы.

Тема интегрирования мигрантов в лингво- и социокультурную среду в настоящее время исключительно актуальна. Согласно докладу М. Маколифф и Б. Хандрия (Маколифф М., Хандрия Б., 2020) и данным Международной организации по миграции, в 2020 в мире насчитывается 244 миллиона международных мигрантов (или 3,3% населения мира). Существует как внутренняя, в рамках своего региона, своей страны, так и внешняя миграция. Повышение уровня жизни, работа остаются основной причиной миграции на международном уровне. Именно трудящиеся мигранты являются значительной частью числа международных мигрантов, проживающих в странах Западной Европы и США. Многие трудящиеся мигранты заняты в секторе услуг.

«Глобальное перемещение зарегистрировано на рекордно высоком уровне, причем число внутренне перемещенных лиц составляет более 40 миллионов человек, а число беженцев – более 22 миллионов. В 2013 г. этот показатель составлял 232 млн. человек. В докладе организации также отмечается, что в 2017 г. было зафиксировано самое крупное вынужденное перемещение населения после Второй мировой войны» (International Organization for Migration IOM (2017) “Migration and migrants: a global overview” World Migration Report 2018).

Подходы к адаптации мигрантов в современной Европе представляются несостоятельными, что демонстрируют многочисленные конфликты между местным населением и приезжими. Так, например,

в 2010 году Франция первой запретила закрывать лицо мужчинам и женщинам. Со стороны многих европейских политических партий стали слышны требования об ужесточении процедуры приема мигрантов. Сенат Франции одобрил закон, запрещающий появляться в общественных местах в парандже, а также в балаклавах, никабе, масках, шлемах или капюшонах («Закон 2010–1192: Акт о запрете сокрытия лица в публичных местах») (Вести-финанс. Топ-10 стран с самым большим количеством мигрантов). На фоне пандемии COVID 2019-2020 гг. власти многих стран стали вводить новые миграционные правила. Самая крупная мусульманская диаспора в Западной Европе – это Франция, в ней проживает примерно 5 млн мусульман. Постоянное ношение паранджи как обязательного атрибута отмечали в опросах примерно 2 тыс. женщин. В 2012 году Бельгия также ввела запрет на ношение одежды, закрывающей лицо, так как это усложняет идентификацию личности. Также Нидерланды сначала отказались от паранджи в школе, потом запретили ее и в общественных местах. Государственные чиновники не имеют права скрывать лицо, например, сотрудники суда. Пока только эти 3 страны ввели запрет на паранджу, в других странах запреты действуют в зависимости от региона, например, в Германии, Италии, Испании, Дании (Перассо 2015).

Рассмотрим требования к облику или поведению мигрантов в России, требования по адаптации, учитывая тот факт, что Россия занимает третье место в мире по приему мигрантов после США и Германии. «Число мигрантов в России составляет 11,9 млн. И это статистика легальных мигрантов. Из каких стран прибывают мигранты: Украина (3,3 млн.), Казахстан (2,5 млн.), Узбекистан (1,1 млн.), Белоруссия (764 тыс.), Азербайджан (767 тыс.), а также из Грузии, Армении и Таджикистан» (Статистические сведения по миграционной ситуации МВД РФ, 2021). В Россию едут мигранты из Центральной Азии, стран СНГ, причем в основном это трудовые мигранты, процент интеллектуальной миграции незначителен. В России не запрещено ношение какой-либо религиозной одежды или религиозных аксессуаров, но мигранты обязаны сдавать экзамен для получения разрешения на работу, патента, вида на жительство или гражданства.

В 2014 г. были внесены изменения в Федеральный закон от 25 июля 2002 г. N 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации», в соответствии с пунктом 4 статьи 15.1 которого мигранты обязаны сдавать интеграционный экзамен по русскому языку, истории и основам законодательства РФ. Такой экзамен (или примерно такой) существует во многих странах мира.

В США содержание экзамена постоянно обновляется (Управление по вопросам гражданства и иммиграции США, 2020). К претенденту предъявляются следующие требования: нужно знать разговорный английский, свободно владеть английским необязательно. Во время беседы претендент должен ответить на вопросы по поводу своего заявления на английском языке, а также на вопросы по истории и государственному устройству. Испытуемый должен уметь читать, писать и говорить на английском языке. Знание английского языка проверяется разными способами. Сотрудник Службы гражданства и иммиграции США оценит уровень владения, когда претендент будет рассказывать о себе. Также необходимо ответить на 10 вопросов по основам гражданственности. Для успешной сдачи экзамена иностранный гражданин должен дать 6 правильных ответов из 10. Такая концепция экзамена близка существующей в России.

Комплексный экзамен в России состоит из 3 модулей:

Модуль «Русский язык» включает 6 субтестов: «Лексика», «Грамматика», «Чтение», «Аудирование», «Письмо», «Говорение».

Модуль считается выполненным, если тестируемый набрал по данному модулю не менее 80% правильных ответов.

Модуль «История Российской Федерации» состоит из 2 субтестов: каждый субтест включает в себя 20 тестовых заданий.

Время проведения комплексного экзамена для претендентов на вид на жительство составляет 135 минут (2 часа 15 минут).

Иностранному гражданину должно уметь логично связно и говорить, отвечать на вопросы, уметь создавать монолог на заданную тему. Ситуации ограничены социально-бытовой, официально-деловой и профессиональной сферами общения.

Иностранному гражданину должно знать лексический минимум по истории России и основам законодательства Российской Федерации в объеме до 500 единиц (можно использовать словари исторической и юридической терминологии). Идея проведения такого экзамена в России появилась очень давно, еще в 1995 году вышел приказ о создании Головного Центра тестирования по русскому языку как иностранному. Почти 25 лет коллективы русистов РУДН, ИРЯП, МГУ, СПбГУ разрабатывали тесты, проводили экзамены по русскому языку как иностранному, совершенствовали процедуры тестирования.

Нужен ли мигрантам русский язык? Очевидно, что да. Хотят ли мигранты успешной адаптации к социокультурным нормативам России? При условии, что уезжать на родину они не хотят, а хотят продолжать жить и работать в России? Многие приезжие не считают нужным подстраиваться

под наши социокультурные стандарты, не рассматривают знание русского языка выше разговорного минимума как необходимое условие пребывания в РФ. 64% опрошенных мигрантов не хотят, чтобы их дети были похожи на россиян. Некоммерческая исследовательская служба «Среда» провела опрос трудящихся мигрантов в офисах ФМС и приводит такие цифры.

«Был проведен опрос 400 респондентов, обратившихся в отделения ФМС России в г. Москве. Социологами «Среды» были опрошены граждане Узбекистана (38%), Таджикистана (24%) и Киргизии (23%). По уровню владения русским языком, более половины мигрантов считает, что они читают (51%) и пишут (48%) по-русски свободно, меньшая часть указывает на наличие «некоторых затруднений» с навыками чтения и письма. Однако, по мнению проводивших исследование интервьюеров, говорящих свободно на русском языке среди респондентов всего 34%, а прочие испытывают те или иные затруднения. Несколько хуже других владеют русским языком таджики. Посещать бесплатные курсы по изучению русского языка согласились 40% мигрантов» (Исследовательская служба «Среда», 2018).

Введение комплексного экзамена по русскому языку, основам законодательства и истории России стимулировало мигрантов посещать курсы по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства. Такие курсы реализуются и в РУДН, и в ИРЯ им. А.С. Пушкина, в МГУ, в региональных вузах, в вузах-разработчиках тестов и тестовой системы. Вопрос об источниках финансирования этих курсов, – бюджет Российской Федерации, местные муниципальные органы – из региональных бюджетов, потенциальные работодатели, сами мигранты – не решен на настоящий момент. Общеизвестным считается тот факт, что для стабильного развития экономики страны миграция необходима, но в России, как и во всем мире, миграция также повышает уровень напряжения в обществе, и знание языка и социокультурного контекста мигрантами, несомненно, минимизирует сложности адаптации.

Многие московские исследователи считают, что иноязычные учащиеся испытывают затруднения в освоении образовательных программ, в социализации в городском сообществе. В программе «Столичное образование» в г. Москве (2012–2016 гг.), было прописано, что дети приезжих будут концентрироваться в определенных общеобразовательных учреждениях. Однако эта позиция была признана неуспешной. Более прогрессивной оказалась позиция, согласно которой дети мигрантов помещаются в классы с московскими детьми. В г. Московский (входит в состав Новомосковского административного округа г. Москвы) в сентябре 2021 г. планируется открытие первой в Москве школы с разделением

детей по гендерному признаку, так как г. Московский является местом компактного проживания выходцев из Азербайджана, Армении, Дагестана и ряда республик Северного Кавказа.

Администрация Москвы готова выделять средства на создание механизмов и технологий, способных обеспечить учебную успешность детей мигрантов и более широкую интеграцию в культуру г. Москвы. Детям мигрантов будет преподаваться дополнительно русский язык, и их будут активнее интегрировать в образовательную среду, включая кружки и дополнительные занятия.

Существует ряд проблем и при создании поддерживающих классов по русскому языку для детей мигрантов, например, присутствие в одном классе детей разных национальных групп, владеющих русским языком как иностранным и как неродным, что требует диверсифицировать методы обучения (Модель адаптации детей мигрантов московской школы «Олимп», 2020). Численность учащихся в классе может меняться в связи с отъездом мигрантов из Российской Федерации, уровень знаний детей мигрантов может существенно отличаться от нормативных образовательных стандартов России. Ребенок может поступить не только в начальную школу, но и в средние или старшие классы. Из практики работы с детьми мигрантов в начальной школе можно заключить, что к 4-5 классу, при условии обучения в начальной школе в России, ребенок достигает необходимого уровня владения русским языком, даже при условии, что в семье ребенка не говорят по-русски, и русский язык в этом случае является только языком школьного общения и обучения.

У школ сегодня есть возможность обучать детей русскому как иностранному во второй половине дня в рамках предмета по выбору «Русский язык». Группу можно открыть, если набирается не менее пяти учеников, и заниматься два часа в неделю, то есть два урока.

Пока в российской школе нет предмета «Русский язык как иностранный», такой предмет есть только в некоторых вузах, например, РУДН, МГУ, СПбГУ. ИРЯ им. А.С. Пушкина, в школе русский язык преподается как государственный, но уже разработана соответствующая методика обучения (Модель адаптации детей мигрантов московской школы «Олимп», 2020). В Москве, в районах компактного проживания национальных групп, для которых русский язык является неродным, в школах многие классы являются полиэтническими, и именно в них существует проблема обучения детей предметной области «русский язык». В таком классе может быть 1 ребенок-билингв, 5 детей-инофонов и 20 детей-носителей русского языка. Могут быть дети-билингвы, свободно

говорящие по-русски, но делающие ошибки, характерные для билингвов, особенно если дома говорят на другом языке.

Согласно информации Управления по вопросам миграции ГУ МВД России «на текущее время в Москве на 15,4% увеличилось присутствие мигрантов и составило более 1,6 миллиона, примерно 1,4 миллиона – это выходцы из стран ближнего зарубежья. Большинство находящихся в Москве – это граждане Узбекистана, Таджикистана, Украины и Белоруссии» (Количество мигрантов в Москве увеличилось до 1,6 млн человек, 2019).

В 2016 году в Москве училось 25357 детей-иностранцев, в том числе 157 афганцев, 481 гражданин Казахстана, 3128 граждан Кыргызстана, 2769 детей – граждан Таджикистана, 114 – Туркмении, 2186 – Узбекистана, 70 китайцев, 54 турка. С Украины – 4907 детей. На январь 2020 года в Москве число детей-мигрантов достигло как минимум 60-ти тысяч. Это данные Института образования Национального исследовательского университета России (Об обучении иностранцев в образовательных организациях Москвы (Проект «Реальная миграция»), 2020).

Особенно сложная обстановка с обучением детей в тех районах Москвы, где много детей мигрантов: Северное и Южное Бутово, Южное и Северное Бирюлево, Капотня, Гольяново, ТиНАО (Троицкий и Новомосковский округ г. Москвы), г. Московский.

Необходимо создавать адаптивные группы в классах с целью интеграции детей мигрантов в образовательную среду. В Москве несколько лет назад существовали «Школы русского языка» (ШРЯ). В таких классах дети мигрантов учили русский язык в течение года, а после поступали в класс, подходящий им по уровню знаний. По данным Института демографии ВШЭ, в Москве в таких школах учатся не больше 300 человек, при этом детей мигрантов в столице – около 60 тысяч.

Чтобы выявить проблемы с адаптацией детей мигрантов, проводился опрос учителей начальных классов ГБОУ СОШ 2120 г. Москвы г. Московский. По результатам проверки анкет установлены следующие трудности: сложности в обучении в начальной школе связаны и с недостаточным уровнем владения русским языком, и с нехваткой знаний о российских национальных особенностях, истории и лингвокультурологии. Результаты анкетирования помогают определению формата обучения, уточнению, какие именно учебники и учебные материалы должны быть применены при обучении детей мигрантов, какие меры должны быть предприняты в области повышения квалификации учителей, работающих с детьми мигрантов и т.д. Но вопрос «Дети мигрантов – спасение для школы?» всё ещё остаётся открытым.

Литература

- Вести-финанс. Топ-10 стран с самым большим количеством мигрантов. [Электронный ресурс] <http://www.vestifinance.ru/articles/70023> (дата обращения: 28.12.2020).
- Исследовательская служба «Среда». [Электронный ресурс]. URL: Портреты трудовых мигрантов из Средней Азии в очередях ФМС Москвы : Некоммерческая Исследовательская Служба «Среда» (sreda.org) (дата обращения 28.12.2020)
- Количество мигрантов в Москве увеличилось до 1,6 млн человек/ [Электронный ресурс]. <https://tass.ru/moskva/7340861/13> ДЕК 2019 (дата обращения 28.12.2020)
- Маколифф М., Хандрия Б.* Обзор доклада: панорама миграции и мобильности в период растущей неопределённости. [Электронный ресурс] [сайт]. - URL: [wmr_2020_ru_ch_1.pdf](http://iom.int/wmr_2020_ru_ch_1.pdf) (iom.int) (дата обращения: 28.12.2020).
- Модель адаптации детей мигрантов московской школы «Олимп» // [Электронный ресурс]. URL: Актуальность проблемы (mskobr.ru) (дата обращения 28.12.2020)
- Об обучении иностранцев в образовательных организациях Москвы (Проект «Реальная миграция»). Материалы доклада, представленный Департаментом образования Правительства Москвы к заседанию Общественно-консультативного совета при УФМС России по г. Москве, на котором обсуждалась тема «Об учебе иностранных граждан в школах г. Москвы». [Электронный ресурс]. http://www.dobro-sosedstvo.ru/dobro/ru/etc/o_49460 (дата обращения 28.12.2020).
- Перассо Валерия.* Запрет на паранджу: где ее нельзя носить и почему? Всемирная службы BBC. Русская службы BBC [Электронный ресурс]. http://www.bbc.com/russian/international/2015/11/151119_burka_ban_story_gch 20.11.2015 (дата обращения: 28.12.2020).
- Статистические сведения по миграционной ситуации МВД РФ [Электронный ресурс] <https://xn--b1aew.xn--p1ai/Deljatelnost/statistics/migracionnaya/item/22236053/> (дата обращения: 13.01.2021).
- Управление по вопросам гражданства и иммиграции США [Электронный ресурс]. URL: USCIS Announces a Revised Naturalization Civics Test | USCIS (дата обращения 28.12.2020)
- International Organization for Migration IOM (2017) “Migration and migrants: a global overview” World Migration Report 2018 [Электронный ресурс] IOM: Geneva ISSN: 1561-5502 ISBN: 978-92-9068-742-9 (дата обращения: 28.12.2020).

Voropaeva Yu., Ovcharenko A., Sapozhnikov P.

RUDN, Russia

E-mail: voropaeva_yua@pfur.ru; ovcharenko-ayu@rudn.ru; sapozhnikov-pv@rudn.ru

Razuvanova S.

School № 2120, Russia

E-mail: razuvanovasv@sch2120.yaconnect.com

Maslova I.

Moscow State Linguistic University, Russia

E-mail: irvolga1973@yandex.ru

Difficulties of language adaptation of migrant children in the elementary classes of schools in Moscow

The article is devoted to topical issues of the practice of Russian language teaching in schools of the city of Moscow in conditions of the multi-ethnic educational environment. The relevance of the proposed topic is due to the increase in migration flows in the territory of the Russian Federation, and especially in the city of Moscow. Given the Russian demographic situation, migration from Uzbekistan, Tajikistan, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Armenia can be considered not only as a working potential but also as an intellectual potential of the host country. The principal point is the preparation of migrant children for school in Russia. At the same time, we can speak plainly about different levels of proficiency: Russian as foreign, Russian as nonnative, Russian as to the family. The purpose of this study is to identify the tasks faced by the primary school teacher, the teacher of Russian as a foreign language or non-native language, the tester of the Testing Center, which arise in the education of migrant children. The novelty of the study is determined by the importance of studying the language adaptation of primary school students. To identify problems related to the education of migrant children, a survey of school teachers of Moscow School 2120 was conducted. As a result of the questionnaire, the following problems were identified: lack of knowledge of the Russian language and Russian national characteristics of migrant children, which makes it difficult to study in both primary and secondary schools. The results help to determine the format of education, what textbooks and teaching materials should be used in the education of migrant children, what measures should be taken to improve the skills of teachers working with migrant children.

Keywords: Russian as a foreign language, migration, children, schooling, adaptation and inclusion in schooling, testing

**Годжаева Наталья Сергеевна,
Логунов Тимур Александрович**
Кемеровский государственный университет, Россия
E-mail: tlogunov@mail.ru

Перспективы внедрения дистанционного курса русского языка как средства повышения качества подготовки специалистов в области межкультурной коммуникации

При обучении переводу студенты сталкиваются со значительными трудностями при построении собственного текста на русском языке по причине недостаточного уровня развития соответствующих аспектов лингвистической компетенции. Одним из решений этой проблемы может стать разработка нового специализированного дистанционного курса русского языка. Задачей нашего исследования является выявление основных проблемных мест и изучение возможностей для более эффективной интеграции курса «Русский язык и культура речи» в дистанционном формате в систему подготовки бакалавров.

Ключевые слова: обучение переводу, русский язык как язык перевода, межкультурная коммуникация, дистанционный курс, лингвистическая компетентность.

В последнее время все чаще поднимается вопрос о значении лингвистической компетенции студентов в рамках их подготовки к профессиональной межкультурной коммуникации, так как уровень компетентности будущего специалиста зависит от заложенной языковой и культурологической базы. Это касается как иностранного языка, так и родного.

Под лингвистической компетенцией мы понимаем знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы, способность их использования в речи. В рамках лингвистической компетенции исследователями выделяются следующие аспекты: лексический, грамматический, семантический, фонологический, орфографический, орфоэпический. Рассматривая проблему оценивания уровня сформированности лингвистической компетенции в неязыковом вузе необходимо отметить: на практике эта проблема сводится к оцениванию уровня сформированности лексического и грамматического аспектов как основных составляющих лингвистической компетенции» (Берсиров 2010: 64).

Очевидно, что для того чтобы стать специалистом в межкультурной профессиональной коммуникации, необходимо «владение нормами литературного языка, владение этическими и коммуникативными нормами, незатрудненное использование соответствующих ситуации и целям общения функционального стиля и жанра речи, богатство активного и пассивного словарного запаса, умение логично излагать свои мысли, ориентироваться в речи на прецедентные феномены общекультурного значения, стремление творчески воспринимать язык» (Кушнина, Силантьева 2011: 72).

Однако в реальности мы встречаем огромное количество объективных проблем, к числу которых относится, например, невысокий уровень лингвистической компетенции студентов, поступивших на направления, готовящие будущих профессионалов в межкультурной коммуникации. Это обусловлено многими факторами: падением уровня преподавания русского языка в школе, нехваткой профессиональных кадров, заинтересованных не только в успешной сдаче ЕГЭ учащимися, но и в том, чтобы развить в школьниках настоящий, живой интерес к словесности, общим падением уровня культуры речи в современном обществе и т.д.

При создании собственных текстов студенты испытывают многочисленные трудности, не умея выразить мысли. Нарушения в логическом построении текста, незнание семантики слов, неуместное использование слов другого стиля речи, ошибки в управлении, орфографические и пунктуационные ошибки – вот далеко не полный

перечень того, с чем приходится сталкиваться преподавателю в рамках курса «Основы профессионально-ориентированного перевода».

Наше исследование выполнено на базе отделения «Международные отношения» Кемеровского государственного университета. Обучение русскому языку и культуре речи в программе бакалавриата по данному направлению подготовки осуществляется только в V семестре (2 академических часа в неделю), а «Основы профессионально-ориентированного перевода» в VII семестре, где русский язык выступает в роли переводящего языка, а студент – в роли переводчика.

На наш взгляд, небольшая продолжительность – один семестр – дисциплины «Русский язык и культура речи» у студентов нелингвистических направлений подготовки в российском вузе не может создать необходимую теоретическую базу для успешного преодоления трудностей, возникающих в переводческой практике, не формирует умение выстраивать собственную переводческую стратегию, принимать обоснованные переводческие решения.

В то же время значение преподавания русского языка в рамках преподавания курса «Основы профессионально-ориентированного перевода» огромно, так как в большинстве случаев знания русского языка необходимы студентам в их будущей профессиональной деятельности.

Целью исследования является изучение роли владения русским языком в процессе профессиональной подготовки студентов к переводческой деятельности в рамках курса «Основы профессионально-ориентированного перевода», а также научно-методическое обоснование использования дистанционных курсов для повышения эффективности обучения русскому языку в рамках подготовки студентов к профессиональной межкультурной коммуникации.

Идея нашего исследования продиктована объективными наблюдениями и авторефлексией в процессе перевода студентами иноязычных текстов на русский язык, который для большинства обучающихся является родным. При этом следует заметить, что родной язык для языковой личности представляется мериллом всех явлений и значений окружающего мира. Процесс освоения иностранного языка разворачивается на фоне уже имеющегося языкового и культурного опыта русской языковой личности, посредством модели, созданной с помощью родного языка. Изучение иностранного языка расширяет эту модель за счет восприятия и понимания нового. В этой связи приходится вновь констатировать тот факт, что понимание прежде всего вершится в языке, и личность, не понимающая чего-то в своем языке, не сможет понять и всего остального.

Среди «проблемных точек» в процессе подготовки специалистов в области межкультурной коммуникации в современном российском вузе вопросы повышения качества обучения русскому языку занимают заметное место. На наш взгляд, решению этой проблемы может способствовать создание нового дистанционного курса русского языка, удовлетворяющего всем требованиям подготовки в сфере профессиональной межкультурной коммуникации. Интегрированные дистанционные формы обучения позволят разгрузить аудиторные занятия от рутинных видов деятельности, требующих разного времени для разных студентов и наполнить занятия более творческими видами заданий, направленных на развитие профессиональных навыков. Одним из бесспорных достоинств дистанционного обучения, которое предусматривает обучение на расстоянии с использованием компьютерных технологий, является то, что каждый студент может работать в своём режиме, соответствующем его способностям и уровню подготовки. Кроме того, дистанционное обучение полностью совместимо с очной формой обучения. Оно не только не противоречит традиционным формам обучения, а, наоборот, интегрируясь с ними, содействует более полному раскрытию интеллектуальных способностей студентов, позволяет организовывать индивидуальные процессы обучения, развивает коммуникативность в образовательной информационной среде (Сосновская, Ильясова 2016: 61).

В связи с вышесказанным перед исследованием ставились следующие задачи:

- проанализировать ошибки студентов при переводе текстов с иностранного языка на русский;
- изучить возможности интеграции дистанционного курса «Русский язык и культура речи» для студентов очного направления подготовки и курса «Профессионально-ориентированный перевод» для развития лингвистических компетенций в рамках подготовки обучающихся к профессиональной межкультурной компетенции.

Актуальность данной проблематики обусловлена рядом причин.

Во-первых, в отечественном вузовской практике обучении переводу работе над анализом и исправлением ошибок студентов уделяется недостаточное внимание. Как правило, преподаватель сосредоточен на том, чтобы научить студента подбирать межъязыковые соответствия. Что же касается редактирования текста перевода, студентов учат выявлять и исправлять в основном самые грубые ошибки, которые искажают смысл, не учитывают прагматический потенциал текста. Очевидно, что подробный анализ переводческих ошибок требует от преподавателя немалых

временных затрат, чтобы обработать и методически грамотно преподнести студентам материал для разбора ошибочных вариантов перевода.

Во-вторых, недостаточная языковая компетентность (когнитивная, лингвистическая) студентов, их неспособность отличить правильно построенное высказывание от неправильного, двусмысленность и/или нечеткость интерпретации языковых единиц иноязычного текста и, как следствие, затруднения при их переводе в приемлемые смыслы на русский язык заставляют нас задуматься о необходимости скорректировать методику, дидактические принципы обучения владению нормами русского языка в рамках курса «Основы профессионально-ориентированного перевода».

В ходе настоящего исследования и анализа представленного нам материала (переводы студентов с иностранного языка на русский) были выявлены и описаны наиболее регулярные разновидности ошибок в русском переводном тексте. В результате мы выделили следующие классы нарушений с функциональной точки зрения: 1) неудачное структурирование информации; 2) нарушение логических отношений, связывающих основные элементы; 3) неудачный выбор означающего.

Ниже будут описаны каждый из этих классов и конкретные ошибки, допущенные студентами во время перевода иноязычных текстов на русский язык.

Основная задача будущего переводчика при переводе текстов с иностранного языка на родной заключается в том, чтобы «не порождать смысловой избыточности или недостаточности», чтобы информация об объекте была «прозрачна» для слушателя (Кукушкина 1998: 10).

Среди ошибок можно выделить следующие наиболее частотные нарушения:

1. ошибки, вызванные недостаточным осмыслением «предмета» и «признака предмета». Ниже приводятся примеры подобных нарушений:

**Имеются совместные планы на регионы... (=развитие регионов)*

**Поскольку сельское хозяйство живет обменом ... (=за счет совместного взаимодействия)*

** С многофункциональными центрами, в которых открываются кабинеты частной практики... (= на базе многофункциональных центров открываются...)*

** Мы создали эту брошюру, чтобы показать, что за этим стоит... (=что стоит за этими словами).*

**В этой программе пожелания и идеи ... (= Желания и идеи представлены в этой программе)*

**свобода культуры и науки (= свобода в области культуры и науки)*

** достаточное количество языковых курсов и экзаменов... (= достаточное количество языковых курсов для подготовки к экзаменам)*

В данных примерах отсутствует смысловой компонент, который должен быть представлен как «часть + целое». В результате недоосмысления целого, с которым связан признак, возникает противоречие, заставляющее адресата искать пропущенное смысловое звено, самостоятельно додумывать потерянный элемент.

2) Часто ошибки возникают при употреблении существительного вместо причастия, причастного оборота или придаточного определительного в атрибутивной позиции. Это может привести к такому нежелательному явлению, как несоответствие между типом соединяемых смыслов и типом отношений:

** ... так США номер один (США, которые являются единственной сверхдержавой)*

** В повестке дня мир находится в центре усилий по обеспечению устойчивого развития во всем мире... (= В Повестке дня, в центре которой стоит задача по установлению устойчивого развития в мире)*

** Ввиду разнообразных взаимозависимостей и сложных непредсказуемых факторов.... (= Ввиду сложных, связанных между собой непредсказуемых факторов)*

** Причины этого заключаются в правильно понятых интересах для использования соответствующих методов (= интересах, связанных с использованием)*

** Мир как большая сеть, последствия ощущаются в различных сферах посредством нестабильности государства... (= в тесно переплетенном мире, в котором мы на себе ощущаем последствия нестабильности государств)*

3) Употребление определительных придаточных предложений также может вызвать целый ряд ошибок, среди которых можно выделить следующие: **союзное слово** согласуется не с определяемым существительным, а другим словом в предложении.

** А именно показать пожелания и идеи преданных своему делу людей, который хотят облагородить свой дом (= людей, которые)*

** Вы можете почувствовать, с какой преданностью, с которой местные жители заботятся о своем регионе (= с какой*

преданностью местные жители хотят заботиться о своем регионе)

**Возобновление напряженности в отношениях с Россией, которая сегодня больше похожа на положение дел времен Холодной войны... (=которые больше похожи на отношения во времена холодной войны).*

4) Еще одной разновидностью ошибок, которая встречается в переводных текстах студентов, является вынос притяжательного местоимения в начало именной группы.

** ...при этом сохранить свое место обитания (= место своего обитания)*

Рассмотренные выше примеры ошибок, допущенных студентами, говорят нам о том, что студентам сложно иногда установить правильные смысловые связи между элементами предложения: предметом и признаком предмета, в связи с чем нарушается принцип согласования необходимых смысловых звеньев.

5) Особое место среди нарушений занимает неудачный выбор предиката для описания ситуации, приводящий к искажению смысла в предложении:

** С учетом глобального кризиса, находится повод как для беспокойства, так и для определенных действий... (= глобальный кризис может стать поводом не только для беспокойства)*

** в чем Мировое сообщество обязалось перед ООН... (= Мировое сообщество в лице ООН взяло на себя эту ответственность)*

** В случае ожесточенных столкновений важно облегчить острый процесс (= важно снизить напряженность)*

** Нет ничего более ценного, чем сделать себя сильным для устойчивого мира (= чем направить все силы на поддержание устойчивого мира)*

Причинами нарушений, связанных с неудачным выбором языковых средств, может быть незнание моделей управления предиката, а также норм типовой сочетаемости слов.

6) В исследуемом материале нередко встречаются ошибки, связанные с неправильным употреблением активного и пассивного залога.

Здесь наблюдаются два противоположных явления: пассивному актанту приписываются активные действия, а активному актанту пассивные действия:

* ... мир находился в центре усилий по устойчивому развитию (= в области устойчивого развития в центре стоит задача по обеспечению мира)

* ... немецкий язык переживает застой (= в изучении немецкого языка наблюдается застой)

*... центр, который создает в деревне помещения для магазина (= с помощью центров в деревне открываются магазины)

Анализ ошибок, связанных с неправильным употреблением предиката, показывает, что студенты при осмыслении иноязычного текста часто отклоняются от языковой нормы переводящего языка. Причинами этих нарушений могут быть недостаточно развитый категориальный тезаурус студентов, незнание сочетаемости слов и управления глаголов. Кроме этого, наблюдается тенденция к употреблению активного залога вместо пассивного. Такое смещение в сторону активизации субъекта можно объяснить наличием в сознании тесной связи между ролью подлежащего и активностью, т.е. наделение неодушевленного, неактивного подлежащего признаками активного и одушевленного участника действия.

На основе предпринятого нами анализа ошибок студентов можно высказать предположение о том, что основные нарушения вызваны, главным образом, неправильным осмыслением иноязычного текста, неудачным выбором контекстуального значения и неудачной реализацией информации в переводном тексте. В ситуации многоязычия, помимо распространенных нарушений литературной нормы в результате смешения регистров и под давлением просторечия, возникают нестандартные явления, связанные с влиянием иностранных языков и необходимостью перевода. Большую часть этих проблем можно решить с помощью дополнительного интегрированного дистанционного курса по культуре речи и литературному редактированию, ориентированном на студентов, чья основная специальность предполагает непрерывную межкультурную коммуникацию и частое переключение с родного языка на иностранные и наоборот. По этой причине возникает необходимость в разработке дополнительного курса с использованием дистанционных технологий обучения к основному блоку по основам профессионального перевода, который был бы направлен на отработку стилистических трудностей русского языка, а также на развитие навыков литературного редактирования сложноорганизованных текстов.

Таким образом, практический вывод связан с признанием важности внедрения дистанционного курса «Культура речи и русский язык» и с настоятельной потребностью в целенаправленном обучении студентов правильному порождению речи и систематическому повышению уровня владения нормами литературного русского языка. Только при таком условии у студентов можно сформировать чувство языка, соответствующее литературной норме.

Литература

- Берсиров Б.М.* Формирование лингвистической культуры у студентов в процессе обучения языку // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: педагогика и психология. – 2010. - №2. – С. 69–74.
- Сосновская Г. И., Ильясова А. М.* Формирование коммуникативной компетентности при обучении иностранному языку в системе высшего профессионального образования // Иностранные языки в современном мире: сб. материалов IX Междунар. науч.-практ. конф. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2016. – С. 61–69.
- Кукушкина О. В.* Основные типы речевых неудач в письменных текстах. – М., 1998 – 173 с.
- Кушнина Л.В.* Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства / Л. В. Кушнина, М. С. Силантьева // Вестн. Перм. ун-та. 2010. – Вып. 6 (12). – С. 71–75.

Godzhaeva N. S., Logunov, T. A.
Kemerovo State University, Russia
E-mail: tlogunov@mail.ru

Introducing the distance course of Russian to improve the quality of training professionals in intercultural communication

Improving the quality of teaching Russian as part of training professionals in the field of intercultural communication is a topical task for Russian universities. The authors' own teaching experience allows stating the significant difficulties that students face when constructing their text in Russian due to the insufficient level of development of the relevant linguistic competence. One of the solutions to this problem can be the development of a new targeted distance course of the Russian language that meets all the requirements for training in the field of professional intercultural communication. At the moment, the modest volume of the Russian language course for bachelors does not correspond to a major role of the Russian language (as a mother tongue) in training students for professional translation activities. The objective of the research is to identify the main problem areas and explore opportunities for more effective integration of the course „Russian language and culture of speech“ (including in a distance format) into the system of training undergraduate students in the fields of International Relations and Foreign Area Studies for the development of the linguistic component of their professional competence in intercultural communication. Integrated distance learning will unload the classroom from routine activities and fill the learning process with more creative types of assignments. Besides, distance learning does not contradict traditional forms of education, on the contrary, integrating with them, promotes a more versatile disclosure of the intellectual potential of students and allows individualizing the learning process.

Keywords: teaching translation, Russian as a target language, intercultural communication, distance course, linguistic competence

Джуричич Мила Душановна

Технический факультет «Михайло Пупин», Сербия

E-mail: puskinistkinja@gmail.com

Дистанционное обучение РКИ **– причины pro et contra**

Экстренное закрытие образовательных учреждений повлияло на открытие современного ящика Пандоры. В центральной части попытаемся указать на проблемы с которыми столкнулись на практике, преподавая русский язык студентам технического и филологического профилей. Цель нашей работы – отметить преимущества и недостатки нового формата обучения, замеченные в педагогической работе. Результаты показывают, что преподавание любого предмета онлайн в Сербии, на данный момент, приносит больше угрозы, чем пользы.

Ключевые слова: дистанционное обучение, РКИ, коронавирус, университет, Сербия

Введение

Понятие *дистанционное образование* (ДО) представляет собой процесс обучения учащихся на расстоянии, сохраняя все его компоненты (метод, содержание, цели...), применяя определённые технические средства в домашних условиях. Новая форма образования на самом деле является уже известной, существующей с XIX века: «Термин *distant education* впервые был использован в каталоге заочных корреспондентских курсов Университета штата Висконсин в 1892 году. Поэтому этот год можно рассматривать как год рождения ДО» (Паршукова, Леонтьев 2014: 99). В документах ЕС Стратегия 2020 и Стратегическая основа – образование и обучение 2020 дистанционное образование – средство, с помощью которого «[...] подчёркивается необходимость мониторинга ключевых показателей эффективности на всех уровнях образования с целью создания единой системы измерения. [...]» (Ščepanović и др. 2016: 1). На реализацию идеи понадобится времени, которого в эпоху пандемии не хватало. В таком случае, какую эффективность можем ожидать, используя ДО *ad hoc*?

В настоящее время инновационная система образования в первую очередь требует внедрения быстро развивающихся технологий, специфической подготовки специалистов и модифицированного развития компетенций участников в сфере образования. Работа над данными компонентами занимает десятилетия, т.е. является длительным процессом. В затруднительных условиях 2020 года, вызванных пандемией, ДО стало составляющей тех систем образований, где существовали возможности его использования. Как видим, всего несколько месяцев 2020 года оказались тем самым «длительным процессом». Если раньше университеты гордились своими достижениями в науке и специалистами, то в текущем году их место заняли, во-первых, качества информационного оборудования, техническая подготовка ППС, Интернет связь, во-вторых, масштабные проблемы, не решающиеся за одну ночь.

Коммуникация и обмен информацией – из опыта обучения РКИ

В сербской системе государственного образовательного стандарта высшего образования чаще используется традиционный способ обучения. Это подтверждают последние данные: в 2016 году существовало 42 программы, аккредитованные для удалённого доступа, из которых 14 государственных и 28 частных.¹ С самого начала понятно, что обучение онлайн в Сербии реализовалось с видимыми препятствиями.

¹ Детали см. в: Ščepanovich и др. 2016: 3.

Министерство образования, науки и технологического развития 17 марта 2020 года требовало от образовательных учреждений перейти на режим учёбы «онлайн». Ректоры оказались в неудачном положении. Приспособиться к новым платформам в кратчайшем сроке было невозможным. Решение нашлось в продолжении старого – вузы стали использовать собственную платформу, с помощью которой раньше предлагали дистанционное обучение. Таким образом университеты в Сербии стали использовать платформы: *Moodle*, *Zoom*, *Google classroom*, *Microsoft Teams*, а школы – социальные сети (в первую очередь *viber* и *whatsapp*). На техническом факультете «Михайло Пупин» Университета в Нови-Саде это был сайт факультета, а на филологическом факультете Университета в Белграде – *Zoom*.²

До марта 2020 года студенты технического факультета изучали русский язык (РЯ) полгода. Количество студентов, начинающих изучать РЯ с нуля, составило 23. В определённое время все овладели языком на уровне А1.1.³ Обучение элементарному уровню длится год (курсы *Русский язык 1* и *2*) и в регулярных условиях реализуется два раза в неделю. Затем студенты продолжают усовершенствовать навыки и готовятся к использованию литературы нефтегазовой области – своей специальности. С введением ЧС и переходом на платформу – сайт факультета – стало ясно, что обучение языковым деятельностям практически не реализовалось. Сайт имеет ограничения.⁴ Несмотря на предмет, все преподаватели помещали собственные материалы к курсу по своему усмотрению и размещали презентации. Ключевой семестр, когда студенты впервые знакомятся с русским языком (*РЯ2*) или заканчивают обучение (*РЯ4*), можно считать потерянным. Материалы по русскому языку учащиеся получали в презентациях. Проверять аудирование, чтение и говорение этим способом, не используя дополнительные платформы, обречено на провал. Однако студенты интенсивно занимались письмом. Домашние задания отправляли по эл. почте. Это был единственный способ коммуникации. Консультации не проводились, не было заинтересованных. В конце семестра учащиеся получали отметки на экзаменах на факультете или получали автоматы.

² На первом факультете автор преподавал на курсах *Русский язык 2* и *4*, а на втором вёл занятия по орфографии в рамках предмета *Современный русский язык Г-1* и *2*.

³ По мнению преподавателя. Всего 2 студента учили РЯ в школе, поэтому их уровень приблизительно Б1.

⁴ Стоит упомянуть, что преподаватели не имели права пользоваться другими платформами. Решение о продолжении обучения стало одинаковым для всех.

Желаемые кредиты⁵ накоплены, знание – потеряно. Предыдущая неподготовленность научила руководство факультета до начала нового академического года выбрать платформу, предлагающую эффективность, надёжность и больше функций. Научно-педагогические кадры голосованием решили и в дальнейшем использовать *Google classroom*. Два месяца от начала нового учебного года обучение проводится по плану. Данная платформа помогает создать реальный «класс» и может обеспечить практику во всех речевых деятельности. Эффективность платформы доказана. Остаётся придумать способ, как решить технические проблемы у каждого студента и причины их неподключения к занятиям. Как мотивировать участников учебного процесса появляться в сети – отдельная тема.

На филологическом факультете занятия по языку проходили по *Moodle* или *Zoom*. Наши коллеги, в зависимости от цели, записывали видеолекции и выкладывали на портал или размещали презентации. Занятия по орфографии проходили регулярно. Студенты получали материалы в течение недели, а затем устно давали комментарии. Новыми обстоятельствами орфография превратилась в разговорную речь. Впервые возникали проблемы с соединением, подключением камеры и микрофона. Со временем студенты освоили навыки работы с платформой. Удобствами выбранной платформы, по мнению студентов, являлись: возможность общения, интерактивная доска, несложная инструкция. Невозможность проследить за орфографическими трудностями и исправлять их, несомненно, отразились на результатах после экзамена – трудолюбивые студенты сдавали экзамен с минимальным количеством ошибок. Технически образованные преподаватели проводили тестирование онлайн, остальные ждали открытия университетов. Получается, что будущие русисты закончили семестр, не написав ни одного диктанта в аудиториях, не комментируя ошибки вместе. Это, безусловно, отразится на их образовании в дальнейшем.

Когда в 2006 году была проведена «болонская реформа» (реформа высшего образования), оба упомянутых факультета внесли изменения в планы предметов. На каждом курсе до экзамена студент исполняет несколько условий. Конкретно⁶, это были: присутствие (10 баллов), активность (10 баллов), зачёты (40 баллов). Получив баллы и сдав зачёты, студент получает возможность сдавать экзамен (40 баллов). Новые обстоятельства привели преподавателей к мысли отменить доэкзаменационные

⁵ Здесь подразумеваются кредиты, которые студент получает, сдав экзамен.

⁶ Представлен пример *РЯ2* на техническом факультете. На филологическом факультете сложнее, так как орфография является одной из шести частей предмета.

обязательства, по предложению Министерства образования, науки и технологического развития. В педагогических кругах создалось мнение, что и этот подход повлиял на качество знания и число студентов, сдавших экзамены. Считается, что таким образом знание студентов уменьшилось, чему способствовали экстренный переход на новый формат обучения и ограничения ДО.

Pro et contra ДО

По мнению российских специалистов, «метод обучения непосредственно зависит от целей обучения, а также от условий обучения к личности преподавателя и учащихся» (Капитонова и др. 2009: 10). Перед каждым началом обучения, должна стоять его чётко определённая цель. На наш взгляд, на качество полученного знания повлияла и безответственность в связи с этой компонентой нового обучения. Мотив перехода был понятен – сохранение здоровья и снижение возможности распространения вируса. В обстановке недостаточного знания, в педагогических кругах создалось впечатление «работы ради работы». Такой выбор приводил к продолжению обучения любой ценой с накопленными проблемами. Следовало ли это так делать в ущерб знаниям? Каждый преподаватель инкорпорированием современных технологий делает уроки интереснее и эффективнее. Проблема появляется, когда цифровые технологии полностью заменяют традиционное образование, что и случилось в эпоху пандемии: «По данным ЮНЕСКО, в марте 2020 года в 165 странах мира были закрыты учебные заведения, в результате чего пострадало более 1,5 миллиарда детей и молодежи» (Менциев и др. 2020: 247). С нашей точки зрения, молодёжь, работники в сфере образования, а также образовательные учреждения потерпели крушение. Оказывается, что задуманный мониторинг можно осуществить, благодаря благоприятным условиям. В Сербии их не успели создать. Свою позицию об онлайн-образовании высказали свыше 100 участников (преподавателей и студентов) в анкетировании: « [...] (1) 97% преподавателей и 91% студентов не хотят, чтобы онлайн-образование полностью пришло на смену традиционному; (2) 44% опрошенных совсем, а 36% частично уверено в том, что цифровой способ обучения русскому языку в современных условиях в Сербии снижает уровень образования учащихся [...]».⁷ Рассматривая цифровые технологии, средства, без которых нет ДО, как любой процесс,

⁷ См. в: Джуричич М., Минич П., *Интернет-ресурсы и услуги для преподавания РКИ сербам во время пандемии коронавируса*, Международная научно-практическая конференция *Современные тенденции в изучении русского языка, культуры и истории*, Болгария, 2020. г. (в печатании)

« [...] в котором преподаватель или учащийся использует цифровое оборудование, например ноутбук, персональный компьютер, планшет, MP3-плеер или поддержку для доступа к цифровым инструментам [...], чтобы улучшить свои способности и получить информацию [...]» (Мендиев и др. 2020: 249) в реализации обучения могут возникнуть серьёзные проблемы, которые снижают качество полученного знания. В нашей статье они станут причинами *contra* ДО и недостатками, которые предстоит решать в будущем⁸:

1. **Здоровье обучающихся и преподавателей.** «Один из выводов опубликованного материала мировых СМИ в период пандемии, могли бы сформулировать в двух словах – стресс и упадок образовательных норм» (Джуричич и др. 2020). Не раз встречались с тем, что коллеги стали психически и физически слабее после перехода на режим работы онлайн. Вызывают беспокойства и ответы студентов, полученные разговорами, о влиянии пандемии на их здоровье: нервность, ненависть, невозможность заниматься спортом и т.д.

2. **Доступ к техническим оборудованьям.** В Сербии появляются большие разницы в возможностях подключения в Сеть. В обществе мало говорят о нехватках техники: в многодетных семьях обычно используется один планшет или компьютер на два члена семьи. Как решать такие случаи – никто не советовал и не предлагал решения. Это показало, насколько школы и семьи были поддержаны Министерством, что не удивляет – вряд ли техникой могут быть обеспечены все нуждающиеся.

3. **Неравенство на двух планах:** 1) в связи с присутствием технического оборудования и Интернета; 2) семейное – кто готов сам учиться и кому родители могут оказать помощь;

4. **Слабая мотивация** учащихся к самообразованию или чувство психологического страха перед использованием технологий. На практике показалось, что слабо мотивированы студенты не будут присутствовать на виртуальной лекции. Если они реально немотивированы, часто бывает, что посещают лекции и занятия из-за очков. Успешность требует крепких навыков самоконтроля, воли и ответственности;

5. **Упадок практических знаний.** Из разговоров со студентами постоянно замечаем их *страх* перед тем, что не чувствуют себя обученными практике;

6. **Отсутствие педагогических технологий как отдельного направления.** Если новое время подразумевает использование новых

⁸ Здесь представлены на наш взгляд самые распространяемые. Подразумевается, что тема этим не исчерпана.

платформ, тогда надо обсуждать и темы воспитания детей и место школы в воспитательной роли, социальные потребности учащихся и т.д. В том числе является и вопрос, как эффективно удерживать внимание обучающихся;

7. Новыми технологиями не развита **возможность укрепления отношения** между преподавателем и студентом, что может способствовать недопониманию;

8. Говоря о преподавании языков, **невозможность создания реального общения**, т.е. развития навыка общения. Остановимся здесь:⁹ «Академик Щерба Л.В. указывает на то, что обучение иностранному языку есть обучение некоей деятельности и специфика предмета состоит в овладении речью, общением, в формировании речемыслительной деятельности» (Зинченко и др. 2020: 46). На данный момент разработчики ДО столкнулись с исключительно важной задачей – как создать условия в технологической среде для реализации последней? Остальные не требуют реальной обстановки. В Интернете существуют платформы, которые обеспечивают возможность коммуникации онлайн. Вместе с тем разрабатываются условия коммуницировать по телефону и этим проверять речевые навыки. Однако что показал наш опрос? – « [...] ни один интернет-ресурс не может подменить качество преподавания вживую (полностью согласно 67% коллег и 66% студентов).» (Джуричич и др. 2020). Это показывает, что: (1) создать контроль над речевыми навыками в условиях ДО почти невозможно; (2) требует поддержки несколько отраслей государства и дополнительные курсы для преподавателей. Без финансовой обеспеченности ДО приводит к безвозвратным потерям. В теперешних условиях и возможностях, как показал наш опыт и опрос, ДО является камнем преткновения. Что тогда приносит ДО? Причинами *pro* безусловно являются:

1. **Экономичность.** Учиться из дома снижает затраты студентам и вузам;

2. **Приобретать знания без посещения учреждений** приводит к сокращению времени обучения;

3. **Обучение возможно в любое время.** Учащийся сам планирует загруженность и составляет график работы. Доступ к разному роду информации обеспечивает возможность непрерывного обучения. С другой стороны, «[...] оптимизм в отношении принятия технологических методов

⁹ Выбран сделан логически – коммуникация на иностранном языке всегда должна стать конечной целью обучения языку. Этим не уменьшаем значение других.

обучения смешан с пессимизмом, который относится к (не)равенству.» (Stepanović, 2020: 41)¹⁰ Неравенство на уже упомянутом уровне.

4. Индивидуальный подход. Учащийся может получить ответ на любой возникающий вопрос. Наши студенты не были заинтересованы спрашивать. Из опыта утверждаем, что студенты лучше работают, если их держим в руках (проверяем домашние задания, даём зачёты, тесты...). Тогда проявляют максимум ответственности.

Наш опыт показал, что настоящими средствами ДО коллегам не удалось передавать знания на серьёзном уровне и ожидать высокого качества, мотивированных учащихся. Тучу коронавируса не успели развеять. Наоборот, над государствами нависли старые. Новым поколениям предстоит решать их процессуально.

Заключение

Пандемия коронавируса затронула весь мир и указала на всеобщие недостатки. Резюмируя вышесказанное, выяснилось, что ситуация поставила университеты в тяжёлые условия, адаптироваться к которым пришлось быстро и без учёта возможных последствий. Негативное влияние пандемия оказала и на развитие науки – международные поездки, академическая мобильность студентов и научно-педагогических кадров приостановлены.

Экстренный переход к ДО в Сербии породил цепочку взаимосвязанных проблем: отсутствие материально-технического обеспечения университетов, сбой Сети, борьба с университетами за возврат денег из-за неподходящего обучения, слабость государства в финансовом обеспечивании университетов, нагрузка педагогов и родителей в борьбе за доступность образования, стресс и т.п. Образование всех стран пострадало, однако, несомненно, выше всех – бедные страны. Проблемы о которых, может, не говорилось, в эпоху пандемии показали, что государственные кризисы ещё глубже. Коронавирус оставил горький привкус и открыл новые отверствия, которые должны быть исправлены.

Разумеется, что время и обстоятельства не в наших силах остановить. Будущее покажет, следовало ли продолжать образование в таком виде и над чем нужно работать. Из-за быстрого развития технологической среды, реально будет ожидать, что в будущем ДО станет незаменимым. К примеру, Российская Федерация уже запустила проект Современная цифровая образовательная среда в РФ, которым подразумевается улучшение качества

образования таким способом и «[...] предполагается рост количества обучающихся, которые проходят онлайн-обучение, до 11 млн. человек к концу 2025 г.» (Гатулин и др. 2017: 69). Поскольку образование является фундаментом, держащем общество, тогда все сотрудники образовательного процесса должны проследить за тем, чтобы новым форматом обучения не получили «учёных много, умных мало». Учитывая все виды образования, боимся, что этого достигли экстренным переходом на ДО в Сербии.

Литература

- Джуричич М., Минич П.* Интернет-ресурсы и услуги для преподавания РКИ сербам во время пандемии коронавируса / М. Джуричич, П. Минич П. // Международная научно-практическая конференция Современные тенденции в изучении русского языка, культуры и истории. – Б., 2020. – в печатании
- Гатулин Р.Р., Колупаева Д.А.* Перспективы онлайн образования в России / Р.Р. Гатулин, Д.А. Колупаева // Санкт-петербургский образовательный вестник. 2017. – С. 68–70.
- Зинченко, В. А., Кирякова Е.В.* Актуальные формы обучения иностранным языкам в условиях дистанционного образования / В. А. Зинченко, Е. В. Кирякова // Кооперация науки и общества – путь к модернизации и инновационному развитию: тезисы конференции. – Е., 2020. – С. 45–48.
- Капитонова Т. И., Московкин, Л. В., Щукин А. Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык, 2009. – 312 с.
- Менциев, А.У., Менциев А.У.* Влияние цифровизации на традиционные методы образования в условиях пандемии COVID-19 / А.У. Менциев, А.У. Менциев // Pedagogical Journal. 2020. – С. 246–252.
- Паршукова, Л. А., Леонтьев, Д. С.* Актуальность и перспективы дистанционного образования / Л.А. Паршукова, Д.С. Леонтьев // Известия высших учебных заведений. Социология, Экономика. Политика. 2014. – С. 98–100.
- Stepanović, S.* Uticaj pandemije koronavirusa na obrazovanje / S. Stepanović // Paradigma. 2020. – S. 39–53.
- Šćepanović, D., Marjanović U., Radišić J.* Digitalno i onlajn učenje u Srbiji: visoko obrazovanje / D. Šćepanović, U. Marjanović, J. Radišić // Nove tehnologije u učenju. – Z., 2016. – S. 1–4.

Djuricic M. D.
Technical faculty Mihajlo Pupin, Serbia
E-mail: puskinistkinja@gmail.com

Distance learning RFL – reasons *pro et contra*

The emergency closure of educational institutions influenced the opening of the modern Pandora's box. In the central part, we will try to point out the problems that we encountered in practice, teaching Russian to students of a technical and philological profile. The purpose of our work is to note the advantages and problems of the new teaching format seen in pedagogical work. The results show that teaching any subject online in Serbia, at the moment, will bring more threats than benefits.

Keywords: distance learning, RFL, coronavirus, university, Serbia

*Работа выполнена при финансовой поддержке проекта KEGA 021UCM-4/2020
Tvorba učebníc pre rusko-slovenské sekcie bilingválnych a slovanských gymnázií.*

Ермачкова О.Е.

Университет св. Кирилла и Мефодия в Трнаве, Словакия

E-mail: olga.iermachkova@ucm.sk

Некоторые проблемы дистанционного обучения русскому языку в словацком вузе и пути их решения

Статья посвящена некоторым проблемам дистанционного обучения в словацком вузе на занятиях со студентами бакалавриата и магистратуры. В работе также рассматривается использование цифровых технологий как действенного способа решения ряда проблем. В центре внимания самые частотные ошибки, возникающие на фонетическом, морфологическом и лексическом уровнях у словацких учащихся. В статье приводятся некоторые пути решения данных проблем.

Ключевые слова: проблемы дистанционного обучения, русский язык, цифровые технологии, словацкие студенты

В прошлом году мир столкнулся с пандемией, которая изменила привычные формы обучения. Нам на помощь пришли цифровые технологии, которые уже не одно десятилетие меняют процесс преподавания и обучения с момента их появления, став неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, а в 2020 году – единственным выходом из сложившейся ситуации. Цифровые технологии не только позволяют реализовать сам учебный процесс, но и ускоряют, значительно облегчают, делают его более интерактивным и познавательным, развивают творческий потенциал учащихся, способствуют приобретению новых навыков и способностей. Некоторые онлайн- программы развивают различные типы памяти учащихся. Кроме того, новые способы тестирования (exam.net, MS Forms и т.п.) и подготовки онлайн-заданий позволяют систематически анализировать полученные учащимися знания и экономить время на подготовку, мгновенно сообщать результаты, следовательно, поднимать процесс обучения на гораздо более высокий уровень.

Наряду с многочисленными достоинствами дистанционной формы обучения и использования цифровых технологий, они нередко приносят ряд серьезных проблем: пассивность, плохую успеваемость, отставание по учебной программе из-за технических проблем, усталость, монотонность, невозможность осуществить некоторые упражнения и т.д. Не все студенты способны мгновенно реагировать на вопросы преподавателя в формате онлайн, многие учащиеся находятся в состоянии стресса или же теряются. Если вышеперечисленные проблемы разрешимы за счет творческого подхода и ряда современных интерактивных платформ, то уровень реальных знаний, представленный в письменных тестах и экзаменационных работах, вызывает сомнение. Нередко студентам удается списать или подсмотреть, найти «лазейку» или свой путь к успешной сдаче экзамена.

Словацкие начальные, средние и высшие учебные заведения перешли на дистанционную форму обучения в марте 2020 года. За прошедшее с того момента время преподавателям и учителям удалось адаптироваться к происходящему и наладить учебный процесс, чему способствовали методические и обучающие семинары, закупка лицензий, новейшего оборудования и т.п. Главные задачи, которые стояли перед педагогами, – обеспечить качественный учебный процесс, максимальную доступность материалов и визуализацию. Как известно, визуальный аспект занимает особое место в учебном процессе. Визуализация – это представление данных с помощью изображений, цель которого состоит в том, чтобы максимально облегчить понимание. На этот аспект указывали многие выдающиеся педагоги и дидакты. Одним из первых обращал внимание

на принцип визуализации в образовании Ян Амос Коменский, который подчеркивал тот факт, что это один из самых важных и действенных инструментов в процессе обучения. Константин Ушинский утверждал, что визуализация делает обучение более доступным, конкретным и интересным, предотвращающим чувство истощения и утомления. Следовательно, компьютерная визуализация учебного процесса открывает новые пути в развитии мышления, предоставляет новые возможности для активного обучения. Наиболее используемыми средствами визуализации в учебных заведениях являются презентации Power Point Presentation, Prezi, Wordle, интеллектуальные карты, инфографика и др. Использование мультимедийных презентаций на занятиях делает возможным овладение образовательными, развивающими, когнитивными и педагогическими аспектами иностранного языка, а также всеми рецептивными и продуктивными навыками: чтением, говорением, аудированием и письмом.

При овладении вышеперечисленными навыками у словацких студентов нередко возникают некоторые ошибки. Учитывая тот факт, что русский и словацкий языки являются славянскими, русским языком словацкие студенты овладевают легко и успешно, за исключением некоторых моментов, о которых будет идти речь далее. На основе личных наблюдений за учебным процессом в словацкой аудитории в разных формах обучения, а также анализе тестов и устных высказываний учащихся, нам удалось выделить несколько групп ошибок на нескольких языковых уровнях.

Изучение любого иностранного языка начинается с фонетики и фонологии. Некоторые трудности при овладении русским языком у словацких студентов вызывает ударение. «Непостоянство» русского ударения заставляет наших студентов запоминать и заучивать положение ударения в словах. Это помогает им отличить одно слово от другого, правильно определить его грамматическую форму. Наибольшую трудность на фонетическом уровне вызывает буква «Ы», которую словацкие студенты произносят мягко, практически как «И». Проработку ударения и буквы «Ы» мы осуществляем посредством заучивания детских стихотворений, скороговорок и песен:

ЫИ проходим букву «ЫИ»,
В слове есть она «штанЫИ»,
В слове «дЫИм» и в слове «бЫИк»,
К этой букве тЫИ привЫИк?
(Атилла С.)

К вЫдре в гости мышь пришла,
МЫло выдре принесла.
ВЫдра мЫшке дала пышку,
РЫбку, пылесос и крЫшку.
(Целищев С.)

МЫши мЫлом мЫлись, мЫлись,
МЫши, мЫлясь, утомились.
МЫ БЫ мЫлись, только МЫла
Слишком мало в бане бЫло.
(Придворов М.)

СЫТый ужин снился кошке:
СЫр дЫрявый на окошке,
РЫбка жарилась в печи,
МЫшь прислала калачи.
(Бешенцев А.)

Долго ели тОрты -
Не налезли шОрты!

Срубили ель,
сорвали щавЕль.

ЗвонИт звонарь,
ЗвонЯт в звонок,
Чтоб ты запомнить верно смог.

В рамках дистанционного обучения нам удавалось реализовывать прослушивание специальных аудиозаписей для отработки «проблемных» мест. Проблемой, однако, был низкий уровень связи, или же эффект эха и другие технические моменты.

Общие славянские корни русского и словацкого языков, доминирующая глобализация являются причинами межъязыковой омонимии. Ложные друзья переводчика затрудняют изучение русского языка и приводят к недоумению и комическим курьезам. Анализируя речевые ошибки словацких студентов, можно выделить следующие лексические группы «проблемных» омонимов: **Семья** (родина – vlast', rodisko; rodina – семья; жена – manželka; žena – женщина; муж – manžel; muž – мужчина; невестка – manželka syna, nevesta; neviestka – женщина легкого поведения;

младенец – dojča, nemluvňa; mládenec – юноша); **Части тела человека** (живот – brucho; život – жизнь; лицо – tvár, osoba; líce – щека; суставы – klby; sustavy – системы; бедро – stehno; bedro – нижняя задняя часть туловища; кишка – črevo; kýška – молочный напиток; труп – zdochlina, mrtvola; trup – корпус, туловище); **Жилье** (изба – drevená chalupa; izba – комната; бывать – chodiť; bývať – жить; раковина – výlevka; rakovina – рак; быт – spôsob života; byt – квартира); **Характер человека** (хитрый – prefikaný; chytrý – умный, мудрый; позорный – hanebný; pozorný – внимательный; важный – dôležitý; vážny – серьезный; лакомый – chutný, maškrtný; lakomý – жадный; ужасный – strašný; úžasný – потрясающий; быстрый – rýchly; bystrý – хитрый, смекалистый; умелый – zručný, obratný; umelý – искусственный; наглый – drzý; náhly – внезапный; беспечный – bezstarostný; bezpečný – безопасный; смутный – nejasný, rozrušený; smutný – грустный; крутой – strmý; krutý – жестокий); **Профессии** (школьник – žiak; školník – школьный сторож; прачка – женщина, которая стирает; práčka – стиральная машина; пивовар – человек, который варит пиво; pivovar – пивзавод; моряк – námorník; moriak – индюк; подводник – námorník ponorky; podvodník – мошенник); **Еда** (овощи – zelenina; ovocie – фрукты; ягода – bobuľa; jahoda – клубника; поганка – muchotrávka; pohanka – гречка; виноград – hrozno; vinohrad – участок, где выращивают виноград; бухта – záliv; buchta – булочка); **Город** (банка – pohár; banka – банк; баня – kúpeľ (parný); baňa – шахта; гостинец – výslužka; hostinec – трактир).

Количественный подсчет показывает, что чаще всего межъязыковые омонимы встречаются среди существительных и прилагательных, так как они являются базой лексикона. Антропологическая парадигма современных языков объясняет превалирование лексической группы **Человек** (семья, тело, характер, жилье, профессия, еда), которая является основной при обучении иностранному языку. Заучивание «проблемной» лексики наизусть облегчают современные платформы LearningApps, Quizlet, Quizizz, Kahoot. Данные платформы disponируют разнообразными играми, викторинами, креативными заданиями и вопросами. Все они направлены на отработку каких-либо языковых аспектов в нетривиальной игровой форме, ведь игра, как известно, «лекарство от скуки».

Не менее важным при изучении иностранного языка является овладение его грамматикой. Среди самых частотных грамматических ошибок, которые допускают словацкие студенты, главенствуют неправильные падежные конструкции. Проблемными кажутся слова иностранного происхождения, которые не склоняются в русском языке в отличие от словацкого (напр., метро, радио, кино и др.). Наблюдаются также ошибки в категории рода (напр., проблема – problem, университет

– *univerzita* и т.п.). В этой же категории возникают трудности со словами французского происхождения (напр., *престиж, гараж, пляж* и т.п.), которые в русском языке мужского рода, а в словацком – женского. В русском языке нет некоторых форм женского рода, в словацком – есть (напр., *profesorka, docentka, doktorka*). Удвоенные согласные в заимствованных словах представляют некоторую трудность для учащихся: в словацком языке пишется одна согласная, в русском – две (напр., *progres – прогресс, stres – стресс* и т.п.). Нередко ошибки с удвоенными согласными случаются в исконных прилагательных. Правописание местоимений дается нелегко. Тогда на помощь приходят стихотворения типа:

Посмотрите на окно:
В окне стеклянное стекло,
Рамы деревянные,
Ручки оловянные.

То, кое, либо, нибудь -
черточку не забудь.
А частицы же, бы, ли
Ты раздельно запиши.

Образование и корректное употребление кратких имен прилагательных вызывают особую сложность у словацких студентов, так как этой формы нет в словацком языке. Многообразие аналитических и синтетических форм сравнительной степени прилагательных вводит в заблуждение некоторых студентов. Немногочисленная группа прилагательных на *-ой* (напр., *большой, простой, городской, дорогой, плохой, молодой* и др.) требует заучивания этих слов наизусть. Загруднительно освоение прилагательных с мягкой основой (напр., *летний, поздний, искренний, верхний, синий*). Данную проблему мы решаем путем разделения таких слов на 3 микрогруппы с последующим заучиванием и составлением предложений: 1. группа, которая обозначает временные отношения (напр., *осенний, утренний, ранний, вчерашний*); 2. группа, обозначающая пространственные отношения (напр., *задний, верхний, соседний, ближний*); 3. особая группа (напр., *синий, искренний*).

Наибольшую трудность для словацких студентов, с нашей точки зрения, представляют глаголы, особенно глаголы движения (напр., *Я шел в Братиславу вместо Я ездил в Братиславу*), возвратные глаголы (напр., *дружиться вместо дружить*). Чаще всего эта проблема решается правильно подобранными упражнениями.

Сложность заключается в том, что для правильного образования глагольных форм нужно уметь правильно определять основу инфинитива, вид и спряжение. Запомнить некоторые исключения помогают стихотворения:

Ко второму же спряжению
отнесем мы, без сомненья,
все глаголы, что
на -ИТЬ, исключая
БРИТЬ, СТЕЛИТЬ.
«Брить», «стелить» запомни тоже.
«И» в их окончаниях писать негоже!

Гнать, дышать, держать, обидеть.
Слышать, видеть, ненавидеть,
И зависеть, и терпеть, а еще смотреть, вертеть.
Вы запомните, пожалуйста, друзья,
«Е» в их окончаниях писать нельзя!

Основой обучения русскому языку и формирования языковой компетенции наряду с инновациями в эпоху цифровизации и глобализации являются креативные и эффективные упражнения на любом из рассмотренных уровней. Предложенный преподавателем материал должен максимально заинтересовать студентов, стать толчком к запоминанию, устранить пробелы в знаниях. Проанализированные трудности исключаются путем творческого подхода педагога к учебному процессу, применением современных методов, доведением до автоматизма языковых навыков, несмотря на все сложности, которые мы испытываем при дистанционной форме обучения.

Литература

Запоминалки. Грамматика. [Электронный ресурс]. URL: <http://mooseum.ru/Obrazovanie/Gramota/gram-001.html>. (дата обращения: 07.12.2020).

Стихи про букву Ы. [Электронный ресурс]. URL: www.chto-takoe-lyubov.net/stixi-pto-bukvu-y/. (дата обращения: 15.12.2020).

Iermachkova O.

University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, Slovakia

E-mail: olga.iermachkova@ucm.sk

Some problems of distance learning of the Russian language in a Slovak university and ways to solve them

The article is devoted to some of the problems of distance learning in a Slovak university in the classroom with undergraduate and graduate students. The paper also examines the use of digital technologies as an effective way to solve several problems. The focus is on the most frequent errors occurring at the phonetic, morphological and lexical levels among Slovak students. The article provides several solutions to these problems.

Keywords: distance learning problems, Russian language, digital technologies, Slovak students

Иванова Александра Павловна

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена, Россия
E-mail: ivanovaalex@mail.ru

Культурный код как актуальный аспект современных исследований

Культурный код является актуальной темой современных научных исследований, которые проводятся в разных аспектах. В настоящей статье анализируются различные определения понятия «культурный код», рассматриваются примеры известных кодов русской культуры в качестве ключа её идентификации. Автор проводит анализ источников и статей специалистов, изучающих поднятую в исследовании проблему, а также приводит методические рекомендации использования кодов русской культуры на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: культурный код, русская культура, межкультурная коммуникация, обучение русскому языку как иностранному, лингвокультурология

Культуру можно рассматривать как мир знаков, с помощью которых человечеству удается сохранить социальную и иную информацию. «Культура представляет собой коллективный интеллект и коллективную память, т.е. надындивидуальный механизм хранения и передачи некоторых сообщений (текстов) и выработки новых» (Лотман 1992: 200). Изучение взаимоотношений языка и культуры, начатое в работах крупных исследователей XVIII века, получило активное развитие на рубеже XX–XXI вв. В современном научном мире всё больше специалистов интересуется взаимосвязью языка, мышления, культуры и этноса, в частности понятием «культурный код», однако общепринятого определения данному понятию пока нет. В этой связи представляется интересным рассмотреть различные трактовки культурного кода, предлагаемые разными исследователями, а затем привести примеры известных кодов русской культуры применительно к методике преподавания русского языка как иностранного.

Осмыслению понятия «культурный код» в семиотическом аспекте посвящена статья Н.Н. Изотовой, в которой подробно освещены научные подходы к его определению, разграничению терминов «код» и «язык» и классификации в интерпретации Э. Кассирера, У. Эко, Ю.М. Лотмана. В результате своего исследования автор делает вывод о том, что «основными характеристиками кода культуры являются коммуникативные возможности, способность в концентрированном виде фиксировать и транслировать содержание ценностей и смыслов» (Изотова 2020: 122). Сама Надежда Николаевна определяет код культуры как «ключ к расшифровке глубинных культурных явлений, стереотипов поведения и ценностей» (Изотова 2020: 122).

Подробный анализ различных дефиниций понятия «культурный код» находим в статье Н.Г. Меркуловой. Автор приводит более десяти мнений известных специалистов – это, помимо вышеперечисленных, С.И. Ожегов, С.А. Кузнецов, В.А. Маслова, Г.В. Зубко, Н.В. Букина, Н.И. Степанова и др. (Меркулова 2015: 188-190). Так, В.А. Маслова называет культурным кодом нации язык (Маслова 2001), Г. В. Зубко – исходную знаковую структуру, своего рода матрицу, содержащую как бы в еще не проявленном виде все компоненты культурной парадигмы народа и его поведения (Зубко 2004), Н. В. Букина – закодированную в определенной форме информацию, позволяющую идентифицировать культуру (Букина 2008), а также «совокупность информационных маркеров, позволяющих человеку адекватно воспринимать и реагировать на происходящие в культуре пространственно-временные процессы» (Букина 2010: 236), Н.И. Степанова отмечает, что культурные коды могут пониматься как понятийная сетка, с помощью которой носитель языка категоризирует, структурирует и

оценивает окружающий его и свой внутренний мир (Степанова 2013). В заключение Наталья Геннадьевна пишет, что «культурный код как набор основных понятий, ценностей и норм (элемент психики человека) входит в структуру ментальности конкретной человеческой общности, позволяет перейти от значения (общепризнанного обозначения какого-либо предмета или явления) к смыслу (элементу языка конкретной культуры)» (Меркулова 2015: 194). Думается, коды культуры также можно определить как предметы и явления, наполненные национальным содержанием.

Приведенные выше многочисленные определения понятия «культурный код» демонстрируют не только его разносторонность, но и тот научный интерес, который наблюдается к нему в современном научном мире. Несомненную актуальность имеет понятие «культурный код» в аспектах межкультурной коммуникации и преподавания иностранного языка, в частности, русского языка как иностранного.

В процессе межкультурной коммуникации и преподавания (изучения) русского языка как иностранного общение осуществляется между индивидами, которые принадлежат к разным культурам, при этом происходит столкновение родной и чужой культуры. По словам С.Г. Тер-Минасовой, даже чтение иностранной литературы неизбежно сопровождается и знакомством с культурой чужой страны, и конфликтом с ней. В процессе этого конфликта человек начинает глубже осознавать свою собственную культуру, свое мировоззрение, свой подход к жизни и к людям (Тер-Минасова 2008).

На наш взгляд, обращение к национальному коду культуры в практике преподавания РКИ имеет особую ценность. Принцип изучения иностранного языка путём познания культуры изучаемого языка является весьма эффективным. В этой связи формирование лингвокультурологической компетенции представляется необходимым в обучении иностранных учащихся. Лингвокультурологическая компетенция понимается как «знание идеальным говорящим или слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» (Воробьев В.В. 2006: 114). Развитию её помогает использование на занятиях по РКИ культурологических материалов (в том числе, фотографий, репродукций, кадров из кинофильмов и собственно фильмов, презентаций, видеороликов, таблиц лексики с переводом и т.д.) – всё это создает у обучающегося представление о русском образе жизни, о русском характере, способствует формированию умения анализировать внеязыковые ситуации, отражающие русский быт, традиции, ценности. В данном контексте интересным методическим материалом для занятий по РКИ может стать художественный фильм «Питер FM».

Молодежная комедия «Питер FM» была снята в 2006 году и, как показал многолетний опыт использования ее в практике преподавания иностранцам из разных стран, не потеряла своей актуальности. Некоторые кинокритики называют ее «мелодрама без пошлости». Простой и реальный сюжет, ограниченное количество персонажей, легкая доступность просмотра через интернет – все это позволяет использовать данный фильм как в аудиторных условиях, так и при дистанционном обучении. Стоит отметить, что главными героями киноленты являются не только молодой архитектор Максим и диджей на популярном питерском радио Маша, но и сам Петербург, представленный в фильме в своем повседневном виде. Именно «настоящестью», невыдуманной реальностью привлекает картина иностранных обучающихся: красивые и некрасивые места города, обычные люди, которые живут своей повседневной жизнью, история, которая могла бы случиться с любым человеком (Маша теряет свой телефон, а Максим его находит и в течение фильма пытается вернуть хозяйке).

Непосредственно в названии фильма мы видим пример культурного кода. «Питер FM» – реальное и любимое горожанами радио, название которого образовано разговорной уменьшительно-ласкательной формой наименования Северной столицы, часто встречающейся в разговорной речи, литературе, искусстве и т.д. (книга «В Питере жить...» (2017), песни «Питер» (2014) Зои Яценко и «Белой гвардии», «Хорошего Питера!» (2019) Михаила Боярского и др.). По определению В.И. Даля, Питер – народное название Петербурга (Даль 1863-1866). На этом радио звучат песни, которые нравятся людям разных возрастов и социальных групп, песни с искренними текстами и сильным характером. Вызывает уважение принципиальность, с которой Маша отстаивает право своих слушателей на качественную музыку. Через работу радио в фильме раскрываются такие национальные черты, как ответственное, с одной стороны, но достаточно вольное, с другой стороны, отношение к работе (важно сделать работу качественно, но при этом можно «отпроситься», иногда опоздать), дружелюбие коллег (умение поддержать и прямо выразить свое отношение) и оппозиция начальник-подчиненный, взаимопомощь малознакомых людей (благодаря Маше Максиму удастся избежать неприятностей в полиции), любовь к искусству, творчеству, хорошей музыке. Радио помогает людям разобраться в сложных жизненных ситуациях, в собственных чувствах (во время радиопрограммы «Большой город» Маша принимает решение отменить свадьбу со своим другом детства, потому что «самое главное – это честность»). Таким образом, «Питер FM» вызывает ассоциации с культурной столицей России (со всеми культурно-маркированными единицами, такими как Эрмитаж,

Медный всадник, многочисленные соборы, музеи, памятники и т.д.) и обычными жителями Санкт-Петербурга, повседневностью городского обывателя. «В Питере жить... – это вам не в Москве... Что и говорить – другая ментальность, петербургский текст ... о питерских маршрутах и маршрутках, дворах-колодцах и дворцах Растрелли, Васильевском острове, Московском проспекте...» (Соколовская, Шубина 2019: 4) и о многом другом вспоминаем при слове Питер. Бесконечный ассоциативный ряд и простор для дискуссий на различные темы, которые близки преподавателю и обучающемуся.

Материал фильма прекрасно позволяет анализировать культурную парадигму поведения народа. Веселые по характеру Маша и Максим не улыбаются, шагая по улицам любимого города, как и другие его жители, однако в компании друзей они ведут себя совсем по-другому, что свойственно особенностям русского национального этикета и никак не связано с грубостью и злобностью, которые часто приписывают неулыбчивым людям. Специфический «русский юмор» – «я буду в костюме зайца», «особые приметы – родинка на спине», «я красotka редкая, у меня ... зубы золотые», не имеющий сексуального подтекста. Разнообразие системы обращений – официальных (Фёдор, Виктор, Максим, Татьяна Петровна, Пётр Ефимович, товарищ генерал и др.) и неофициальных (Машенция, Машка, Лерыч, Костик и др.). Наличие имён и отчеств, редкое (по сравнению, например, с восточной культурой) использование фамилии в качестве обращения («Емельянова, после эфира ко мне!»), зависимость формы слова (полной (Мария), сокращенной (Маша), диминутива (Машенька)) от возраста, статуса, близости знакомства, интенции коммуникантов, использование в качестве обращений таких слов, как «солнышко», «котенок», «зайнйка» и др. не только при адресации к детям, но и взрослым любимым людям, местоимения «ты» и «вы» – все эти детали, своеобразные культурные коды, олицетворяемые героями фильма, которые помогают понять поведение и характер носителей русского языка. Стоит отметить, что имени человека в культуре русского речевого этикета придаётся особо важное значение. Полная форма имени употребляется реже, чем сокращённая, и часто свидетельствует об официальном характере отношений, о серьёзности разговора или о недовольстве говорящего. Сокращённая форма применяется по отношению к хорошо знакомым, равным между собой людям независимо от возраста. Младший по отношению к старшему по возрасту реже обращается только по имени, для старшего обычна такая форма обращения. В настоящее время при корпоративном общении распространено обращение по имени (без

отчества). Обращение к знакомому человеку только по фамилии или только по отчеству ограничено сферой употребления. Например, обращение по фамилии применяется в учебной среде (учитель – к ученику, ученик – к ученику) или в официальной, чаще производственной среде (в этом случае носит стилистически сниженный или строгий оттенок).

Обращают на себя внимание культурные коды «время» и «цветы». Максим целый час ждёт незнакомую девушку Машу в условленном месте около памятника выдающемуся советскому летчику В.П. Чкалову, чтобы вернуть ей телефон, но она опаздывает, в результате они не встречаются. В следующий раз происходит обратная ситуация. Собственно, именно по причине опозданий на протяжении всей киноленты герои не могут встретиться. Для русских пространство всегда было важнее времени. Россия – огромная страна, при таких просторах важнее, сколько ты уже проехал, чем то, сколько времени ты уже едешь... В этой связи выражение «Время – деньги!» для русских не имеет такой актуальности, как для американцев. Опоздание в России не считается чем-то ужасным, а небольшое, минут на пятнадцать, опоздание в гости даже приветствуется. Вероятно, именно поэтому герои упорно продолжают договариваться о встрече. И во время второй попытки Максим покупает для Маши цветы. В России принято дарить цветы женщинам. Мы часто можем видеть мужчин с цветами на улицах, цветочные магазины, которые работают 24 часа. Символика цветов, их количество имеют значение, которое необходимо знать иностранцам, чтобы не оказаться в неловком положении. Так, для многих обучающихся является открытием информация о том, что в России живому человеку можно дарить только нечётное количество цветов, а на Новый год цветы дарить не принято.

Таким образом, понятие «культурный код» является многоплановым и востребованным в современном научном мире. Обучение русскому языку как иностранному через актуализацию культурных кодов на материале художественных фильмов представляется весьма эффективным. Восприятие русской культуры иностранцами на основе содержащихся в русских фильмах культурных кодов способствует пониманию обучающимися специфики менталитета русского народа, расширяет их знания о ценностной системе русской традиционной культуры, содействует обогащению активного и пассивного словаря, расширению лингвистических и фоновых знаний, улучшению речевых навыков и формированию лингвокультурологической компетенции.

Литература

- Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000, С. 436
- Букина, Н.В.* Культурные коды как элемент пространства культуры / Н.В. Букина // Вестник Чит. гос. ун-та. 2008, № 14. С. 69—73.
- Букина, Н.В.* К вопросу методологии исследования культурных кодов / Н.В. Букина // Вестник Бурят. гос. ун-та. 2010, № 2. С. 236.
- Воробьев, В.В.* Лингвокультурология (Теория и методы) / В.В. Воробьев. – М.: Изд-во РУДН, 2006. 331 с.
- В Питере жить: от Дворцовой до Садовой, от Гангутской до Шпалерной. Личные истории / Сост. Наталия Соколовская, Елена Шубина. – М.: Изд-во АСТ : Редакция Е. Шубиной, 2019. 524 с.
- Зубко, Г.В.* Проблемы реконструкции культурного кода фульбе: Западная Африка: дис. ... д-ра культурологии / Г.В. Зубко. – М., 2004. 412 с.
- Изотова, Н.Н.* Культурный код: семиотический аспект // Культура и цивилизация. 2020. Том 10. № 1А. С.122-127.
- Кассирер, Э.* Философия символических форм. Том 2. Мифологическое мышление / Эрнст Кассирер. – М.; СПб.: Университетская книга, 2001. 280 с.
- Лотман, Ю. М.* Избранные статьи: В 3 т. Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры / Ю. М. Лотман. - Таллинн: Александра, 1992. 479 с.
- Маслова, В.А.* Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. 208 с.
- Меркулова, Н.Г.* Менталитет – культурный код – язык культуры: к вопросу о корреляции понятий [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru: [сайт]. [Провинциальная культура, 2015]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalitet-kulturnyy-kod-yazyk-kultury-k-voprosu-o-korrelyatsii-ponyatiy/viewer> (дата обращения: 01.12.2020)
- Ожегов, С.И.* Код // С.И. Ожегов. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1989. С. 228
- Степанова Н.И.* Интеллектуальная природа визуального текста рекламы: дис. ... канд. Культурологии / Н.И. Степанова. – Кемерово, 2013. 171 с.
- Тер-Минасова, С.Г.* Язык межкультурной коммуникации / С.Г. Тер-Минасова. - М.: Слово, 2008. 624 с.
- Толковый словарь Даля / В.И. Даль [Электронный ресурс] // dic.academic.ru [сайт]. [1863-1866] – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc2p/307070> (дата обращения: 02.12.2020)
- Эко, У.* Отсутствующая структура. Введение в семиологию / Умберто Эко. – СПб.: Симпозиум, 2004. 544с.

Ivanova A. P.

Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia

E-mail: ivanovaalex@mail.ru

Cultural code as a relevant aspect of modern research

The cultural code is a relevant topic of modern scientific research, which is carried out in various aspects. This article analyzes various definitions of the concept of “cultural code”, examines examples of known codes of Russian culture as a key to its identification. The author analyzes various sources and articles of specialists studying the problem raised in the study and also talks about methodological recommendations for using the codes of Russian culture in the lessons for Russian as a foreign language.

Keywords: cultural code, Russian culture, intercultural communication, teaching Russian as a foreign language, linguoculturology

Карпеченкова Юлия Геннадьевна

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Институт русского языка как иностранного, Россия
E-mail: karpechenkovayu@herzen.spb.ru

Возможности виртуальной образовательной среды в онлайн-обучении иностранных студентов-филологов

Статья посвящена рассмотрению потенциала виртуальной образовательной среды и его использования в практике РКИ. Возможности онлайн-обучения иностранных студентов-филологов позволили применить новые формы работы и погрузить обучающихся в виртуальную образовательную языковую среду и процесс ее моделирования. Авторы раскрывают содержание деятельности студентов при планировании и создании обучающего контента, размещенного на одном из онлайн сервисов.

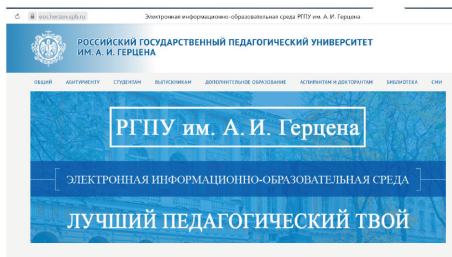
Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, русский язык как иностранный, дистанционное обучение, образовательный онлайн контент

Дистанционное обучение расширяет горизонты применения возможностей виртуальной среды как одного из эффективных средств образования. Онлайн-обучение иностранных студентов-филологов в течение 2020 года не только открыло новые методические подходы к образовательному процессу, но и позволило внедрить разнообразные формы работы в практику русского языка как иностранного.

В рамках дисциплины «Виртуальная образовательная среда в сфере языка, культуры и литературы», изучаемой по программе академической магистратуры на факультете РКИ РГПУ им. А.И. Герцена, обучающиеся знакомятся с такими понятиями, как виртуальная образовательная среда, сервисы виртуальной языковой среды, дистанционное обучение, системы и технологии дистанционного обучения, открытые образовательные ресурсы и др. Освоение профессиональных компетенций обучающимися предполагает владение способностью разрабатывать научно-методическое обеспечение реализации образовательных программ, проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований, организовывать и реализовывать процесс обучения русскому языку как иностранному в образовательных организациях соответствующего уровня образования, а также осуществлять поиск, анализ и обработку научной информации в целях исследования проблем образования в области лингводидактики.

Формирование компетенций происходит поэтапно в рамках изучения нескольких тем. В течение первых занятий студенты знакомятся с понятием образовательной среды в широком и узком смыслах, ее задачами, преимуществами и возможностями, параметрами и компонентами. Виртуальная образовательная среда в современном образовательном пространстве представляет собой единое информационное многоуровневое пространство взаимодействия участников учебного процесса, формируемое и используемое для образовательных целей и порождаемое информационно-коммуникационными технологиями, позволяющее интерактивно осуществлять управление содержанием и коммуникацию участников. Виртуальная образовательная среда – это интеграция очного обучения и системы дистанционного обучения, которая выполняет информационно-обучающую, коммуникационную и контрольно-административную функции.

Виртуальную образовательную среду образовательного учреждения создает специальная программа, которая интегрируется на сайт учебного учреждения и объединяет его деятельность и взаимодействие участников учебного процесса.



Обучающимся предлагается охарактеризовать и проанализировать виртуальную образовательную среду РГПУ им. А.И. Герцена по плану: структура (компоненты), преимущества и недостатки, функции. Представим отрывки из студенческих работ.

«ВОС Герценовского университета обеспечивает взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и асинхронное взаимодействие посредством сети «Интернет». Для реализации возможности синхронного взаимодействия между участниками образовательного процесса преподаватели, студенты, сотрудники деканата и др. могут использоваться системой дистанционного обучения Moodle. Используя Moodle, преподаватель может создавать курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, опросников и т.п. Для использования Moodle достаточно иметь любой web браузер, что делает использование этой учебной среды удобной как для преподавателя, так и для обучаемых. По результатам выполнения студентами заданий, преподаватель может выставлять оценки и давать комментарии. Таким образом, Moodle является и центром создания учебного материала и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса». «По-моему, преимущество системы: концентрированное представление учебной информации; свободный доступ к необходимому контенту; возможность анализа процесса обучения; минимальные расходы; своевременное обновление материалов; высокая производительность; возможность адаптации под конкретные нужды (открытый код программы); легкая установка и обновление. Недостатки: отсутствие индивидуального подхода к обучению; нет дополнительных стимулов к изучению учебного материала и постоянного контроля обучающегося; зависимость от технической оснащенности пользователя; недостаток практических занятий; невозможность проверить устные коммуникативные навыки обучающегося; долгая доработка и настройка системы». «Информационная

функция ВОС Герценовского университета состоит в том, что сервис предоставляет доступ в личный кабинет обучающегося, где можно посмотреть учебный план образовательной программы, расписание занятий и экзаменов, промежуточную и итоговую успеваемость, освоенные обучающимся компетенции. Сервис обеспечивает доступ к информации об основных профессиональных образовательных программах университета текущего года приема по всем направлениям подготовки, преподавателях и кафедрах, участвующих в реализации программ».

Одним из таких условий, позволяющих компенсировать отсутствие естественной языковой среды на занятиях, может стать виртуальная языковая среда. Виртуальная языковая среда – воссозданное языковое окружение, в котором используются информационно-коммуникационные технологии и интернет-ресурсы с целью погружения в аутентичную языковую среду.

На следующем этапе происходит изучение понятия виртуальной языковой среды обучения иностранному языку и ее задач, раскрываются компоненты (электронные учебники (пособия), мультимедийные учебно-методические комплексы, образовательные порталы, электронные библиотеки, электронные словари, фото-, видео-, аудио-, текстовые и графические материалы и др.) и составляющие (содержательная, организационная и технологическая), а также дается обзор сервисов по русскому языку как иностранному (приложений, блогов, влогов, тренажеров, обучающих платформ и ресурсов, онлайн банков, игр, хранилищ, порталов, социальных сетей и т.д.).

Практическая часть работы включает анализ одного из сервисов по плану:

1. Тип/вид сервиса
2. Удобство использования
3. Характеристика интерфейса
4. Полнота/разнообразие контента
5. Доступность языка контента
6. Ориентированность на различный контингент
7. Наличие обратной связи
8. Преимущества и недостатки

В качестве иллюстрации приведем отрывок из работы студента.

«Во-первых «Я люблю русский язык» – это сообщество / страница в социальной сети. Во-вторых, этот сайт обслуживает тех, кто хочет

изучать русский язык. На главной странице ясно видно, что на данный момент имеется более 1200 статей, 3 связанных продукта, 95 тем и почти 60800 изображений.

Преимущества:

№1. Гибкость. Люди, просматривающие Интернет, могут изучать русский язык на этом сайте независимо от времени и места.

№2. Многообразие. Контент на сайте включает, помимо прочего, знание русского языка, например, русскую грамматику и ударение слова на более сложные русские пословицы, историю России и т. д. И также содержит аудио или видео в качестве содержимого носителя.

№3. Привлекательность. Содержание этого сайта добавляет интерес к скучному процессу обучения, а знание русского языка даже проявляется в форме шуток. Например: “Где труднее: на работе или в школе?” “На работе в школе”.

№4. Экономическая эффективность. Этот веб-сайт хорошо использует преимущества Интернета, то есть он может позволить людям принять как можно больше контента за минимальное время. Это преимущество очень похоже на гибкость, но я думаю, что это преимущество больше ориентировано на эффективность обучения.

Недостатки. Прежде всего, первоначальная цель этого сайта – нацелиться на всех тех, кто хочет изучать русский язык. В результате сайт не может быть ориентирован на обучение, а ресурсы сайта слишком сложны для учащихся с нулевым уровнем подготовки. Во-вторых, сайт спроектирован таким образом, чтобы между учащимися не было общения, и большая часть общения заключается в просмотре комментариев других людей, что не приносит большой пользы для изучения русского языка».

Таким образом, в рамках данной темы обучающиеся анализируют возможности погружения в виртуальную языковую среду, а также образовательный потенциал различных онлайн сервисов в сфере языка и культуры.

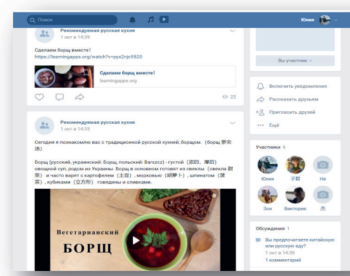
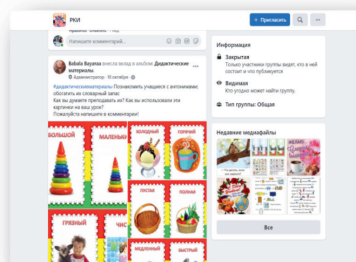
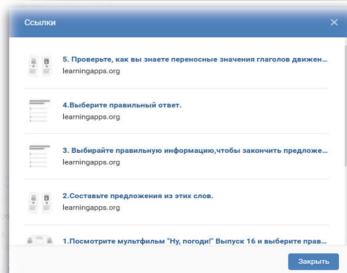
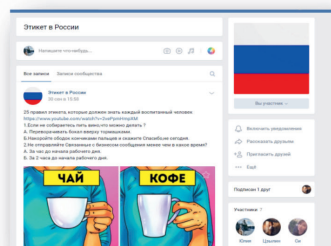
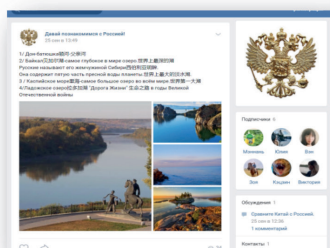
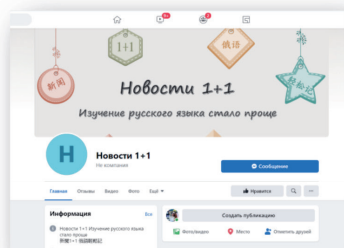
Заключительным этапом работы становится разработка, моделирование и презентация контента (фрагмента контента) открытого образовательного ресурса по русскому языку как иностранному как компонента виртуальной языковой среды обучения. Задачей является планирование содержательной составляющей, главное требование – выполнение информационно-обучающей функции.

План разработки контента:

1. Выбор контингента, на который ориентирован контент: уровень, национальность.

5. Выбор тематики контента (языковой, социокультурный, литературный).
6. Выбор сервиса, на котором планируется размещение контента (оптимальный с точки зрения выбранной тематики и удобный для выбранного контингента).
7. Выбор компонентов сервиса + реализация (моделирование собственных заданий, запись видео/аудио, сбор текстового/графического материала, продумывание количества элементов и их порядка).
8. Проверка и размещение ресурса.

Большинство обучающихся выбрали социальные сети как оптимальную платформу для размещения материалов, среди тем были «Русская кухня», «Глаголы движения», «Новости», «Этикет», «Русская литература», «Вводно-фонетический курс русского языка» и др. Уровень языка варьировался от А1 до С1. Содержание получилось разнообразным: текстовый и графический материал, фото и видео, ссылки на дополнительные ресурсы, а также задания, созданные студентами самостоятельно в онлайн приложениях.



В качестве итогового задания обучающиеся анализировали созданные друг другом ресурсы по ранее изученной схеме.

«Это русскоязычная новостная страница, созданная на Facebook. Она содержит российские новости и знания об изучении русского языка. Я считаю, что содержание курса очень хорошее, общий подбор контента отличный. Они решили объяснить содержание новостей в России, что представлено в презентации, которая проста в использовании. Здесь мы можем видеть популярные новости. Страница их классифицирует, каждая новость сообщает о текущих международных событиях, в то же время, в каждой новости учитывается китайский перевод и русский текст. Вы можете выучить профессиональные русские тексты на этой странице. Однако, ее содержание не рекомендуется для студентов, которые только начали изучать русский язык. Если у студентов уже есть определенный фундамент русского языка, они могут выучить много профессиональных слов и предложений. Поскольку домашняя страница создается на платформе Facebook, это позволяет нам оставлять комментарии в любое время и общаться с разными группами людей». «Это работа с глаголами движения на занятиях по РКИ в китайской аудитории. Сфера применения понятна. Домашняя страница очень лаконична, информацию легко найти. Подробно объясняется, как применять платформу для обучения. Используется презентация для объяснения грамматики и подробного анализа глаголов движения. Освоив базовые знания, можно использовать различные упражнения для закрепления. Преимущества: презентация грамматических знаний; подробные объяснения базовой информации; мультфильм; контент делает грамматику более интересной, более приемлемой для учащихся; использование “LearningApps.org” из сервисов ВЯС; несколько типов практических упражнений, таких как выбор, сопоставление, сортировка и т.д.; взаимодействие обогащает модель обучения; лингвострановедческий комментарий. В целом достоинства этой работы перевешивают недостатки. Подробные объяснения, точное позиционирование и разнообразные упражнения делают обучение студентов на этом сайте удобным и эффективным. Различные упражнения делают изучение грамматики менее скучным и помогают мотивировать учащихся к обучению».

В заключение отметим, что в процессе изучения дисциплины происходит не только ознакомление с виртуальным обучением и многообразием образовательных ресурсов, но и дается возможность посмотреть с другой стороны на особенности и перспективы онлайн обучения, окунуться в виртуальную образовательную среду обучения

иностранному языку, оценить ее роль в современном обучении, а также создать собственный контент, раскрыв сформированную профессиональную компетенцию и проявив аналитические и творческие способности.

Литература

- Вайндорф-Сысоева, М.Е.* Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий: Учебное пособие. – М.: МГОУ, 2010. – 102 с.
- Днепровская, Н.В.* Открытые образовательные ресурсы / Днепровская Н.В., Комлева Н.В.; Н.В. Днепровская, Н.В. Комлева. – 2-е изд., испр. – Москва: Национальный Открытый Университет «ИНТУИТ», 2016. – 140 с.
- Лобачев, С.Л.* Основы разработки электронных образовательных ресурсов; 2-е изд. – Москва: ИНТУИТ, 2016. – 188 с.
- Московкин, Л.В.* Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / под редакцией Л.В. Московкина. – Москва: Русский язык. Курсы, 2017. – 143, [1] с.

Karpechenkova Yu. G.

Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia

E-mail: karpechenkovayu@herzen.spb.ru

Virtual educational environment opportunities in online training of foreign students-philologists

The article is devoted to the description of virtual educational environment potential and its use in the practice of Russian as a foreign. The possibilities of foreign students-philologists' online training allowed us to apply new forms of work and engage students in a virtual educational language environment and the process of its modeling. The authors reveal the essence of students' activities in planning and creating educational content posted on one of the online services.

Keywords: virtual educational environment, Russian as a foreign language, distance learning, online educational content

Короткова Ольги Николаевна

МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия

E-mail: korolga@mail.ru

Особенности преподавания русской фонетики в формате онлайн

Статья посвящена описанию компьютерного курса русской фонетики для китайских студентов. Курс построен на основе сопоставительного анализа фонетических систем русского и китайского языков и произносительных ошибок, наблюдаемых в речи китайских студентов. Каждый раздел курса предполагает работу в трёх направлениях: постановка звуков, изучение ритмической структуры русского слова, анализ интонационных средств. Типология упражнений отражает специфику работы в формате онлайн.

Ключевые слова: РКИ, компьютерный курс русской фонетики для китайцев, постановка звуков, ритмические и интонационные модели

Использование компьютерных технологий в преподавании русского языка как иностранного становится всё более актуальным в связи с переходом обучения в формат онлайн. В данных условиях создание компьютерных программ, направленных на самостоятельное изучение студентом того или иного аспекта, трудно переоценить.

Как показала практика, наиболее сложным в формате онлайн является обучение фонетике. Это вызвано несколькими причинами. Назовём несколько. Во-первых, невозможно создать условия, приближенные к обучению фонетике в лингафонном кабинете (студенты не могут, например, в режиме реального времени сделать запись упражнения и прослушать её, сравнивая своё произношение с произношением диктора). Во-вторых, в силу технических проблем, часто возникающих на уроке (плохой звук, прерывание связи), преподавателю бывает трудно определить некоторые специфические отклонения от русского произношения, присутствующие в звучащей речи инофонов (например, наличие полузвонких согласных вместо полновзвонких). В-третьих, сложно осуществлять постоянный и, главное, быстрый контроль за выполнением фонетических и интонационных диктантов.

Для того чтобы оптимизировать процесс обучения фонетике в формате онлайн, был создан компьютерный курс, позволяющий студентам самостоятельно работать над совершенствованием своего произношения. Данный курс ориентирован на конкретный контингент учащихся – китайских студентов, которые вынуждены в силу ряда причин обучаться в формате онлайн. Что необходимо сделать, чтобы минимизировать акцент, который уже есть у студента, как построить компьютерный курс, чтобы обучение по нему принесло максимальные результаты? На эти и некоторые другие вопросы мы постараемся ответить в этой статье.

Создание компьютерного курса, ориентированного на определённый контингент иностранных учащихся, предполагает сопоставительное изучение фонетических систем русского и изучаемого языков, а также анализ ошибок, наблюдающихся в звучащей речи инофонов. Сопоставление типологически разных языков, таких как русский и китайский, таит в себе большие сложности, так как трудно выделить основу для сопоставления двух систем. Основной единицей фонетической системы русского языка является фонема. В китайском языке, с точки зрения одних исследователей, минимальной единицей является силлабема (Спешнев 1980: 10). По мнению других исследователей, такой единицей является фонема (Румянцев 1978: 35; Алексахин 2006: 7). Взяв за основу описания фонеме, мы получили возможность дать «соизмеримые» (Солнцев 1976:

105) описания фонологических систем русского и китайского языков и тем самым выявить наиболее сложные для изучения участки.

Для отбора материала важную роль играет анализ фонологических и фонетических ошибок, наблюдающихся в звучащей речи китайских студентов. Систематизация часто встречающихся ошибок в произношении отдельных звуков, ритмических и интонационных моделей позволила выявить иерархию трудностей в усвоении материала. Такой подход к построению курса, помог определить его содержание, а также последовательность презентации материала. Каждый раздел курса предполагает работу в трёх направлениях: постановка и автоматизация произношения звуков, изучение ритмической структуры русского слова, анализ интонационных средств.

Разработанная система упражнений направлена на минимизацию акцента. Упражнения можно разделить на несколько типов:

1. Ознакомительные упражнения. Их цель – создать основу для формирования навыка. Эти упражнения представлены в двух видах: а) упражнения на наблюдение (*Слушайте слова, обращайтесь внимание на редукцию гласных; Слушайте предложения, обращайтесь внимание на движение тона*); б) упражнения на наблюдение, включающие в себя элементы анализа (*Слушайте слова, подчёркивайте согласные, благодаря которым эти слова различаются: том – дом, слой – злой и т.д.*).

2. Постановочные упражнения. Их цель – добиться правильного произношения звука или точного воспроизведение движения тона в интонационной конструкции. При постановке звука Е.А. Брызгунова советует обращать внимание на ощутимые (контролируемые) моменты артикуляции, благоприятную фонетическую позицию, использование звуков-помощников (Брызгунова 1963: 21). Приведём несколько примеров:

а) при постановке произношения звуков [т], [д], [н] важно обратить внимание на ощутимый момент артикуляции – положение кончика языка (он опущен к нижним зубам);

б) чтобы снять сильную аспирацию, которая наблюдается при произнесении китайскими студентами звука [т], следует использовать благоприятную фонетическую позицию – поставить этот звук перед гласным [а]: *та-та-там*.

в) при постановке шипящих согласных [ш] и [ж] можно использовать звук-помощник [у], а также заднеязычные согласные [к] и [г], напряжённое произношение которых помогает оттянуть язык назад: *киу, ушу*.

Кроме того, при постановке русских звуков можно отталкиваться и от звуков, которые есть в родном языке учащихся. Например, при постановке

русского звука [р], как считает Чэнь Цзюньхуа, можно использовать звук, который употребляется в северном Китае, когда хотят остановить лошадей (Чэнь Цзюньхуа 1997: 120).

Постановочные упражнения в курсе сопровождаются авторским видеокomentarием, в котором рассказывается и показывается, как ставится звук, как произносится тот или иной тип ИК.

3. Тренировочные упражнения. Их цель – автоматизировать полученные навыки в процессе отработки поставленных звуков в сочетании с другими звуками в разных позициях. Как правило, постановка и коррекция звуков в фонетических курсах ведётся в различных звукосочетаниях. По мнению некоторых авторов, «такие упражнения позволяют учащимся сосредоточить внимание на артикуляции звука, на переключении с одного звука на другой» (Одинцова 2004: 6). На наш взгляд, число односложных сочетаний, лишённых смысла, должно быть минимизировано (обилие ничего не значащих звукосочетаний приводит к потере интереса, утрате мотивации в изучении фонетики). Односложные сочетания могут использоваться на этапе поиска определённой артикуляции, закрепление которой производится в отдельных словах и словосочетаниях. При этом учитывается и разнообразие позиций, в которых встречается обрабатываемый звук, и разнообразие сочетаний данного звука и другими гласными и согласными. Приведём пример тренировочного упражнения из курса на отработку звука [р] (Короткова 2017: 38):

Слушайте и повторяйте. Следите за произношением звука [р]:

а) дра – дра... – драма тра – тра... – травы

дру – дру... – друг тру – тру... – труд

б) дра – ра... – рано, радио

дро – ро... – рот, родина

дру – ру... – русский, руки

дры – ры... – рынок, рыба

в) урок, гитара

сахар, север, номер

г) брат – Арбат трудно – спорт

Крым – парк труд – йогурт

д) фотография, Петербург, регби, пюре

играть в регби, завтракать на работе

йогурт и кефир, фрукты и сыр

е) Братья на Арбате. Они завтракают. Марк ест фрукты, а Роберт ест сыр.

Как видно из данного упражнения, поставленный звук [р] употребляется во всех позициях: перед гласными, согласными, в начале, середине и конце слова, а также в словосочетании и предложении. При этом постоянная поддержка звуков-помощников [т] или [д] помогает закрепить вызванную артикуляцию. Однако в абсолютном начале слова произношение [р] вызывает самые большие трудности, поэтому в тренировочных упражнениях важно, чтобы звуки-помощники присутствовали не только в отдельных словах, но и в тексте:

Утро. Вот Рая. Она завтракает. Рая завтракает рано. А вот Роман. Он слушает радио. Он слушает русскую песню.

4. Упражнения на противопоставление звуков. Цель данных упражнений – устранить возможное смешение звуков. Примером данного типа может служить упражнение на противопоставление звуков [р] и [л]:

*рак – лак правда – плата
просто – плохо хор – холл
красный – классный дар – дал*

В интонационных упражнениях отрабатывается, например, противопоставление ИК-3, ИК-6, ИК-1, ИК-2, с помощью которых различаются вопрос, оценка и разные виды утверждения: Хорошо там? (ИК-3) – Хорошо там! (ИК-6) – *Хорошо там.* (ИК-1) – Хорошо там! (ИК-2).

5. Контрольные упражнения. Их цель – проверить степень усвоения материала. К этому типу упражнений относятся разные диктанты. Приведёт примеры:

а) Слушайте слова. В каких словах вы слышите звук [р], в каких – звук [л]? Пишите только номер слова:

[р] – ...

[л] – ...

(рак, лук, рот, холл, лодка, классный, рука, красный, сыр)

б) Слушайте слова, дописывайте необходимые буквы:

__ ита, __ уда, Ва __ я, Ва __ я, И __ ина, мал __ ина, Ма __ ина.

(Рита, Лида, Варя, Валя, Ирина, малина, Марина)

в) Слушайте и пишите слова:

_____, _____, _____, _____,
(тройка, плата, просто, плохо, правда)

В интонационных диктантах проверяется умение разделить предложение на синтагмы, определить тип ИК и место интонационного центра.

Данная система упражнений помогает китайским учащимся не только овладеть произношением отдельных звуков, ритмических и

интонационных моделей, но и осознать фонологическую в целом, понять смыслоразличительные возможности русской интонации.

Компьютерный курс обладает рядом преимуществ по сравнению с обычным фонетическим курсом. Главное из них заключается в том, что студент поставлен в такие условия, что он не может перейти к следующему упражнению, если плохо сделал предыдущее. Компьютерная программа его не пропустит и укажет на ошибки. Студент работает по этому курсу самостоятельно, он не лимитирован во времени, может повторить упражнение несколько раз. Студент мотивирован заработать как можно больше баллов за пройденный урок, которые он получает за правильно сделанное задание. Повторяя упражнение много раз, учащийся совершенствует своё произношение, он видит свой прогресс.

Для того чтобы студент мог сконцентрироваться только на фонетических трудностях, все комментарии, а также инструкции к заданиям переведены на китайский язык. Постановочные упражнения тоже идут с переводом на китайский. Всё это помогает учащемуся чётко понимать, что от него требуется, и строить самостоятельную работу в удобном для него темпе. Пройденный семестр показал, что студенты, занимающиеся по этому курсу в формате онлайн, достигли определённых успехов. Контрольный срез подтвердил, что уровень их знаний в целом не отличается от уровня знаний студентов, которые занимаются фонетикой в лингафонном кабинете под руководством преподавателя. Это говорит о том, что компьютерный фонетический курс, направленный на самостоятельное изучение фонетики, будет востребован даже тогда, когда мы вернёмся к прежней жизни, когда откроют университеты и мы войдём в наши аудитории.

Литература

- Алексахин, А.Н.* Теоретическая фонетика китайского языка / А.Н. Алексахин. – М.: АСТ, Восток-Запад, 2006. – 204 с.
- Брызгунова, Е.А.* Практическая фонетика и интонация русского языка / Е.А. Брызгунова. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1963. – 306 с.
- Короткова, О.Н.* Корректировочный курс русской фонетики для говорящих на китайском языке: Элементарный уровень А-1: Русский язык как иностранный: Учебное пособие / О.Н. Короткова. – М.: Изд-во Московского ун-та; МАКС Пресс, 2017. – 132 с.
- Одинцова, И.В.* Звуки. Ритмика. Интонация. Учебное пособие / И.В. Одинцова. – М.: Флинта Наука, 2004. – 368 с.
- Румянцев, М.К.* К проблеме слогофонемы / М.К. Румянцев // Вестник Московского университета. Серия 13. Востоковедение. – 1978. – № 2 – С. 33 – 38.
- Солнцев, В.М.* О соизмеримости языков / В.М. Солнцев // Принципы описания языков мира. – М.: Наука, 1976. – С. 105 – 120.
- Спешнев, Н.А.* Фонетика китайского языка / Н.А. Спешнев. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1980. – 143 с.
- Чэнь Цзюньхуа* Курс русской фонетики для китайцев / Чэнь Цзюньхуа. – Пекин: Издво Пекинского ун-та, 1997. – 276 с.

Korotkova Olga

M.V.Lomonosov Moscow State University, Russia

E-mail: korolga@mail.ru

Peculiarities of Teaching Russian Phonetics Online

This article is devoted to the peculiarities of writing a Computer Russian phonetic course for Chinese students. This course is based both on the comparative analysis of Russian and Chinese phonetic systems and analysis of common mistakes Chinese students make when studying the Russian language. This approach allows us to present the content of the course based on the hierarchy of difficulties Chinese students face studying Russian phonetics. Each unit of the course consists of three groups of exercises. They help the students to pronounce Russian sounds, rhythmic and intonation models. The system of exercises reflects the peculiarities of teaching phonetics online.

Keywords: Russian as a foreign language, Computer Russian phonetic course for Chinese students, Russian sounds, rhythmic and intonation models

Орлова Нина Анатольевна

Пятигорский государственный университет, Россия

E-mail: onina@yandex.ru

Специфика организации работы на подготовительных факультетах в период пандемии

В данной статье рассматривается специфика организации работы на подготовительных факультетах для иностранных граждан в период пандемии 2020. Анализируется возможность использования мессенджеров, различных платформ, социальных сетей в период стихийного перехода с традиционного обучения в онлайн-формат.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, русский язык как иностранный, дистанционное обучение, подготовительный факультет, мессенджеры, социальные сети

В новых социально-экономических условиях современного общества, в период всеобщей информатизации основной ценностью становятся приобретенные знания, умение работать с информацией, повышение уровня квалификации. В мировой педагогике появляются новые приоритеты, которые обуславливаются, прежде всего, непрерывным потоком информации во всех областях знаний. Отсюда возникает осознанная потребность современного общества в гибких системах образования, которые предоставляют возможность оперативной профессиональной переориентации и постоянного совершенствования интеллектуального развития человека.

Системы обучения, которые были эффективны в прошлом, не соответствуют нынешним реалиям, так как не учитывают современные возможности человека и потребности производства. В современном мире учащийся должен научиться формировать собственную точку зрения, уметь ее аргументировать и применять полученные знания на практике. Если раньше готовые знания являлись целью образования, то на современном этапе они становятся лишь одним из вспомогательных средств интеллектуального развития человека.

В этой связи изменяются требования и подходы к организации дополнительной довузовской подготовки иностранных граждан. Обучение учащихся русскому языку как иностранному на подготовительном факультете строится с учетом ряда особенностей: сжатые сроки обучения, полиэтнические группы, разный уровень базовой подготовки учащихся и т.д.

Учебная дисциплина «Русский язык как иностранный» имеет свою специфику: использование тех или иных методов и технологий обучения. Во время обучения на подготовительном факультете иностранный учащийся учится гибко адаптироваться в различных речевых ситуациях, самостоятельно получать необходимые знания и применять их для решения различных проблем, быть коммуникабельным в разных социальных группах, уметь работать совместно с другими людьми, находить выходы из конфликтных ситуаций.

Кроме того, русский язык для учащихся подготовительного факультета является не только объектом изучения, но и средством овладения другими учебными дисциплинами (литература, история, обществознание).

В 2020 учебном году современный мир столкнулся с вызовом – пандемией. И преподаватели, и студенты были поставлены в жесткие рамки, поскольку все столкнулись с ограничением живого общения в аудитории из-за пандемии COVID-19. Вынужденный карантин показал все сильные и слабые стороны дистанционной работы со студентами.

Итак, дистанционной называется универсальная форма обучения с помощью компьютерных телекоммуникационных сетей, базирующаяся на использовании традиционных и новых информационных технологий, предполагающая тщательное и детальное (пошаговое) планирование деятельности обучаемого, доставку необходимых учебных материалов, высокоэффективную обратную связь, а также максимально возможную интерактивность между обучаемым и преподавателем (Азимов 1999).

Современное обучение строится на основе образовательных стандартов, поэтому необходимы такие технологии, которые позволили бы дифференцировать процесс обучения. Одной из форм дистанционного обучения явилось использование электронной почты. Однако она имеет свои ограничения. Здесь нет возможности контролировать процесс обучения как в аудитории. С помощью голосовых презентаций студенты могли получать и изучать новый материал, слышать правильную речь преподавателя, и даже строить свои монологические высказывания в ответ на задание, но их проверка через электронную почту была очень проблематична.

Очень помогало в работе с группой студентов использование мессенджеров, например, Viber или WhatsApp. Это наиболее распространенные приложения в мире. Для студентов это привычная платформа ежедневной коммуникации, но чаще в бытовых контекстах. Здесь можно не только дублировать домашнее задание, отвечать на вопросы, но и проверять некоторые виды работ (Орлова 2016). Например, аудирование или говорение. Также эти приложения позволяют совершать видеозвонки с несколькими людьми одновременно, что позволяет уже контролировать обучающихся в режиме реального времени, как в аудитории.

Также для работы с иностранными учащимися на подготовительном факультете были адаптированы и такие приложения, как Skype и Zoom. Если Skype привычен для общения в обычной жизни, то Zoom полностью направлен на обучение в сфере образования. Большим плюсом программы Skype является ее общедоступность и бесплатность. Ведь Zoom предлагает только 30-40 минут общения без дополнительной платы.

Использование социальных сетей возможно в процессе обучения не только в условиях карантина, но и в режиме работы в аудитории. Так можно разнообразить задания из традиционных учебников на бумажных носителях во второй половине учебного года и работай в VK, Instagram или Facebook. Это очень динамичные, быстроразвивающиеся сообщества с живой разговорной речью, специфической культурой и правилами поведения в виртуальном мире. Необходимо отметить, что данные платформы освоены иностранцами в бытовом контексте, поэтому как

обучающий формат эти платформы нуждаются в систематическом контроле со стороны преподавателя. Более того, при обучении иностранному языку необходимо направлять студентов, рекомендовать им проверенные аккаунты и сообщества, которые будут развивать их, стимулировать изучать неродной язык и помогать адаптироваться в новом непривычном для них социуме. Это должно может помочь не только в период адаптации, но и в последующем периоде жизни и учебы иностранцев в России.

Также можно использовать и приложение Google Classroom. Для работы в нем необходим только аккаунт в Play Market, который есть практически у всех людей, пользующихся телефоном на платформе Android, вне зависимости от национальности и страны проживания. Платформа может значительно облегчить работу как преподавателю, так и студенту, поскольку позволяет работать в удобное время. Преимущества работы здесь – возможность проверки большого количества работ одновременно, прикрепление файлов или презентации.

Дистанционные учебные курсы широко используются в зарубежных университетах, становятся популярными и в России. Но процесс изучения иностранного языка имеет ряд специфических особенностей по сравнению с изучением других учебных дисциплин. И даже самые современные высокие технологии не могут заменить реального общения с преподавателем (Fedotova Petrenko Orlova 2019).

Использование интернет-ресурсов помогает контролировать процесс обучения, приближать общение между преподавателем и студентом в условиях дистанционного обучения к привычной модели, как в аудитории. В непростых современных реалиях жизни необходимо использовать все возможности коммуникативных информационных технологий для успешного обучения не только российских студентов, но и иностранных.

Литература

- Азимов Э.Г.* Словарь методических терминов/ Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб., 1999 Культура коммуникаций в условиях цифровой и социокультурной глобализации: особенности преподавания в условиях дистанта [Электронный ресурс] / URL: <https://us02web.zoom.us>
- Орлова Н.А.* Центр международного образования как база реализации многопрофильной системы обучения РКИ // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016 № 5 . С. 1983-1986.
- Fedotova Irina B, Petrenko Alexander Ph., Orlova Nina A.* Educational value of mass open online courses as modern infocommunication training technologies //The European proceedings of social & behavioural sciences epsbs. 2019. Moscow. P. 313-321

Orlova N.A.

Pyatigorsk State University, Russia

E-mail: onina@yandex.ru

Specifics of the organization of work in preparatory faculties during the pandemic

In this article the author has analyzed and determined the significance of this issue in teaching foreign students, in their development of educational material on Russian as a foreign language by not only traditional methods, but also using Internet resources, messengers and social networks.

Keywords: Internet resources, Russian as a foreign language, distance learning, preparatory faculty, messengers, social networks

Пенчева Антония Иванова

Университет национальной и мировой экономики, Болгария

E-mail: apencheva@unwe.bg

Цифровые технологии для оптимизации обучения РКИ студентов и взрослых

Основным направлением развития современной системы образования является системная интеграция цифровых технологий в образовательный процесс. Информационные и коммуникационные технологии влияют на образование и обучение посредством создания более гибкой учебной среды, адаптированной к потребностям чрезвычайно мобильного общества. Использование онлайн-ресурсов и цифровых инструментов превращается в необходимость, т.к. с учетом потребностей они предлагают доступность, возможность выбора и индивидуализацию. В контексте профессионально ориентированного онлайн-обучения учебно-методический комплекс «Ретур» представляет собой инновационный ресурс обучения русскому языку как иностранному для студентов и взрослых.

Ключевые слова: цифровые технологии, онлайн-ресурс, РКИ, учебно-методический комплекс «Ретур», туристский сервис

Мируверенно перешагнул в цифровую эпоху. Некоторые современные исследователи даже считают, что уже наступила пост-цифровая эпоха (Daugherty, Carrel-Billiard 2019). В современном мире естественным образом формируются новые потребности, и цифровые технологии становятся все более активными в образе жизни, более доступными для значительной части населения – от детей младшего возраста до пенсионеров.

Поколения, рожденные и выросшие в условиях информационно-коммуникационных и цифровых преобразований, выходят на социальную арену. Это поколения Y и Z, или миллениалы (эхо-бумеры) и центениалы (зумеры), названные так американскими психологами Уильям Штраусом (William Strauss) и Нил Хэй (Neil Howe) (1991). Они создали популярную теорию поколений, в которой говорят о характеристиках поколений. Их теория основана на различии ценностей людей разных поколений. По мнению авторов, люди поколения Y (1980–1995 гг. рождения) – это поколение, выросшее параллельно с быстрым развитием информационных технологий. Благодаря Интернету и мобильной связи их называют «компьютерными игроками» и даже прозвали «поколением большого пальца» – из-за способности писать sms одним пальцем.

Поколение Z родилось после 1995 года. Оно выросло в эпоху относительного процветания. Его называют «поколением Интернета», потому что оно провело всю свою жизнь в окружении компьютеров, видеоигр, видеокамер, сотовых телефонов и всех других устройств, инструментов и технологий цифровой эпохи.

Социологи, анализируя основные предпочтения и характеристики миллениалов и центениалов, отмечают, что они существенно отличаются от своих предшественников способностью находить, обрабатывать и воспринимать большие объемы информации, зачастую в ограниченное время. В результате этой повсеместной среды и их взаимодействия с ней сегодняшние молодые люди и студенты думают и обрабатывают информацию иначе, чем их предшественники.

Новые «сетевые» поколения уже вошли в аудиторию университетов по всему миру. В статье «Цифровые аборигены. Цифровые иммигранты (Digital Natives, Digital immigrants) известный американский визионер Марк Пренски отмечает: «Наши студенты радикально изменились. Обычная система образования не предназначена для современных студентов» (Prensky 2001: 1). Основное направление развития современной системы образования – планомерная интеграция цифровых технологий в образовательный процесс. По словам М. Пренски, технологии необходимо интегрировать в учебную программу так же, как интегрированы чтение и письмо.

В 2006 году Европейский парламент и Совет Европейского союза (2006/962 / ЕС) выпустили рекомендацию для всех государств-членов, предлагая им «развивать предоставление ключевых компетенций для всех в рамках своих стратегий обучения на протяжении всей жизни, включая стратегии достижения всеобщей грамотности, и использовать документ «Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни» (Recommendation 2006). В документе содержится восемь компетенций, среди которых многоязычная компетенция, цифровая компетенция, культурная осведомленность и компетенция самовыражения. В нем представлены успешные механизмы содействия развитию компетенций с помощью инновационных подходов к обучению, методов оценки или поддержки преподавателей.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) влияют на образование, профессиональную подготовку и обучение, создавая более гибкую среду обучения, адаптированную к потребностям чрезвычайно мобильного общества, обеспечивая условия для свободного доступа к предлагаемой образовательной, научной и культурной информации. Использование онлайн-ресурсов и цифровых инструментов становится необходимостью, потому что они предлагают доступность, выбор и индивидуализацию в соответствии с потребностями.

В 2012 году Европейская комиссия призвала государства-члены активизировать образовательные реформы, направленные на борьбу с безработицей среди молодежи и улучшение навыков, и предпринять меры, среди которых: сокращение числа взрослых с низкой квалификацией за счет более широкого использования ИКТ в образовательном процессе; предоставление доступа к качественным свободным доступным образовательным ресурсам (OPSD), приобретение навыков работы с цифровыми технологиями и овладение иностранными языками (Communication 2012). В 2018 году Европейская комиссия принимает новые инициативы по совершенствованию ключевых компетенций и цифровых навыков европейских граждан с учетом необходимости срочно улучшить европейские системы образования и устранить разрыв в цифровых навыках (Препорька 2018).

Информатизация образования включает в себя различные аспекты: создание электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), использование мультимедиа, поиск образовательных ресурсов, широкое распространение дистанционного обучения через Интернет (Web-обучение).

Интернет-обучение возникает в ответ на необходимость в модернизации университетского образования в духе образовательных,

технологических и экономических тенденций глобального информационного общества.

Ситуация с пандемией с начала 2020 года заставила образовательные структуры среднего и высшего образования во всем мире дать адекватный ответ и предложить более гибкое обучение с использованием современных информационных и коммуникационных технологий в качестве реализации социальных потребностей.

Владение иностранными языками – неотъемлемая часть профессионального обучения. Обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, познавательной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетентности студентов.

Электронные учебно-методические комплексы (ЭЭУМК) содержат цифровую информацию по всему спектру тем, изучаемых в рамках учебного плана дисциплины для соответствующего возрастного уровня. Они выполняют все функции учебного процесса (от предоставления учебных материалов до контроля и оценки полученных знаний). Они содержат инновационный потенциал, позволяющий оптимизировать учебно-методическое обеспечение. В учебном процессе ЭУМК используются и как базовый инструмент обучения (в дистанционной форме и при самообразовании), и как дополнительный инструмент обучения в сочетании с традиционными средствами обучения.

Важным условием является соответствие ЭУМК, использовавшегося в системе дистанционного интернет-обучения, методике, в основе которой лежит учет специфики и особенностей информационных технологий, а именно: открытости, целостности, интерактивности, гибкости, наглядности. Методика должна соответствовать специфике доступа к учебному контенту, организации различных форм познавательной деятельности, индивидуализации обучения, возможностям вариативности с точки зрения сложности задач, адаптированной к профилю учащихся, контролю достижений учащихся.

В условиях динамично развивающегося процесса международной интеграции в области экономики, торговли, туризма, науки, образования, культуры специалистам каждой отрасли требуется не только глубокая профессиональная квалификация, но и хорошая языковая подготовка в конкретной сфере деятельности.

Обучение персонала – важный элемент в развитии человеческих ресурсов туристической компании. Существуют разные формы обучения: обучение без отрыва от производства, краткосрочное обучение без отрыва

от производства и самостоятельное обучение. В последнее десятилетие в странах Западной Европы в сфере услуг – и в частности в сфере гостиничного и ресторанного бизнеса – все чаще применяется метод самостоятельного обучения. Среди наиболее важных характеристик самоуправляемого обучения стоит отметить способность учащегося выбирать среду обучения, виды деятельности, учебные ресурсы, программы обучения и т.д.

Учебные материалы по РКИ должны соответствовать текущим потребностям туристического сектора, совершенствовать владение языком и обучать специфике межкультурного общения, поощрять применение инновационных методов обучения с использованием современных технологий.

В контексте заявленной потребности в профессионально ориентированном онлайн-обучении русскому языку как иностранному ЭУМК «Ретур» является инновационным ресурсом для обучения взрослых, работающих в сфере туристических услуг: ресторанах, отелях и розничной торговли. ЭУМК был разработан в рамках проекта, финансируемого при поддержке Европейской комиссии (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, КА2) преподавателями факультета иностранных языков и прикладной лингвистики Университета национальной и мировой экономики и экспертов из Италии, Испании, Франции, Греции и Ирландии. ЭУМК «Ретур» направлен на формирование у студентов коммуникативных навыков и практического владения русским языком от нулевого до уровня А2 Общеввропейской шкалы уровней владения иностранным языком. Также он предназначен для обучения кадров туристической отрасли в высших, средних и средних профессиональных учебных заведениях, на краткосрочных курсах профессионального обучения.

ЭУМК «Ретур» ориентирован на достижение нескольких конкретных целей для формирования коммуникативной (языковой) компетенции для общения:

- понимание и взаимодействие в типичных ситуациях, в которых туристы оказываются за границей. Лингвистическая компетенция предполагает овладение всеми видами речевой деятельности (письменной и устной), а также навыками использования языка в важных сферах и ситуациях общения в соответствии с социальными, профессиональными и культурными потребностями человека на уровне А2 +;
- овладение базовой лексикой в тематических разделах: В отеле, В ресторане, В магазине;

- усвоение и использование важных речевых моделей и грамматических конструкций;
- усвоение норм русского речевого этикета и культуры общения;
- формирование навыков для создания индивидуальной учебной программы.

Разработка учебных материалов ЭУМК «Ретур» основана на предварительном определении целевых групп, тематических блоков и тематических единиц, а также актуальных коммуникативных ситуаций.

Лексический отбор по темам производился с учетом поставленных целей формирования речевых навыков и принципа семантической и словообразовательной ценности, сочетаемости слов. Основными критериями, установленными в процедуре выбора речевых единиц, являются тематический критерий, критерий частотности и критерий функциональности.

При подборе грамматических конструкций соблюдался принцип образцовости, принцип исключения грамматической синонимии. В активный минимум входят только те грамматические явления, которые широко используются в устной речи.

С учетом того, что работающие люди не имеют возможности систематически выделять время для посещения курсов повышения уровня владения русским языком, ЭУМК «Ретур» организован таким образом, чтобы желающие могли учиться дистанционно с помощью преподавателя или полностью в самостоятельной форме с использованием современных интерактивных мультимедийных средств обучения. В комплекс входят письменные учебные материалы, богатое аудиоприложение и видео по каждой из 30 тем.

Письменные учебные материалы находятся в открытом доступе на специально созданном сайте www.russian-for-tourism.eu. В ЭУМК входят вводный курс, учебный раздел из тридцати уроков и ключ с правильными ответами. Вводная часть знакомит учащихся с русским алфавитом, основными правилами произношения и чтения, грамматическим строением языка. Лексические темы в учебной части распределяются в трех основных разделах: В отеле, В ресторане, В магазине. Каждая тема раздела включает лексический минимум, словарь, активные грамматические конструкции и речевые модели для выражения коммуникативных намерений, грамматические таблицы, упражнения и ответы на них. Фонетические образцы сопровождаются аудиофайлами. Видео размещены на специальном канале в YouTube <https://www.youtube.com/channel/>

UCLn6xjVtH88T1ajeбTLE0Dg/playlists. Каждый из тридцати видеороликов существует в семи вариантах для отработки различных коммуникативных навыков. В специальном видеоуроке представлены инструкции по самостоятельной работе с разными версиями видеороликов. В дополнение к обучающим видео, ЭУМК сопровождается тремя обучающими видео с подробными инструкциями о том, как составить индивидуальный учебный план и отслеживать индивидуальный прогресс, а также тремя дополнительными видео, иллюстрирующими межкультурные различия.

ЭУМК «Ретур» позволяет проводить онлайн-обучение на персональном компьютере или мобильном устройстве с операционной системой Android. На сайте есть руководство в формате pdf с четкими инструкциями на шести языках о том, как пользователь может зарегистрировать свое Индивидуальное пространство и использовать обучающие материалы на сайте.

Для эффективной работы с ЭУМК «Ретур» были разработаны два дополнительных пособия: Пособие для самообучения и Пособие для учителя, которые доступны на сайте.

Основное преимущество работы с ЭУМК «Ретур» состоит в выборе стратегии структурирования подразделений. В каждой учебной единице осуществляется выбор технологии дифференцированного обучения, которая предусматривает реализацию познавательной деятельности обучаемых с учетом их индивидуальных способностей, уровня подготовки и интересов. Уроки разделены на два уровня: Часть А – для начинающих (0 – А1) и Часть В – для немного продвинутых (А1 – А2). Эта дифференциация дает больше свободы и гибкости в работе с ЭУМК. Материал, структурированный таким образом, обеспечивает большую вариативность и возможность «горизонтального» и «вертикального» усвоения материала. Абсолютно начинающие могут выбрать «горизонтальную» линию изучения материала, ориентируясь на материал, предложенный в Части А. Освоив основные речевые модели, грамматические конструкции и лексику по определенной теме, можно переходить к Части В («вертикальное» обучение). Те, у кого есть базовые знания языка, могут сосредоточиться на текстах, упражнениях и видео в Части В.

Технология использования мультимедийных продуктов (тридцать видеороликов в семи вариантах каждый) дает возможность работать как в аудитории под руководством преподавателя, так и самостоятельно для формирования грамматических, лексических и коммуникативных навыков. Мультимедийные продукты расширяют рамки учебного процесса, повышая его практическую направленность, и способствуют активизации самостоятельной работы студентов.

Технология индивидуализации обучения с учетом индивидуальных особенностей и потребностей учащихся дает широкие возможности для реализации личностно-ориентированного подхода. ЭУМК «Ретур» дает возможность осуществлять контроль за произношением, предоставляя способы записывать голос и получать оценку от тьютора. Созданная персональная страница (Индивидуальное пространство) на сайте www.russian-for-tourism.eu – мощный ресурс для самостоятельного изучения с возможностью тестового контроля в рамках каждого урока.

Комбинация традиционных и мультимедийных методов обучения, основанная на функционально-коммуникативной методике обучения, разработка комплексной системы учебных и сопутствующих обучение материалов, руководств по их эффективному использованию, основанная на бесплатном доступе в Интернете и YouTube делают ЭУМК «Ретур» жизнеспособным и эффективным онлайн-инструментом как для самообучения, так и для обучения с преподавателем.

Данный электронный образовательный ресурс для обучения русскому языку вписывается в стратегию ориентации образовательного процесса не только на соответствие требованиям профессионально-образовательного стандарта, но и на формирование профессиональной культуры у будущих специалистов, на формирование у них стремления к постоянному самосовершенствованию с помощью цифрового контента.

Литература

- Communication* from The Commission to The European parliament, The council, The European Economic and Social Committee and The European Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Strasbourg, 20.11.2012, COM(2012) 669 final. Электронный ресурс: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=BG> (дата обращения: 2.12.2020).
- Daugherty, P., Carrel-Billiard, M.* The Post-Digital Era is Upon Us. Are you ready for what's next? Accenture Technology Vision 2019. Электронный ресурс: https://www.accenture.com/_acnmedia/PDF-94/Accenture-TechVision-2019-Tech-Trends-Report.pdf (дата обращения: 2.12.2020).
- Howe, N., Strauss, W.* (1991). Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 / Howe, N. Strauss, W. – New York: William Morrow & Company. – Pp. 538.
- Prensky, M.* (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 / M. Prensky // On the Horizon, Vol. 9 No. 5, pp. 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Recommendation* of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning OJ L 394, 30.12.2006, p. 10–18. Электронный ресурс: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=celex:32006H0962> (дата обращения: 2.12.2020).
- Препоръка на Съвета от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот (2018/С 189/01). Официален вестник на Европейския съюз. Электронный ресурс: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=FR> (дата обращения: 2.12.2020).ž

Pencheva A.

University of National and World Economy, Bulgaria

E-mail: apencheva@unwe.bg

Digital technologies for optimizing the learning of Russian as a foreign language for students and adults

The main direction of the development of the modern education system is the systemic integration of digital technologies into the educational process. Information and communication technologies influence education and learning by creating a more flexible learning environment, adapted to the needs of an extremely mobile society. The use of online resources and digital tools is becoming a necessity because tailored to the needs, they offer affordability, choice and customization. In the context of this professionally-oriented online learning, the „Retour“ educational and methodological complex is an innovative resource for teaching Russian as a foreign language for students and adults.

Keywords: digital technologies, online resource, Russian as a foreign language, educational and methodological complex “Retour”, tourist service

Платоненко Оксана Васильевна

Белорусский государственный аграрный
технический университет, Беларусь
E-mail: O.Platonenko@tut.by

Сас Татьяна Сергеевна

Белорусский государственный
медицинский университет, Беларусь
E-mail: sas.tatiana@mail.ru

Информационные технологии в условиях дистанционного обучения русскому языку как иностранному

В статье рассматриваются особенности использования информационных технологий в дистанционном обучении русскому языку как иностранному, приведены примеры наиболее популярных электронных словарей и средств перевода, электронных учебников и программ для создания тестовых заданий и организации видеоконференций.

Ключевые слова: информационные технологии, дистанционное обучение, русский язык как иностранный, образовательная информация, образовательные технологии

Информационные технологии – это широкий класс дисциплин и областей деятельности, которые относятся к технологиям управления, обработки данных, а также создания данных, с применением вычислительной техники.

Информационные технологии выражают не только компьютерные технологии, но и все области передачи, хранения и восприятия информации. Именно благодаря появлению компьютеров, устройств для передачи информации открыло путь для перехода на новый уровень информационных технологий.

В современных информационных технологиях выделяют 3 составляющие: аппаратное обеспечение (средства вычислительной техники и оргтехники – *hardware*); программное обеспечение (прикладное и системное программное обеспечение, методическое и информационное обеспечение – *software*); организационное обеспечение (включая человека в системы информационных технологий, взаимодействие человека с этими системами, системное использование технических и программных средств – *orgware*) (Тимошилов 2000: 54).

Дистанционное обучение – это совокупность технологий, которые обеспечивают доставку учащимся основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, которое предоставляет обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, и в процессе обучения (Андреев 1997: 24).

Дистанционное обучение должно проходить в онлайн режиме. Сайты и программы, которые относятся к учебному заведению, должны быть очень хорошо защищены от мошенников и хакерского взлома.

Дистанционное обучение – это особая современная форма обучения, которая основывается на использовании следующих элементов:

- среды передачи информации (почта, телевидение, радио, информационные коммуникационные сети);
- методов, зависящих от технической среды обмена информацией.
- Использование технологий дистанционного обучения позволяет:
 - снижать затраты на проведение обучения (не требует поездок к месту учебы, затрат на аренду помещений как учащихся, так и преподавателей);
 - проводить обучение большого количества учащихся;

- повысить качество обучения благодаря применению современных средств обучения, объемных электронных библиотек;
- создать единую образовательную среду (особенно актуально для корпоративного обучения).

Дистанционное обучение – направленный интерактивный, асинхронный процесс взаимодействия субъектов и объектов обучения между собой и со средствами обучения, причем процесс обучения индифферентен к их пространственному расположению. Образовательный процесс проходит в определенной системе, элементами которой являются подсистемы: целей обучения, содержания обучения, методов обучения, средств обучения, организационных формы обучения, учебно-материальная, финансово-экономическая, нормативно-правовая (Тимошилов 2000: 61).

Дистанционное образование дает возможность поступления в учебные заведения за рубеж даже тем, у которых нет возможности жить в другой стране.

Учебный процесс, который осуществляется на основе технологий дистанционного обучения, включает в себя как обязательные аудиторные занятия, также самостоятельную работу студентов. Участие преподавателя в учебном процессе предопределяется не только проведением аудиторных занятий, но и необходимостью оказывать постоянную поддержку учебно-познавательной деятельности студентов путем организации текущего и промежуточного контроля, проведения сетевых занятий и консультаций (Тимошилов 2000: 68).

Информационные технологии, которые применяются при дистанционном обучении можно разделить на три группы:

- технологии представления образовательной информации;
- технологии передачи образовательной информации;
- технологии хранения и обработки образовательной информации.

В совокупности они и образуют технологии дистанционного обучения. При создании образовательных программ особое значение приобретают технологии передачи образовательной информации, которые, по существу, и обеспечивают процесс обучения и его поддержку (Андреев 1997: 53).

Основа процесса обучения – передача информации от преподавателя к студенту. В этом смысле любую технологию, которую применяют в образовании, можно называть информационной. С другой стороны,

нередко термин «информационные технологии» применяют по отношению ко всем технологиям, которые построены на использовании компьютерной техники и средств телекоммуникации. Во избежание неправильной интерпретации, определим три понятия, имеющие первостепенное значение для дистанционного образования:

- образовательная информация;
- образовательные технологии;
- информационные технологии.

Образовательная информация – это знания, которые необходимо дать обучаемому для того, чтобы он мог компетентно выполнять ту или иную деятельность.

Образовательные электронные издания и ресурсы, содержащие необходимую информацию по учебному предмету, делятся на информационно-справочные, учебные и общекультурного характера (Азимов 2011: 45).

Информационно-справочные источники осуществляют общую информационную поддержку процесса обучения. В этом качестве широко используются электронные словари и программные средства перевода.

Новая форма словаря позволяет устранить многие неизбежные недостатки «бумажной» лексикографии и, тем самым, поднять ее на качественно новый уровень. Электронные словари обладают рядом существенных преимуществ перед традиционными бумажными словарями: они обладают актуальностью и динамичностью, большим объёмом словарной базы, удобством поиска, вариативностью в использовании, разнообразием характеристик слова, универсальностью, во многих современных словарях слова озвучиваются (Лаухина 2015: 47-48). Главное преимущество хороших электронных словарей - одновременный поиск не только по названию словарной статьи, но и по всему огромному объёму толкований словника, что не представляется возможным в бумажном варианте. Такой поиск создает многомерный портрет слова, при этом из глубин словарной статьи извлекаются конкретные примеры его использования и устойчивые выражения, в которых слово встречается. Каждое значение в электронном словаре сопровождается синонимами, антонимами, примерами употребления, лингвистической информацией. Удобно то, что не выходя из основной статьи, можно открыть окна синонимов, антонимов и т. д. и изучать их одновременно. Отдельные электронные словари имеют также дополнительные возможности, например, предоставляет функцию обучения, позволяющую запоминать

слова, отобранные по конкретной теме и представленные парами: русское и иностранное слово, составлять новые словари и словарные карточки, сохранять результаты обучения в файл и т. д. (Компьютерная лексикография. Электронный ресурс). На сегодняшний день получили широкое распространение электронные словари разных издательств: Lingvo (ABBYY Software House), Мультилекс (МедиаЛингва), Polyglossum (ЭТС – «Электронные и традиционные словари»), Контекст (Ин-форматик), PROMT (ПРОМТ) и другие, а также справочно-информационные порталы «Грамота.ру» (gramota.ru) и «Русские словари» (slovari.ru). Эти словари и порталы в большой степени универсальны, но вместе с тем каждый из них тяготеет к определённой нише.

Имеются специальные приложения и сервисы – программы-переводчики для компьютеров и мобильных устройств, вебсервисы перевода. Приведём лишь несколько примеров. Multitran – автоматический словарь с русского, английского, немецкого, французского, итальянского, испанского, нидерландского, латышского, эстонского и японского языка. Содержит более 5 млн. терминов, а также предоставляет возможности алфавитного, морфологического и фразового поиска (Мультитран. Электронный ресурс). My Translator – это простой и удобным переводчик слов с разных языков. Поддерживается голосовое сопровождение перевода, перевод сразу нескольких слов и многое другое. Translate.Net – это небольшая бесплатная программа-переводчик, работающая как клиент к большому количеству бесплатных сетевых сервисов перевода – одноязычных и двуязычных словарей, переводчиков, толковых словарей. Программа поддерживает 20 сайтов, 31 сервис, 37 языков и 1352 направлений перевода. Polyglot 3000 – программа для автоматического определения языка и предназначена для быстрого и корректного определения того на каком языке написан введённый пользователем текст (Киригитов и др.: 8). Из вышеприведенного вытекает, что работа программ-переводчиков преследует различные цели и стратегии. Разработчики программного средства создают средства по имеющейся технологии и техническим средствам, применяют сервисы. Большинство средств перевода разработаны для текста, новостей и очень мало для работы и языками с зоны Азии (японский, китайский и др. языки). Кроме того, мало программных средств с голосовым сопровождением, что требует высокого уровня понимания языков. Программы-переводчики дают экономию времени, средства, труда для перевода текста, обработки имеющейся информации, помогают точно понять смысл информации.

Учебные электронные издания и ресурсы систематизируют учебный материал в рамках курса русского языка как иностранного определённого

уровня. Это электронные учебники, информационные базы и банки знаний, используемые для образовательных целей. Информация, которая представлена в них, в отличие от традиционных полиграфических изданий, имеет особенную структуру, что обусловлено техническими возможностями доступа к информации и психофизиологическими особенностями восприятия информации на экране компьютера. При создании электронного учебника необходимо учитывать следующие «технические параметры:

1) оценка интерактивности (использование клавиатуры и мыши, интерактивные анимации, удобство интерфейса, реакция на ошибки, удобство навигации, наличие системы поиска, оглавления, тематического указателя, скорость обработки запросов, контекстно-зависимая помощь и подсказки);

2) оценка мультимедиа компонентов и мультимедийности в целом (особенности текста, изображений, видеофрагментов и анимации, особенности звукового ряда, гармоничность цветовых и звуковых решений, сбалансированность различных компонентов и др.);

3) оценка возможностей моделирования реальной среды, особенностей общения носителей языка и др.;

4) коммуникативности (техническая поддержка, методическая поддержка ресурса, особенности дистанционного взаимодействия с преподавателями и другими пользователями, возможности подключения дополнительных ресурсов Интернета)» (Низовая 2012: 53).

Частота мерцания экрана не должно быть ниже 60 герц, для того, чтобы не наносился ущерб зрению. Электронный учебник должен иметь в себе устройства, которые будут позволять входить в интернет, не зависимо от местоположения. Это *Wi – Fi*, *Gprs*, *Bluetooth* модули. Также вход для подключения к телефонной и компьютерной высокоскоростной сети.

Наиболее известными электронными учебниками являются «Краски – А1», «Краски – А2», «Русский язык с компьютером. Шаг 1», «Новости из России», «Привет, Россия!»

В дисциплинарной модели обучения, свойственной очной системе образования, истолкователем знаний выступает преподаватель. При дистанционном обучении истолкователем в большей мере является сам студент и поэтому к качеству образовательной информации и способам ее представления должны предъявляться более повышенные требования.

Образовательная информация не должна накапливаться только в одном или немногих местах. Ее распределение должно быть таким, чтобы обеспечить максимально возможный доступ студентов к ней

из любых удаленных мест, без существенного увеличения загрузки телекоммуникационных каналов. Такого рода островами (центрами) информации являются библиотеки и научно-образовательные центры, созданные на базе ведущих вузов (Андреев 1997: 47-48).

Образовательные технологии - это комплекс дидактических методов и приемов, применяемых для передачи образовательной информации от ее источника к потребителю и зависящих от формы ее представления.

При обучении преподавателями РКИ применяются разнообразные виды информационно-коммуникативных технологий:

- консультации с использованием телекоммуникационных средств,
- универсальные обучающие среды и инструменты для создания учебных материалов, электронные базы данных,
- справочно-информационные источники (онлайн-переводчики, словари),
- электронные мультимедийные учебники,
- интерактивные обучающие пособия-тренажеры,
- компьютерные тестирующие системы,
- компьютерные презентации Power Point,
- виртуальные среды (например, виртуальный музей, виртуальный класс, виртуальное путешествие),
- электронные библиотеки,
- электронные периодические издания,
- электронные коллекции фото-, аудио- и видеофайлов.

Спецификой образовательных технологий является опережение их развития по отношению к техническим средствам. Дело в том, что внедрение компьютера в образование приводит к переоценке всего формирования процесса обучения. В интерактивной среде «учащийся - компьютер - преподаватель» большое внимание должно уделяться активности образного мышления за счет использования технологий, активизирующих правополушарное, синтетическое мышление. А это значит, что представление учебного материала должно отображать мысль преподавателя в виде образов. Иначе говоря, главным моментом в образовательных технологиях становится визуализация мысли, информации, знаний (Тимошилов 2000: 72).

Но применение новых форм организации и представления информации (текст, графика, видео, анимация, онлайн словари, тренажеры и др.) не

заменяет живого общения на занятия, т. к. главная цель обучения русскому языку как иностранному – обеспечить овладение иностранными студентами разных специальностей высшего образования русским языком как средством межкультурного, межличностного и профессионального взаимодействия в социально-культурной, официально-деловой, профессиональной и повседневной сферах общения в неограниченном круге коммуникативных ситуаций и тем общения. Для этого преподаватели-филологи используют различные программы для организации видеоконференций: Zoom, Jitsi meet, Hangouts, Skype, Viber. Первые три программы подходят для проведения занятий в больших группах, последние две – для групп до шести-восьми человек и для индивидуальных занятий и консультаций.

«Исследователи считают, что использование электронной коммуникации в качестве средства обучения помогает частично решить одну из основных задач обучения – создание естественной языковой среды, поскольку дает дополнительные возможности общения на изучаемом языке, в том числе и с носителями языка. Естественная среда общения на базе таких средств электронной коммуникации, как электронная почта, чат-коммуникация, форумы, гостевые книги, сетевые дневники, может быть использована преподавателями иностранного языка для поддержания мотивации, повышения уровня знаний, оценки речевого поведения своих студентов в разных коммуникативных ситуациях» (Азимов 2011: 50).

В связи с дистанционным обучением встал вопрос контроля знаний. Для решения этого вопроса преподаватели русского языка как иностранного используют широко известные в мире программы hot Potatoes (hotpot.uvic.ca), Quizlet (quizlet.com), широко используемая в вузах Беларуси Moodle (moodle.org) - системы, - которые позволяют создавать различные типы упражнений и тестовых заданий в режимах тренинга и контроля.

Принимая решения о дистанционном обучении каждый должен понимать то, что это является новым направлением в сфере образования, требующим разработки материальной, практической и теоретической базы, а также компьютерной грамотности от преподавателя. Безусловно, это направление является самым актуальным в наше время. Каждый учебный материал должен все время обновляться. Дистанционное обучение в данное время является актуальным видом обучения. Кроме того, современные информационно-коммуникативные технологии и дистанционный формат работы формируют виртуальное образовательное, постоянно обновляющееся, современное пространство для изучающих и преподающих русский язык как иностранный, что содействует обмену опытом, материалами, интенсивному развитию методической школы.

Литература

- Азимов Э.Г.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. - 2011. - №6. - С. 45-55.
- Андреев В.* Дистанционное обучение. - М., 1997.
- Кирйигитов Б., Косимов Ш., Хакимов У.* Особенности программных средств перевода // Вопросы науки и образования. - 2020, №13 (97). - С. 5-10.
- Компьютерная лексикография.* Понятие компьютерной лексикографии. Электронный словарь. Отличие электронных и традиционных словарей. Состав словарной статьи. Виды электронных словарей. Преимущества электронных словарей. Перспективы компьютерной лексикографии. [Электронный ресурс] // Pandia. - URL: <https://pandia.ru/text/80/454/41928.php> (дата обращения: 27.11.2020).
- Лаухина С.С., Фесенко О.П.* Электронные словари как продукт современной лексикографии / Омский научный вестник, 2015, № 4 (141). - С. 46-48.
- Мультитран. [Электронный ресурс] // Википедия. - URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мультитран>. (дата обращения: 23.10.2020).
- Низовая И.Ю.* К типологии электронных учебников по русскому языку как иностранному. // Сибирский педагогический журнал. - 2012. - №5. - С. 50-54.
- Тимошилов И.* Информационные технологии. Самара: 2000.

Platonenko O. V.

Belarusian State Agrarian Technical University, Belarus

E-mail: O.Platonenko@tut.by

Sas T. S.

Belarusian State Medical University, Belarus

E-mail: sas.tatiana@mail.ru

Information technology in the context of distance learning Russian as a foreign language

The article discusses the features of using information technologies in distance learning Russian as a foreign language, provides examples of the most popular electronic dictionaries and translation tools, electronic textbooks and programs for creating test tasks and organizing videoconferences.

Keywords: information technology, distance learning, Russian as a foreign language, educational information, educational technologies

Фатхутдинова Венера Габдулхаковна

Казанский федеральный университет, Россия

E-mail: favenera@mail.ru

Цифровой образовательный ресурс «Морфология русского языка» в дистанционном обучении тюркоязычных студентов-иностранцев

Предметом обсуждения в данной статье стал цифровой образовательный ресурс (ЦОР) «Морфология русского языка», который предназначен для тюркоязычных студентов-иностранцев, обучающихся в Казанском федеральном университете по направлению «Филология»: профиль «Прикладная филология: русский язык и литература». Цель работы – описать структуру и контент цифрового ресурса, а также обосновать лингводидактические принципы изучения русской грамматики в дистанционном формате.

Ключевые слова: цифровой образовательный ресурс, русская морфология, дистанционное обучение

Введение

Электронно-цифровая образовательная среда, повсеместное внедрение цифровых образовательных ресурсов и мультимедийных технологий по лингвистическим и литературоведческим дисциплинам стало важным компонентом системы филологического образования в Казанском (Приволжском) федеральном университете.

Предметом обсуждения в данной статье стал цифровой образовательный ресурс (ЦОР) «Морфология русского языка», который может быть использован в рамках дистанционного обучения. Данный ресурс посвящен описанию закономерностей функционирования и развития грамматической системы русского языка, основных морфологических категорий и языковых норм, необходимых для устной и письменной коммуникации на русском языке, а также для решения языковых проблем в разных сферах межличностного и межкультурного взаимодействия. Он адресован студентам-филологам, обучающимся в соответствии с ФГОС ВПО по направлению «Филология»: профиль «Прикладная филология: русский язык и литература», и реализован в системе управления обучением КФУ на площадке <https://edu.kpfu.ru>.

Цель работы – описать структуру и контент ЦОР «Морфология русского языка», а также представить методические рекомендации и обосновать отдельные лингводидактические принципы изучения данной дисциплины в дистанционном формате.

Курс морфологии как раздела грамматики играет важную роль в овладении языком. В существующем учебном плане он включен в раздел «Б1.Б.13 Дисциплины (модули)» основной профессиональной образовательной программы 45.03.01 «Филология (Прикладная филология: русский язык и литература)» и относится к базовой (общепрофессиональной) части. Назначение дисциплины заключается в том, чтобы познакомить студентов с основными понятиями и терминами морфологии, приемами и методами морфологического анализа, системой частей речи русского языка, а также с основным набором грамматических значений и формальных средств их выражения, т.е. всего того, что может теоретически и практически обеспечить коммуникацию на профессиональные темы.

ЦОР может быть использован как в рамках обычного (аудиторного) образовательного процесса (в частности, для организации самостоятельной работы студентов), так и в системе дистанционной подготовки студентов-иностранцев из разных стран мира, не имеющих возможности приехать в Россию по причине пандемии. Иностранные студенты обучаются в Казанском федеральном университете по разным направлениям естественно-

научного и гуманитарного профиля. Большое количество тюркоязычных студентов-иностранцев (в основном из Туркменистана и Узбекистана) учится в Институте филологии и межкультурной коммуникации. В силу сложившихся обстоятельств процесс обучения в настоящее время проходит в гибридной форме: непосредственно в аудитории и параллельно онлайн на корпоративной платформе Microsoft Teams.

Результаты и обсуждение

Контент ресурса включает в себя необходимые материалы для самостоятельной работы студентов: метадаанные, тематический план, вводные «промовидео» (видеозапись выступления лектора длительностью 3-5 минут) к курсу в целом и для каждой темы, лекции в форме презентаций (10 слайдов на 1 час лекции), в которых излагаются теоретические сведения о морфологии как лингвистической науке, а также необходимый практикум (интерактивные элементы контроля знаний): задания и тексты для анализа, контрольно-тренировочные тесты, ключи к тестам, контрольные и письменные работы, вопросы для экзамена, а также глоссарий и информационное обеспечение по теме - список учебной литературы (основной и дополнительный) из ЭБС с указанием конкретных глав, разделов, страниц источника; форум; промежуточный и контрольный блоки (минимум 150 тестов).

Важную часть образовательной программы составляют методические рекомендации для преподавателя и студентов. Преподавателю, внедряющему в процесс обучения данный образовательный ресурс, следует ориентироваться на комплексный характер изложения материала: с одной стороны, студенты должны получить необходимые теоретические сведения о методологической и фактологической базе морфологии как раздела языкознания, о её актуальных и дискуссионных проблемах; с другой стороны, преподавателю необходимо акцентировать внимание на практической стороне данной дисциплины, а именно на развитии навыков детально и аргументированно анализировать грамматическую структуру слова и проводить морфологический анализ. Студент должен активно пользоваться научной и справочной литературой, современными поисковыми системами, разными источниками филологической информации, необходимых для создания устных и письменных текстов на русском языке.

Обратная связь со студентами, проверка выполненных заданий и тестов, общение в интерактивной среде способствуют глубокому усвоению учебного материала и оптимизации процесса обучения. Полученные

знания студенты могут применять на практике: в процессе написания выпускной квалификационной работы, при подготовке научных докладов, а также при сдаче государственного экзамена по русскому языку. В целом работа преподавателя должна быть направлена на повышение общей речевой грамотности студентов, овладение богатым коммуникативным потенциалом русского языка.

Задания и тесты носят главным образом обобщающий и повторительный характер: они направлены на закрепление теоретического материала, который в полном объеме представлен в лекциях. В ЦОР также включены задания аналитического характера, развивающие способности свободного владения методами и приёмами морфологического анализа всех частей речи, существующими методиками исследования морфологической системы русского языка. Основным материалом для упражнений послужили тексты из произведений русской классической и современной литературы. Выполнение тестов по отдельным темам способствует выработке умений и навыков находить и устранять грамматические ошибки, определять их характер, причины нарушения морфологических норм, совершенствовать свою речь, правильно оценивать языковые варианты использовать их в каждом речевом акте.

Глоссарий включает в себя понятийный аппарат морфологии, основные термины, терминологические словосочетания и определения из словарей-справочников, например (Лингвистический 1999), (Панова 2010) и др.

Студентам предлагается следующий алгоритм работы с ЦОР: 1) глубокая проработка теоретического материала (включая самостоятельную работу с рекомендованной литературой); 2) выполнение тестовых и практических заданий; 3) чёткая и лаконичная формулировка ответов на вопросы в письменной форме. Весь курс лекций, совокупность тестов и практических заданий для самостоятельной работы студентов направлены на освоение теоретических положений русской грамматики, а также на формирование лингвистической компетенции студентов.

При разработке лекций и практических занятий по морфологии русского языка для тюркоязычных студентов иностранцев преподавателю необходимо учитывать грамматическую специфику тюркских языков как языков агглютинативно-аналитического типа. В данном случае мы предлагаем ориентироваться на грамматику татарского языка как одного из самых распространенных тюркских языков на территории Российской Федерации.

Необходимость целесообразности применения языковых параллелей при изучении наиболее трудных вопросов грамматического строя русского

языка в иноязычной аудитории не подлежит сомнению. Элементы сопоставления дают возможность корректировать интерферирующее влияние родного языка и стимулировать изучение иностранного, поэтому применение сопоставительного анализа как «сквозной темы» на всех этапах обучения неродному языку является бесспорным лингвометодическим принципом.

Курс «Сопоставительная грамматика русского и родного (татарского) языков» долгое время являлся специальной дисциплиной для студентов, обучавшихся по специальности «Русский язык и литература в межнациональном общении». В настоящее время данное направление подготовки в Казанском университете отсутствует. Однако методические принципы и фактологическая база сходств и различий между языками, нашедшая отражение в книге Э.М. Ахунзянова «Контрастивная грамматика: морфология русского и тюркских языков» (1987), до сих пор не потеряли своей актуальности и могут быть востребованы при изложении лекционного материала. Фрагментарный сопоставительный анализ повышает уровень лингвистической компетенции студентов, расширяет их научный кругозор и развивает способности к обобщению языковых фактов. Так, в учебном пособии Г.И. Пановой «Очерки по русскому языку в сопоставительном аспекте» анализ морфологических категорий и лексико-грамматических разрядов русских существительных и прилагательных осуществляется в сравнении с другими языками, прежде всего славянскими – белорусским, украинским и польским, что раскрывает типологические особенности грамматической системы русского языка (Панова 2015).

В настоящее время идет интенсивное развитие новых научных парадигм лингвистического знания, требующих дополнительного осмысления уже известных языковых фактов и методов их исследования. «Сопоставительное языкознание, особенно в его прикладном аспекте, на наш взгляд, не должно оставаться в стороне от этого процесса: оно должно включать в себя данные смежных лингвистических дисциплин – интерпретирующего перевода, социолингвистики, когнитивной лингвистики, этнопсихолингвистики и лингвокультурологии» (Фатхутдинова 2003: 325).

Каковы же основные принципы организации учебного материала в ЦОР «Морфология русского языка», ориентированного на носителей тюркских языков? Прежде всего, это тщательный отбор языкового материала и адекватные пути его презентации. Здесь возможны два подхода: традиционный (уровневый) и функциональный, когда языковые факты описываются в рамках функционально-семантических категорий.

Курс должен быть направлен на формирование логико-понятийного аппарата у учащихся: в этом случае функциональный аспект предполагает учет разноуровневых средств выражения одних и тех же семантических категорий и реализацию принципа «от значения к форме», что позволяет наиболее отчетливо представить грамматические свойства определенного класса слов двух языков.

Как известно, в тюркских языках отсутствует морфологическая категория рода, в то время как в русском языке она охватывает множество грамматических форм. Именно они представляют особую трудность для иностранных учащихся. Поэтому в первую очередь следует определить части речи, а также их разряды и формы, согласуемые с именами существительными в роде. Например, это прилагательное: полная форма (большая деревня, большой город), краткая форма (река широка, залив широк), падежная форма (по узкой тропинке, по узкому краю); местоимение: притяжательные (моя девушка, мой друг), указательные (эта проблема, этот вопрос), вопросительные (какая книга? какой словарь?), определительные (каждое слово, каждый взгляд), неопределенные (какая-то женщина, какой-то мужчина), отрицательные (никакая разлука, никакое событие не смогут разлучить нас); числительное: количественные (одна неделя, один месяц); порядковые (вторая жизнь, второе рождение); глагол: прошедшее время (наступила весна, подул южный ветер); сослагательное наклонение (отец хотел бы меня видеть врачом, а мама хотела бы, чтобы я стала учительницей); причастия: действительные и страдательные, прошедшего и настоящего времени (строящийся завод, строящаяся фабрика; строившаяся дорога, строившийся туннель; построенный торговый центр, построенная станция).

Возникает вопрос: является ли категория рода ментально отмеченным явлением? Если нет, то почему для русского языка представляется значимым детерминировать этой категорией разные части речи и многочисленные формы слов? Почему с точки зрения русского языкового сознания так важно разграничивать класс одушевленных и неодушевленных предметов и почему именно грамматика отражает границу между «живым» и «неживым» миром? Подобные вопросы в той иной форме всегда возникают на занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории, и ответы на них следует искать не только в традиционной системно-структурной парадигме, но и в парадигме антропоцентрической, объясняющей специфику языкового мышления того или иного этноса.

Как уже говорилось, одним из лингводидактических приёмов обучения может служить обращение к фактам татарского языка.

Рассмотрим в сопоставительном аспекте категории падежа и числа русских существительных, являющихся универсальным способом выражения грамматических значений.

Одинаковое положение русских и татарских падежей в шестичленной парадигме отнюдь не свидетельствует об их тождестве. Так, русский родительный и татарский притяжательный совпадают далеко не во всех значениях: например, в татарском языке притяжательный падеж, кроме определительных, выражает еще особые, посессивные, отношения, связанные с категорией принадлежности; много общего в русском дательном и татарском направительном, русском предложном и татарском местно-временном; резко отличаются друг от друга русский творительный и татарский исходный падежи. В целом русские и татарские падежи – это довольно специфические семантические системы, формирующиеся на основе их синтаксических функций.

Принято считать, что само наличие в языке категории падежа свидетельствует о высокой степени синтетизма его морфологического строя. «Флексии являются основным средством формообразования для выражения отношений между словами. В грамматическом отношении они, как правило, многозначны» (Мусатов 2019: 11). В русском языке падежные флексии выражают одновременно три грамматических значения: падежа, рода и числа. В этом проявляется кумулятивная функция флексии. В агглютинативных языках (и в частности, в тюркских) падеж выражается автономно, при помощи специальных аффиксов, каждый из которых имеет только одно значение.

Характерной особенностью русского языка является употребление падежных форм с теми или иными предлогами. Предложно-падежная конструкция в данном случае образует семантическое единство, и в этом проявляется синтаксический характер категории падежа. Как известно, предлоги в тюркских языках отсутствуют. Их функцию в определенной степени выполняют послелогои. В падежную систему татарского языка включаются лишь аффиксальные формы, послеложные конструкции остаются за пределами морфологической категории падежа. Между тем они несут очень важную синтаксическую нагрузку, а именно отношение к словоформе как к члену предложения и ко всему составу предложения. Такие формы как дуслар хакында ‘о друзьях’, вагон астында ‘под вагоном’, юл буенча ‘вдоль дороги’ ученые предлагают рассматривать как аналитические падежи (Татарская грамматика 1993: 44). «Понятие “аналитическая падежная форма” включает в себя форму существительного с предлогами, послелогоми (как это имеет место в тюркских языках) или

даже существительное в определенной синтаксической позиции – в языках с твердым порядком слов» (Лингвистический 1990: 355).

Сопоставительное изучение категории падежа в разноструктурных языках непосредственно связано с более общей проблемой типологии падежных систем естественных языков. «С точки зрения типа выражаемых падежных значений, – пишет В.А. Плуноян, – падежные системы можно с некоторой долей условности разделить на преимущественно “синтаксические” и преимущественно “семантические”. Падежные системы индоевропейских языков (в том числе и русского) в целом являются более синтаксическими, чем, например, алтайские (где обычно различаются несколько пространственных падежей, могут отсутствовать самостоятельные “датель” и “инструменталь” и т.п.» (Плуноян 2000: 181).

Сравнительный анализ категории падежа русского и татарского языков будет неполным без описания ее грамматической семантики. В русском языке выделяются четыре типа диктальных падежных значений: субъектное, объектное, обстоятельственное (адвербиальное) и определительное (атрибутивное). Практически все русские падежи способны выражать каждое из этих значений, однако наиболее частотными среди них являются субъектное, объектное и определительное. В татарском языке, наоборот, наибольшее распространение получило обстоятельственное значение.

В целом следует подчеркнуть, что функционирование категории падежа в русском и тюркских языках имеет ряд специфических особенностей. Их выявление и описание имеет важное значение как для характерологии грамматических систем, так и для практики преподавания русского языка как иностранного.

Количественные характеристики предметов, значения единичности и множественности характерны для всех естественных языков. И в русском, и в тюркских языках категория числа является отражением реальной внеязыковой действительности, представлениями человека о количестве и счетности, т.е. возможности идентификации и перечисления перцептуально дискретных предметов «живого» и «неживого» мира. «Грамматическое число – одно из проявлений более общей языковой категории количества, наряду с лексическим проявлением (“лексическое число”), таким, как числительные или количественные обозначения в других частях речи (ср. “сотня”, “единственный”, “много”, “полно” и т.п.» (Лингвистический 1990: 583).

Для русского и тюркских языков характерна бинарная структура категории числа, выражающаяся в противопоставлении значений

единичности и множественности. Однако в русском языке существительные противопоставляются по числам также на основании их способности сочетаться с разным набором согласуемых словоформ, в этом проявляется синтаксический аспект данного значения. В русском языке грамматическое значение числа присутствует во всех формах прилагательного, кроме синтетической формы сравнительной степени; во всех формах глагола, кроме инфинитива и деепричастия; в некоторых разрядах местоимений.

В русском языке, как, впрочем, и во многих других языках, грамматическое значение числа выражено дважды: формой самого существительного и согласуемых с ним слов, что представляет собой грамматический плеоназм. В татарском языке синтаксический аспект значения числа выражен не столь последовательно: большой город – зур шәһәр, большие города – зур шәһәрләр; окно было открыто – тәрәзә ачык иде, окна были открыты – тәрәзэләр ачык иде; мой словарь – минем сүзлек, мои словари – минем сүзлекләр.

Отметим, что в русском языке функция флексии в выражении грамматических значений носит синкретичный характер: окончание существительного является одновременно показателем числа, падежа и, менее последовательно, рода. В русском языке противопоставление единственного и множественного числа осуществляется при помощи двух частных парадигм склонения (падежных форм ед. и мн. числа), внутри которых одноименные падежи имеют разные флексии.

В татарском языке множественное число оформляется с помощью однозначного аффикса, который присоединяется к основе слова. В отличие от русского языка, он выражает только значение множественности и имеет четыре фонетических варианта: *-лар/-ләр/-нар/-нәр*: *атна* ‘неделя’ – *атналар* ‘недели’, *күл* ‘озеро’ – *күлләр* ‘озёра’, *урам* ‘улица’ – *урамнар* ‘улицы’, *төн* ‘ночь’ – *төннәр* ‘ночи’. Следовательно, в русском и татарском языках способы выражения числа определяются особенностями языкового типа.

С позиций общей морфологии наиболее актуальной представляется проблема семантического наполнения категории числа в языках различных структурных типов. Понятие количества, считает В.А. Плулунгян, «применимо не ко всем существительным, а только к тем, которые обозначают конкретные объекты, имеющие пространственные и/или временные границы (стакан, звезда, день), или конкретные ситуации (“акты”), имеющие начало и конец (ураган, мысль, прыжок). Именно такие объекты поддаются счету, поэтому они обычно называются исчисляемыми, или дискретными» (Плулунгян 2000: 278).

Противопоставление дискретных и недискретных объектов с точки зрения их количественных характеристик тесно связано с проблемой числовой дефектности. В русском языке все существительные делятся на слова, имеющие формы ед. и мн. числа, т.е. изменяющиеся по числам, и слова, имеющие формы только одного из чисел – единственного или множественного. Последние получили название *singularia tantum* и *pluralia tantum*. Можно предположить, что внепарность по числу является характерной особенностью многих языков, однако провести межъязыковые параллели в данном случае представляется непростой задачей.

Как известно, в татарском языке практически отсутствуют, подобные русским, существительные *pluralia tantum* (Татарская грамматика 1993: 41). В татарском языке существует лишь небольшая группа субстантивов, образованных в результате перехода имен прилагательных в существительные: *байлар* ‘богатые’, *зурлар* ‘старшие’, *олылар* ‘взрослые’. Данный класс слов является непродуктивным и пополняется за счет калькированных с русского языка терминов: *суыкканлылар* (зоол.) ‘холоднокровные’, *пар тояклылар* (зоол.) ‘парнокопытные’. По этой причине многие русские существительные *pluralia tantum* не находят в татарском языке адекватных с точки зрения грамматики соответствий. Так, татарские эквиваленты русских существительных *pluralia tantum* могут присоединять к себе аффиксы множественности, т.е. изменяться по числам: *вилы* – *сэнәк / сәнәкләр*, *брюки* – *чалбар / чалбарлар*, *ворота* – *капка / капкалар*, *ножницы - качы* / *качылар*, *духи - ислемай / ислемайлар*, *деньги* – *акча / акчалар*; или же употребляются только в форме ед. числа: *сутки* – *тәүлек*, *чернила* - *кара*. В этом проявляется лингвокультурная специфика татарского языка.

Заключение

Цифровой образовательный ресурс «Морфология русского языка», предназначенный для использования в иноязычной среде, предполагает учет глубинных, типологических свойств русского языка, его структурных сходств и различий с родным языком учащихся. Выявленные закономерности определяют значимость и степень функционально-коммуникативного потенциала обоих языков.

Важной составляющей исследуемого контента должен стать фрагментарный (эпизодический) сопоставительный анализ грамматических систем русского и тюркских языков, дающий представление о национально-специфическом характере языкового мышления и концептуальной картине мира каждого народа. «...Изучение русского языка в сопоставительном

аспекте у филологов-русистов имеет самостоятельную ценность, ибо только путем сравнения русского языка с другими языками можно по-настоящему осознать и индивидуальную природу самого языка, и особенности менталитета его носителей» (Панова 2015: 7).

Анализ грамматических универсалий и языковых средств их выражения в каждом из языков способствуют более прочному усвоению внутренней структуризации языковой системы. Отсутствие в русском языке тех или иных морфологических категорий или лексико-грамматических разрядов слов, наличествующих в родном языке учащихся, направляет их носителей на поиск адекватных средств выражения этих понятий в русском языке. Мультимедийная презентация такого рода обобщений, включающая в себя текстовую, графическую и видеоинформацию, позволяет не только обеспечить полноценный образовательный процесс, но и заложить основы научного поиска необходимых сведений о языке и способах вербализации идентичных понятий.

Цифровые образовательные ресурсы, безусловно, расширяют возможности онлайн-обучения русскому языку как за рубежом, так и в России. Они будут в высшей степени эффективны, если расширить их предметную область и использовать в качестве дополнительного средства дистанционного образования.

Литература

- Ахунзянов, Э.М.* Контрастивная грамматика: морфология русского и тюркских языков: учеб. пособ. /Э.М. Ахунзянов – Казань: КГУ, 1987. – 151 с.
- Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1999. – 685 с.
- Мусатов, В.Н.* Русский язык: Морфология: учебник / В.Н. Мусатов. – М.: Флинта, 2019. – 464 с.
- Панова, Г.И.* Морфология русского языка: Энциклопедический словарь-справочник / Г.И. Панова. - М.: КомКнига, 2010. - 448 с.
- Панова, Г.И.* Очерки по русскому языку в сопоставительном аспекте: учебное пособие / Г.И. Панова. – Абакан: Изд-во ФГБОУ ВПО «Хакасский гос. ун-т им. Н.Ф. Катанова, 2015. – 172 с.
- Плунгян, В.А.* Общая морфология: Введение в проблематику: учеб. пособ. / В.А. Плунгян. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 384 с.
- Татарская грамматика: В 3 т. Т. 2. Морфология / Под ред. М.З. Закиева. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1993. – 397 с.
- Фатхутдинова, В.Г.* Сопоставительная грамматика русского и родного языков в аспекте новых парадигм лингвистического знания / В.Г. Фатхутдинова. // Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. В 4-х т. Том III. Лингвометодические основы обучения русскому языку как иностранному. – СПб.: Политехника, 2003. – С. 325 – 327.

Fatkhutdinova V. G.
Kazan Federal University, Russia
E-mail: favenera@mail.ru

Digital educational resource “Morphology of the Russian language” in distance learning of foreign Turkic-speaking students

The subject of discussion in this article is the digital educational resource (CER) “Morphology of the Russian language”, which is intended for Turkic-speaking foreign students studying at the Kazan Federal University in the direction of “Philology”: profile “Applied Philology: Russian Language and Literature”. The purpose of the work is to describe the structure and content of a digital resource, as well as to substantiate the linguo-didactic principles of learning Russian grammar in a distance format.

Keywords: digital educational resource, Russian morphology, distance learning

**Филиппова Варвара Михайловна,
Шамсутдинова Регина Ринатовна**

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
E-mail: vfilippova12@gmail.com; regi93_sh@mail.ru

Приемы повышения мотивации студентов при обучении РКИ онлайн

В данной статье рассматриваются некоторые способы повышения мотивации студентов, изучающих русский язык как иностранный в дистанционном формате. Авторы приводят ряд приемов, апробированных на практике, с методическими рекомендациями по их использованию в учебном процессе. В работе показывается, что данные способы могут применяться при обучении онлайн, могут быть адаптированы для очного формата.

Ключевые слова: практические приёмы, мотивация, обучение РКИ, онлайн-обучение

Внезапный переход на дистанционное обучение стал испытанием как для студентов, так и для преподавателей. Тем не менее, сложности, вызванные сложившейся ситуацией, были успешно преодолены благодаря быстрому освоению преподавателями различных платформ и сайтов, позволяющих выстроить обучение онлайн наиболее эффективно и разнообразить учебный процесс.

Однако несколько месяцев такого обучения показали, что использование большого количества разнообразных платформ и сайтов может приводить к снижению мотивации. Перечислим некоторые причины данной проблемы, полученные нами в результате опроса 150 обучающихся в мае-июне 2020 года:

- работа с каждой новой платформой/сайтом требует от обучающегося времени на освоение (не все они интуитивно понятны);
- требуется регистрация, и, следовательно, затрачивается дополнительное время на её прохождение;
- качество интернет-соединения не всегда позволяет быстро переключаться между различными сайтами (зачастую это требуется в рамках одного занятия);
- обилие сайтов и платформ приводит к путанице.

Также хотим отметить, что многие обучающие сайты и платформы на английском языке, и, как правило, не имеют перевода на русский язык (кроме автоматического), что не позволяет использовать эти сайты для погружения иностранных обучающихся в русскую виртуальную языковую среду.

Всё вышеописанное заставило нас искать другие способы мотивации студентов и погружения их в русскую виртуальную языковую среду. Практические приёмы, апробированные нами, представлены в данной статье.

Приёмы, описываемые нами далее, мы разделили на две категории – микроприёмы и макроприёмы. Под микроприёмами мы понимаем конкретные виды аудиторной работы, способствующие удержанию внимания студентов и их вовлечению в учебный процесс. К макроприёмам относятся разнообразные виды аудиторной/внеаудиторной работы, предлагаемые студентам в виде заданий, подразумевающих комплексную работу. Описываемые нами макроприёмы могут использоваться в процессе аудиторной работы, быть заданиями для самостоятельной работы или совмещать в себе и то, и другое.

Микроприёмы

Интересные виды работы, способствующие вовлечению студентов в процесс обучения, могут быть организованы уже в рамках основной платформы для проведения онлайн-занятий – программы ZOOM (либо другой подобной программы). В данном случае основным инструментом становится чат конференции.

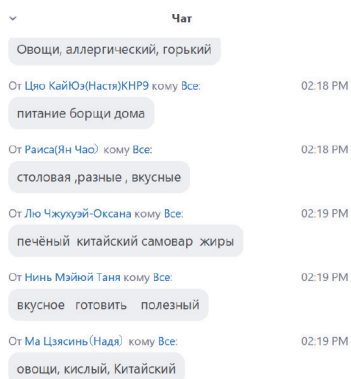


Рис. 1

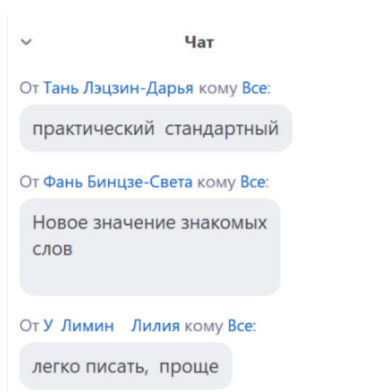


Рис. 2

Так, при изучении новой речевой темы, для оживления работы над текстом или же при подготовке к обсуждению того или иного проблемного вопроса может использоваться работа с ассоциациями, которая проводится в общем чате конференции. Такой вид работы перекликается с популярным приемом использования облака слов, однако в отличие от последнего позволяет собрать уникальную для каждой группы обучающихся совокупность ассоциируемых с тем или иным ключевым словом лексем – порой довольно неожиданных – и в ходе комментирования студентами приведенных ими ассоциаций составить общую картину восприятия того или иного концепта (рис. 1, 2). Среди ключевых слов могут предложены самые разные варианты (ср. использованные нами *Москва, еда, семья, свадьба, танец, война, современный язык, праздник* и даже *2019-2020 учебный год*), что позволяет говорить об универсальности данного микроприёма. Подобный вид работы может быть реализован и в рамках очного обучения.

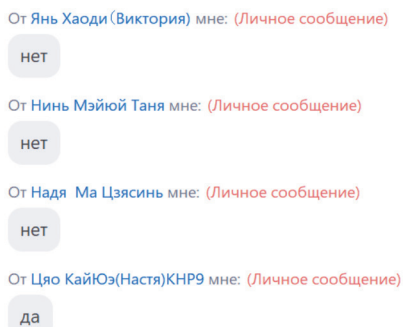


Рис. 3

Возможность обмениваться в чате конференции личными сообщениями позволяет реализовать другой микроприём, направленный на понимание содержания текста. Студентам предлагается согласиться с рядом утверждений, связанных с содержанием прочитанного или же прослушанного текста, или же их опровергнуть, при этом каждый ответ обучающегося отправляется в личном сообщении преподавателю. За счёт этого преподаватель видит все ответы студентов, тем самым делая вывод о степени понимания определенного фрагмента текста, в то время как студенты видят только свои ответы, что исключает копирование чужого ответа (рис. 3). Вариантом данной работы может быть смена ролей, когда каждый студент предлагает свой вопрос или утверждение, пробуя себя в качестве «ведущего», которому и направляют свои ответы остальные студенты.

Макроприёмы

1. Генеалогическое древо

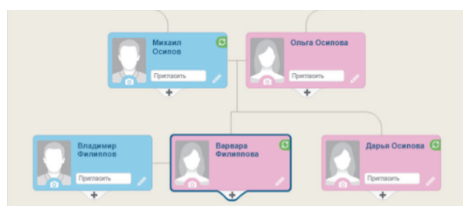


Рис. 4

В рамках изучения темы «Семья» мы проводили работу с генеалогическим деревом. Преимуществом использования данного приёма является наглядность, которая позволяет обучающемуся не

просто рассказывать о своей семье, а показывать свои родственные связи в реальном времени, сопровождая этим свой рассказ. Отметим, что для некоторых национальных групп, у которых не принято показывать фотографии себя/своей семьи, работа с генеалогическим деревом позволит восполнить отсутствие визуальной составляющей.



Рис. 5

Для составления дерева можно использовать сайт <http://myheritage.com/>, подготовительная работа (создание дерева) займёт примерно 10 минут (рис. 4). В случае невозможности работы с сайтом в связи с особенностями доступа в Интернет в различных странах мира можно создать генеалогическое дерево в Microsoft Word/Power Point и т.п. (рис. 5).

2. Планер

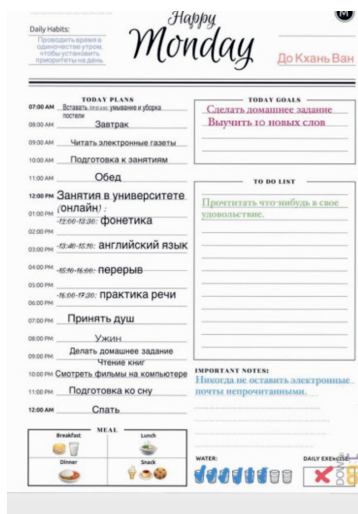


Рис. 6

Тема «Мой день» позволяет задействовать популярные в настоящее время планеры. Как и в описанном выше приёме, в данном случае важна

главным образом наглядность: обучающийся не просто рассказывает о том, как проходит его/её день, но и демонстрирует страничку планера, позволяя другим студентам задействовать визуальный и аудиальный каналы восприятия в процессе рассказа (рис. 6). Подготовка страничек планера к презентации также является дополнительным стимулом для практики русского языка, так как студенты заполняют их на изучаемом языке, и может быть использована для отработки темы «вид глагола». Подчеркнём, что такой тип задания вызвал больше интереса у студентов, чем традиционный рассказ о своём дне в аудитории, так как основывался на хорошо знакомом и используемом ими предмете – планере. Отметим, что некоторые студенты продолжили записывать свои планы на день на русском языке.

Для создания планеров можно использовать сайт https://www.canva.com/ru_ru/sozdat/lichnyy-ejednevnik/, а также программы Microsoft Word или Microsoft Excel.

3. «Своя игра»

ГОРОД	ОБРАЗОВАНИЕ	ХАРАК	
МОДА	СЕМЬЯ	ТЕАТ	
МУЗЫКА	АРХИТЕКТУРА	ЯЗЫК	
ОБРАЗОВАНИЕ			
Современный мир быстро меняется, меняются люди, развиваются технологии, поэтому образование должно _____ со временем.			

Рис. 7

ОБЩИЕ ПОНЯТИЯ	ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ	ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ
ИМЯ ЧИСЛИТЕЛЬНОЕ	ЯВЛЕНИЯ ПЕРЕХОДНОСТИ	КАТЕГОРИИ
РОД	ЧИСЛО	ПАДЕЖ
ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ		
Назовите лексико-грамматические разряды имени существительного.		
ЯВЛЕНИЯ ПЕРЕХОДНОСТИ		
В каком из предложений слово «первый» является существительным? а) Первое русское блюдо, которое я приготовил сам, — это борщ. б) На первое мы сегодня будем есть борщ.		

Рис. 8

Одним из вариантов обобщения темы или же урока-повторения по итогам курса может стать занятие в формате викторины, вдохновленное одноименной телепередачей и разработанное нами совместно с Н.В. Андреевой. Данный формат требует достаточно кропотливой работы при подготовке презентации в Power Point, однако позволяет актуализировать полученные в ходе обучения знания в игровой форме и выявить «белые пятна». Студентам предлагается список тем, для каждой из которых приводится минимум три вопроса (цифра может варьироваться) с

определенным количеством баллов. Задача – набрать большее число баллов. Преимущество – в гибкости данного формата: его можно адаптировать под курс любой продолжительности, разные дисциплины, проверить как знания культуры или степень владения теоретической информацией, так и усвоенный лексико-грамматический материал. Так, мы использовали данный формат работы в рамках практического курса русского языка (рис. 7) – как в группе китайских студентов-филологов продвинутого уровня владения русским языком, проходивших десятимесячную стажировку, так и в группе японских студентов уровня А2, срок обучения которых занимал всего лишь месяц, а также с целью обобщения полученных знаний по курсу современного русского языка (рис. 8) в группах вьетнамских студентов гуманитарного профиля уровня А2-В1.

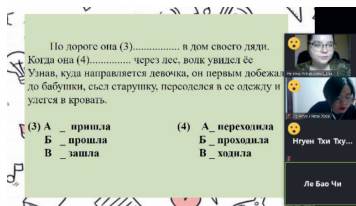


Рис. 9



Рис. 10

4. Создание собственных тестов и их презентация

Зоя Иванова, здравствуйте!
Подскажите, когда у нас начнутся зимние каникулы и сколько времени продолжатся!

С уважением,
Студентка группы КНР 9
Анастасия Максимова

Рис. 11

Здравствуй! Соня
Семестр заканчивается 20 января 2021 года.
Ни пуха ни пера!
—
С уважением,
Раиса Иванова Андреевская.

Рис. 12

Трудоемкость и определенная однообразность работы над таким важным аспектом, как грамматика, зачастую снижает уровень мотивированности студентов. «Смена ролей» и подготовка собственного обучающе-контролирующего материала в творческой форме способствует подкреплению увлеченности студентов. Так, итоговым заданием по той или иной грамматической теме может быть создание собственного тестового задания. Студенты работают в мини-группах, при этом каждой известен список слов, которые и должны стать правильными ответами на задания теста, обучающиеся же готовят сами задания, подбирают дистракторы, занимаются оформлением тестовых заданий (рис. 9, 10). Подобный

формат работы помогает студентам творчески проявить себя, способствует актуализации изученного материала – задание требует значительной самостоятельной работы, а также вызывает интерес к презентации своего задания и его восприятию другими студентами, благодаря ощущению себя в новой роли.

5. Электронная почта и этикет

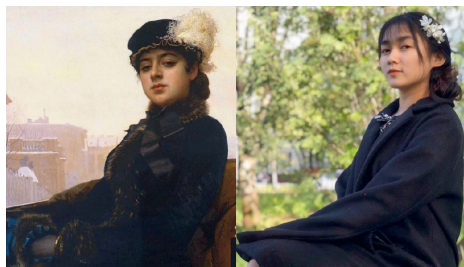


Рис. 13

Известную трудность у иностранных обучающихся вызывает этикет, в частности – особенности обращения в зависимости от речевого регистра. Скорректировать употребление обращений помогает привычная электронная почта и ролевые установки. Традиция китайских студентов в данном случае оказывается особенно востребованной. Студентам предлагается дополнить свой псевдоним фамилией и отчеством и принять участие в переписке формального характера – между преподавателем и студентом, где задействуются как формальные, так и неформальные обращения (рис. 11, 12). Условный «студент» обращается к «преподавателю» по какому-либо вопросу, после чего получает ответ (копии писем отправляются непосредственно преподавателю): оценивается правильность употребления обращений. Кроме того, возможно привлечение и носителей русского языка, готовых вступить в переписку.

6. Проектная работа #изоизоляция

Как мы писали выше, одной из наших задач было погружение студентов в русскую виртуальную языковую среду. Так, удачным, на наш взгляд, способом, который мы относим к макроприёмам, является использование в учебном процессе популярного в Интернете флешмоба #изоизоляция, задачей которого является воссоздание картин известных художников с помощью подручных средств. Воссозданное произведение искусства фотографируется и оформляется в виде коллажа вместе с оригиналом,

далее результат публикуется в социальных сетях с соответствующим хештегом. Подчеркнём, что данное задание является самым трудоёмким для обучающихся из всех описанных нами макроприёмов, так как требует длительной подготовительной работы. Итоговой целью задания является развитие коммуникативной компетенции, поэтому созданные студентами фотокопии являются стимулом для их описания и презентации.



Рис. 5

Работа над заданием проходит в несколько этапов:

- подготовительная работа: изучение лексики по теме «Изобразительное искусство», практика в создании монологических высказываний о любимых художниках и картинах, повторение речевых стереотипов темы «Мнение»;
- выбор каждым обучающимся картины русского художника, её воссоздание, подготовка рассказа о картине;
- презентация своей копии на занятии, рассказ о художнике и картине, объяснение своего выбора той или иной картины (рис. 13, 14).

Отметим, что важной составляющей успешности данного задания является предоставление студентам возможности личного выбора и проявления своих творческих способностей, а также то, что результаты своей работы обучающиеся могут выложить на своих личных страничках в социальных сетях.

Все перечисленные выше приёмы объединяет следующее:

- акцент на творчество обучающихся становится одним из основных факторов повышения мотивации: студенты не

ограничены в реализации предложенных заданий, однако опираются на определенные ориентиры;

- студентам предлагаются разнообразные, но в то же время посильные задания: они не требуют использования большого количества обучающих платформ и отличаются временной ёмкостью;
- реальные вещи и занятия, с которыми студенты встречаются в повседневной жизни, используются как учебные объекты;
- результаты работы могут быть презентованы за пределами аудитории, что повышает степень ответственности при выполнении заданий.

Таким образом, организованная в данном ключе работа позволяет снизить эмоционально-психическое давление, которое испытали многие студенты в связи с переходом на непривычный режим работы, и повысить вовлеченность обучающихся в учебный процесс.

Литература

- Амлинская, Ю.Р.* Способы повышения мотивации студентов в рамках онлайн-обучения РКИ / Ю.Р. Амлинская // Русский язык за рубежом. – 2020. – №5. – С. 19-26.
- Ильченко, Е.А., Шамсутдинова, Р.Р.* Особенности создания рабочей тетради для школьников с использованием современных средств коммуникации / Е.А. Ильченко, Р.Р. Шамсутдинова // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Русский язык в наше время». – Хошимин, 2018. – С. 142-145.
- Танцура, Т.А.* Проблема мотивации студентов к изучению иностранного языка в период перехода на дистанционный формат обучения / Т.А. Танцура // Мир науки, культуры и образования. – 2020. – №3. – С. 281-283.
- Филиппова, В.М.* Лингводидактический потенциал метода проектов и его реализация в преподавании РКИ: дис. ... канд. пед. наук / В.М. Филиппова. – М.: РУДН, 2019. – 208 с.

Filippova V. M., Shamsutdinova R. R.
Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia
E-mail: vfilippova12@gmail.com; regi93_sh@mail.ru

Methods of raising student's motivation in teaching RFL online

The article discusses some methods of raising motivation of students who learn Russian as a foreign language online. The authors give a range of approved methodical techniques with recommendations on their usage in the educational process. It is stated that the methods described in the article can be used in the online learning process as well as for the offline learning format.

Keywords: methodical techniques, motivation, teaching RFL, online learning

Финагина Юлия Валерьевна

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия

E-mail: y-finagina@mail.ru

Обучение письменной речи иностраннх студентов в условиях занятий онлайн

Статья посвящена особенностям обучения письменной речи студентов, изучающих русский язык как иностранный, в условиях дистанционного обучения. Описана проведенная работа по реализации воспитательного проекта, включающего написание эссе, и приведены полученные результаты.

Ключевые слова: письменная речь, русский язык как иностранный, изложение, дистанционное обучение, эссе

Обучение письменной речи как одному из видов речевой деятельности всегда занимало особое место в образовательном процессе. Однако «реализация целей и задач педагогического образования в современных условиях находит свое отражение в новых предложениях – образовательных программах и учебных планах, обеспечивающих требования к образованию выпускника-бакалавра педагогического вуза.» (Медведева 2016:555) Структурные компоненты образовательных программ учебных планов и методика их включения в учебный процесс также требуют обновления, с целью соответствовать новым вызовам реальности, которым явилась пандемия коронавирусной инфекции.

В Институте русского языка как иностранного РГПУ им. А.И.Герцена практически с начала второго семестра 2019 - 2020 года все дисциплины, предусмотренные программой на всех курсах бакалавриата и магистратуры, были перенесены в онлайн-режим. Занятия по письменной практике на первом курсе бакалавриата не стали исключением. Для успешного продолжения учебного процесса работа была выстроена поэтапно:

1. Студенты 2019-2020 и 2020-2021гг. приема прошли регистрацию в Центре дистанционной поддержки университета LMS Moodle, модульной объектно-ориентированной динамической среде обучения, которая используется в РГПУ им. А.И. Герцена для поддержки дистанционного и смешанного обучения.

2. Ведущими преподавателями был создан ЭУК «Иностранный язык» <https://moodle.herzen.spb.ru/course/view.php?id=7237>

3. Студенты, прошедшие регистрацию в системе Moodle, были ознакомлены со ссылкой на курс, правилами выполнения и сроками сдачи заданий. Выполнение заданий в системе Moodle смогло частично компенсировать недостаток личного общения преподавателя со студентом, поскольку в контенте каждого задания присутствует опция «Комментарий», где преподаватель может скорректировать грамматические, лексические и стилистические неточности в работах каждого студента.

4. Быстрый отклик со стороны студентов был обеспечен за счет автоматического оповещения студента о проставленной оценке, что положительно влияет на достаточно быстрое внесение исправлений студентами в ответы.

В начале 2020 - 2021 учебного года было рекомендовано увеличить количество проводимых занятий в формате видеоконференций Zoom, что было особенно важно для работы с новыми студентами, знакомство с большинством из которых очно не представлялось возможным. Занятия по письменной практике на первом курсе бакалавриата в основном

проводились в системе Zoom, что, однако, не уменьшило значимости работы в системе Moodle, где обучающимися выполнялись тестовые, проверочные и зачетные работы.

Приведем примеры онлайн-работы по письменной практике на первом курсе бакалавриата. В качестве опорного учебника по письменной практике в Институте русского языка как иностранного было выбрано учебное пособие по письменной практике «Пишем по-русски, пишем, как русские» (3). Первая часть пособия, предусмотренная программой для изучения в первом семестре, посвящена обучению написанию изложений. Частично с подобным видом работы студенты знакомятся на подготовительном факультете, где занятия по письменной практике часто находятся в тесной связи с работой над текстом. Продолжая уже известную студентам работу, в начале видеоконференции (в условиях дистанционного обучения) преподаватель просит студентов в режиме реального времени прочитать опорные слова и словосочетания к тексту. В условиях видеоконференции исправление возможных ошибок в прочтении и произнесении незнакомых обучающимся слов актуально, каждому студенту предоставляется возможность прочитать слова и задать вопросы преподавателю в случае непонимания. Семантизация незнакомой лексики возможна при помощи визуальной опоры (что максимально эффективно и легко осуществимо в системе видеоконференции при помощи заранее подготовленных изображений, которые преподаватель демонстрирует на экране). Продуктивна и лексическая работа (подбор студентами антонимов, синонимов, составление словосочетаний). Данная работа (по опыту ее проведения) занимает 40-50 минут времени занятия, что зависит от уровня подготовленности группы. Следующая часть занятия посвящена знакомству с текстом. Чтение отрывка текста вслух каждым из обучающихся в режиме видеоконференции значительно повышает эффективность работы в Zoom (исключительно на данном этапе работы) по сравнению с системой Moodle. Одним из текстов в теме «Изложения» является текст «Родные лица». Текст знакомит студентов с историей женщины, сын которой уехал работать за границу. Это очень расстроило немолодую женщину, но сын, понимая переживания матери, присылает подарок – ноутбук. Жизнь матери меняется, ведь с этого момента она каждый день может видеть родные лица в Скайпе. Текст вызывает понимание в среде иностранных студентов, они сочувствуют женщине, потому что их жизнь в другой стране очень похожа на эту историю. Общение с близкими людьми посредством Skype, Zoom, WeChat еще до дистанционного обучения было привычным и очень ценным для иностранных обучающихся. Эмоциональное приятие

текста помогает продолжить работу на следующем занятии. Традиционная проверка домашнего задания может выстраиваться в форме словарного диктанта. В зависимости от уровня владения языком диктант может быть проведен или в форме простого записывания звучащих лексических единиц, или в «угадывании» слова и его фиксации по описанию, предлагаемом преподавателем. Например, компьютер, который можно брать с собой, «мобильный» компьютер – это? (Ответ: ноутбук). Студенты, хорошо владеющие русским языком, могут сами в ходе диктанта предлагать толкования слов для написания. Однако знакомить с таким видом работы нужно постепенно, предварительно выполняя подобную работу на занятии. Работа в Zoom позволяет использовать чат, в котором обучающиеся могут писать лично преподавателю, не демонстрируя ответ группе. Это позволяет контролировать знания каждого студента, проводить индивидуальную работу, даже в условиях онлайн обучения.

Написанию изложения предшествует задание на корректировку текста с целью определения наиболее важных моментов, что не всегда легко удастся иностранным студентам. Данный вид работы удобнее проводить при помощи опорных вопросов, задаваемых преподавателем. Это помогает студентам выделить главные компоненты в тексте, убрать лишние подробности и подготовиться к написанию изложения. Устную часть продуктивнее выполнять в режиме видеоконференции, однако письменную часть работы (несмотря на возможность написания в чате Zoom) удобнее переносить в Moodle. Работая в Moodle, студенты не ограничены по времени, имеют возможность проанализировать использование тех или иных лексических или грамматических конструкций. Преимуществами размещения текстов изложений в Moodle для преподавателей можно назвать следующие:

- возможность прочитать, проанализировать и дать подробный комментарий каждому студенту, не имея ограничений по времени

- возможность сохранения письменных заданий в системе, повторного обращения к ним в случае спорных итоговых оценок

- наличие автоматически создаваемой системой статистики выполненных заданий, что создает четкую картину работы студента в семестре.

Внеобычным для студентов 2020 учебном году в рамках воспитательной деятельности университета был реализован проект «Письмо маме», что явилось логичным продолжением занятия по написанию изложения «Родные лица». Данный проект был приурочен к новому для России празднику, дню матери, который, согласно указу президента Б.Н. Ельцина

от 30 января 1998 года, отмечается в последнее воскресенье ноября, которое в 2020 году было 29 ноября. Для китайских студентов, составляющих подавляющее большинство среди обучающихся, этот праздник не является новым, потому что подобное торжество есть и в их стране. Устная беседа о ценности семейных отношений и написание изложения по теме «Родные лица» стали той подготовительной работой, которая помогла реализовать воспитательный проект ко Дню матери. Перед студентами была поставлена задача написать именно собственную творческую работу, описать трогательный или веселый случай, связанный с их мамами. Данную работу решено было проводить на занятии по письменной практике в режиме онлайн, чтобы студенты могли уточнить интересующие их вопросы, получить консультацию у преподавателя в случае сомнений в правильности построения фразы или написания слов. Роль преподавателя в данном проекте – это роль помощника. «Как отмечают современные исследователи традиционная модель «обучающий – обучаемый» теряет свою актуальность и размывается. Основное направление трансформации образования лежит в построении эффективного партнерского взаимодействия преподавателя и студента, в преобразовании этой модели из авторитарной в гуманистически-партнерскую». (Сергеева 2015:34)

Полученные работы решено было разделить на несколько групп, которые были условно названы:

Часть 1. Мама разные важны.

Часть 2: По секрету всему свету...

Часть 3: Курьезный случай

Часть 4: Планета по имени ...МАМА

Приведем несколько примеров полученных эссе:

1. Я студентка 3 группы факультета РКИ.

В прошлом году я поехала учиться в Санкт-Петербург из Южного Китая. Перед отъездом мы с мамой поссорились, потому что мама запихнула в чемодан слишком много вещей. Когда я приехала в Санкт-Петербург, я открыла чемодан и обнаружила, что он полон моих любимых закусок, а также шарфов и свитеров, которые мама связала для меня. Я позвонила маме, чтобы извиниться перед ней, и моя мать сказала мне, что она просто надеется, что я смогу столкнуться с меньшими проблемами. 29 ноября – День матери. Надеюсь, моя мама здорова и счастлива. Я всегда буду любить её.

2. Моя мама красивая и трудолюбивая женщина. У неё большие глаза. Она домохозяйка. Она так вкусно готовит. Каждый день я встаю

очень поздно, а мама посылает сообщение мне по телефону – обедай! Я отвечаю по телефону – хорошо. Сейчас в чате с мамой только «обедай» и «хорошо». Она не любит фотографировать себя, поэтому у меня нет фото мамы.

3. Моя мама – мой любимый человек. Ей 52 года, она невысока, толстовата и очень добрая. Но в моем сердце она самая красивая. Люди часто говорят, что я похожа на мою маму. Конечно, я так думаю. Я очень люблю мою маму, потому что она всегда поддерживает все мои решения, сильно воодушевляет меня и ладит со мной, как друг, мы всегда вместе ходим по магазинам, вместе ходим в супермаркет, разговариваем друг с другом. Скоро День Матери, хочу пожелать маме всегда молодой, и я всегда буду рядом с ней. Я хочу сказать маме «я люблю тебя».

4. Это моя мама, она милая. Ежегодно во время коротких каникул я путешествую с ней во все уголки мира. Мы больше любим есть еду из разных мест, чем путешествовать. В 2017 году мы с мамой уехали во Владивосток. Нам нравится там еда, климат, близость к океану, и неторопливый образ жизни. Ночью мы увидели Триумфальную арку, Бухту Стеклозавода и мост Золотой Рог под руководством местного гида. Это хорошие воспоминания. Я помню, как моя мама ела в ресторане под открытым небом у реки, когда мать хотела заказать себе еду, она заказывала четыре блюда языком своего тела, потому что не говорила по-русски. Заказывая говядину, она клала руку на голову и говорила: «Му-Му» (напоминает звук коровы). Когда ей нужны креветки, она сгибала руки, как креветка, и изображала длинные щупальца. Все ее тело усердно работало. Она была милой и забавляла всех, кто был там в тот день. С возрастом мама все еще милая, надеюсь, мама всегда счастлива! Я надеюсь, что все мамы в мире здоровы!

Все работы были прочитаны с большим интересом преподавателями института и отобраны наиболее оригинальные для размещения на сайте университета; некоторые студенты дополнили сочинения-поздравления фотографиями своих мам (и даже семей). Подобные воспитательные и одновременно образовательные проекты повышают мотивацию студентов-иностранцев к свободной письменной коммуникации на русском языке. Студенческие эссе размещены на сайте кафедры русского языка как иностранного и на странице студенческого совета института экономики и управления ВКонтакте

(<https://vk.com/ss.econuprav>): https://vk.com/wall-46345882_3501, https://vk.com/wall-46345882_3500.

Литература

- Ботин, В.А., Игнатъева, Н.Д., Лаврова, О.В., Лопатенко, Е.С., Сидорова, Е.Ю., Финагина, Ю.В.* Пишем по-русски, пишем как русские: учебное пособие . — Санкт-Петербург: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2019. — 94 с.
- Медведева, Н.В.* Учебный курс «Развитие русской устной и письменной речи учащихся» в системе обучения студентов-билингвов педагогического вуза // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного.М.,2016.С.554-560
- Сергеева, О.В.* Межличностные роли преподавателя в образовательном процессе вуза // Вестник гуманитарного образования.2015. №2. С.34-41

Finagina J.V.

Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia

E-mail: y-finagina@mail.ru

Teaching written speech to foreign students in an online classroom environment

The article is devoted to the peculiarities of teaching the written speech to students studying Russian as a foreign language in the context of distance learning. The activity on the implementation of an educational project including writing an essay is described.

Keywords: Written speech, Russian as a foreign language, exposition, distance learning, essays

**Чантурия Гванца Владимировна
Хатиашвили Хатиа Александровна**

Тбилисский государственный университет им.
Иванэ Джавахишвили, Грузия

E-mail:gvantsa.chanturia@tsu.ge; khatia.khatiashvili@tsu.ge

Новый информационный и коммуникационный подход дистанционного обучения ИЯ в эпоху пандемии (на примере русского и французского языков)

Коммуникационные и информационные технологии открывают удивительно разнообразные и богатые перспективы как для студентов, так и для преподавателей. Успех Грузии во внедрении дистанционного обучения в эпоху пандемии занимает важное место во всем мире.

Ключевые слова: дистанционное обучение, пандемия, методика обучения, Грузия

Дистанционное обучение – одна из важнейших педагогических миссий, которая уже много лет развивается в университетах во всем мире, а пандемия коронавируса привела к широкому использованию дистанционных технологий и еще раз доказала важность этого направления обучения. Появление информационных и коммуникационных технологий обучения привело к мутации в сфере услуг в высшем образовании, дистанционное обучение иностранному языку означает обучение студентов, проживающих также в географически удаленных районах.

Коммуникационные и информационные технологии открывают удивительно разнообразные и богатые перспективы как для студентов, так и для преподавателей. Несмотря на присущие им трудности (полноценная подача электроэнергии, скорость Интернета и т.д.), использование методов дистанционного обучения открывает другой мир, появляется интерес, что гарантирует успех, и также появляется возможность самостоятельно управлять учебой. Хотя язык требует постоянного тестирования и практики, дистанционное обучение по-прежнему считается подходящим инструментом для этой деятельности во время мировой пандемии.

Успех Грузии во внедрении дистанционного обучения в эпоху пандемии занимает важное место во всем мире, что подтверждается международной реакцией. В частности, Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в своем отчете за 2020 год, посвященном проблемам, связанным с образованием в связи с пандемией COVID-19, описала шаги, предпринятые правительством Грузии для обеспечения непрерывного образовательного процесса в 98 странах, как один из лучших примеров. На первом саммите по трансформации виртуального образования, на котором присутствовал министр Михаил Чхенкели, Андреас Шлейхер, директор Управления образования ОЭСР, похвалил Грузию и Финляндию за успешную адаптацию системы образования при COVID-19 и внедрение дистанционного обучения. Энтони Салсито, вице-президент Microsoft по образованию, также высоко оценил деятельность Министерства по дистанционному обучению.

Энтузиазм и творческий подход преподавателей вузов к внедрению дистанционного обучения играет особо важную роль. По словам Михаила Чхенкели, в условиях пандемии учителя, как и врачи, оказались в авангарде борьбы и успешно справились с новыми вызовами, а проект «Телевизионная школа», созданный в сотрудничестве с Общественным вещателем (Грузия), обеспечил всеобщий доступ к образованию, где все уроки и предметы преподаются опытными учителями. По словам министра, проект, который транслируется, – «Образование», получил очень положительный отклик

общественности. Не только студенты и ученики, но и члены их семей с большим интересом смотрят телепрограммы.

Что касается обучения ИЯ дистанционно, в высшем учебном заведении существует множество онлайн-платформ, это лучший инструмент дистанционного обучения, поскольку можно загружать аудиофайлы, в которых студент слушает текст, а затем отвечает на вопросы. Пока студенты находятся в аудитории, можно вести устную речь, диалог, взаимодействие между студентами, изучать произношение и звуки, при дистанционном обучении можно развивать устную речь, передавать аудиоматериалы, слушать и повторять, выполнять грамматические и словарные упражнения.

На платформе электронного обучения, которую мы используем, можно легко управлять процессом обучения. Присоединиться к этой платформе может любой преподаватель – и, как преподаватель, создать свой собственный электронный курс. После того, как выбираем категорию и название электронного курса, предоставляем краткое описание курса; здесь мы можем указать (начать курс) даты и перераспределить роли (есть окно определения ролей, где преподаватель может выбрать учителя, репетитора и ученика; здесь он также может выбрать студентов, необходимых для его курса, и составить список). Также можно разделить количество тем на недели, например, если обучение длится 15 недель, преподаватель разделит курс тематически на 15 недель.

Мы можем загрузить текст, который будет доступен студенту. На платформе это называется концепцией кнопки. Преподаватель также может разместить программу обучения на сайте. На платформе дистанционного обучения в документ можно вставить изображение, которое необходимо заранее загрузить на сервер платформы. Также возможно создание ссылок, которые необходимо встраивать в текст для доступа к внешним ресурсам.

Таким образом, после решения технических вопросов мы приступаем к созданию урока. Когда загружаем текст, загружаем упражнения и дальше идет опрос студентов. На любой платформе есть глоссарий, с помощью которого мы легко и понятно объясняет тот или иной термин. Глоссарий легко доступен по внутренней ссылке внутри курса, а студент, в свою очередь, может добавлять слова с соответствующими пояснениями.

Студент должен загрузить задание на сервер только после выполнения этого задания. Преподаватель может указать конкретные дедлайны, точные даты, когда он хочет получить выполненное задание. Также есть механизм оценки заданий.

У студента есть свой собственный журнал на платформе, в котором информация также используется учеником и учителем. Студенты могут

постоянно улучшать эти записи, в то время как учитель может изменять оценку, включенную в журнал.

Семинар позволяет студентам познакомиться друг с другом, с заданиями или проектами, организовать обсуждение и провести обсуждение на доске. Последнее является асинхронным средством связи, что означает, что не все пользователи одновременно находятся в сети. Любой пользователь может присоединиться к форуму, приемлемому для него в соответствии с темой, или, наоборот, покинуть форум. Например, при обучении иностранному языку учитель может задать ученикам любой лингвистический вопрос для обсуждения, при этом он / она сможет проследить их рассуждения. В отличие от форумов, чат – это синхронная система, в которой ученики могут обсуждать тот или иной материал друг с другом и с учителем и получать советы от учителя.

Студенты могут проходить тесты на платформе. Здесь можно оценить и выполнить статистический анализ. Hot Potato (ГОРЯЧИЙ КАРТОФЕЛЬ) – одна из систем тестирования, в которой вы можете легко выполнять различные виды упражнений. Студент может сначала загрузить, а затем выполнить упражнения или тесты и только потом загрузить уже выполненное задание; однако студент также может выполнить задание прямо на платформе в онлайн-режиме.

Также существует база данных, позволяющая собирать информацию, и студент может загружать любую информацию, которая понравится всем – и его сокурсникам, и преподавателю.

Самое главное – на платформе можно загружать аудио- и видеоматериалы; Например, учитель французского может создать один конкретный тип урока: путешествие под названием «Путешествие», загрузить песню VOYAGE на платформу и попросить учеников перевести тексты с французского на грузинский или ответить на их вопросы. Вторая задача может заключаться в том, чтобы загрузить фотографию, которую студент мог бы сделать, или написать интервью об этой фотографии. Затем преподаватель может прикрепить ссылку, которая приведет учеников на YouTube, где уже в видео будет рассказано о поездке. После этого учитель может дать студенту различные упражнения, которые также будут привязаны к конкретному уроку. Он может загрузить интересный текст по теме, где преподаватель просит студентов найти синонимы, антонимы для одного семейства слов и объяснить слова на французском языке. Преподаватель может дать ученикам задание выполнить проект: создать виртуальную туристическую компанию с соответствующим слоганом на французском языке. Также пишут диалоги и записывают интервью,

например: «Иностранцы едут во Францию или, наоборот, в Грузию». Преподаватель указывает время, и после истечения соответствующего лимита работа больше не оценивается им. Что касается оценивания, учитель разработает соответствующие критерии оценивания (до 0-100%; правильный ответ 1 балл, неправильный -0). Если преподаватель сочтет нужным, студенту может быть предоставлен еще один шанс и возможность вернуться во время выполнения упражнений (т.е. он / она сможет снова ответить на вопрос). Онлайн-платформа сама отображает результаты и развивает статистику. Это означает, что если задано 100 вопросов и оценка равна 100%, при правильном ответе на 79 вопросов ответ будет 79%.

Тесты могут быть следующих видов:

1. Когда студент должен выбрать один правильный ответ из нескольких возможных ответов;
2. Когда дан один правильный и один неправильный ответ;
3. Когда студент должен сам написать правильный ответ;
4. Когда меню выпадает и ученик выбирает один правильный ответ из похожих ответов;
5. Когда дается эссе, это дает студенту возможность дать развернутый ответ на вопрос.

Учитель может или не может дать ученику право отвечать, так как это зависит только от него / нее. Если студент не заслуживает допуска к промежуточному экзамену, он не будет принят.

Таким образом, онлайн-платформы дистанционного обучения очень удобны для работы со студентами. Они просты в управлении и помогают студенту получить образование, не выходя из дома. Как известно, дистанционное обучение во всем мире дешевле обычного. Также примечателен и важен тот факт, что новые информационные и коммуникационные технологии имеют большой потенциал. Их использование и успешный результат студенту гарантированы, что позволяет ему самостоятельно управлять обучением.

Новый мир диктует нам новые законы, в том числе и в эпоху пандемии в сфере образования: мы, преподаватели, не просто должны передавать информацию студентам, стоя перед аудиторией, а должны направлять их, давать им возможность пробовать новые и разные методы учебы, и всегда помогать, когда нужна дополнительная помощь.

Литература

- Азимов Э.Г.* Методическое руководство для преподавателей по использованию дистанционных технологий в обучении русскому языку как иностранному. М.: МАКС Пресс, 2004. 112 с.
- Андреев А.А.* Введение в дистанционное обучение. М.: ВУ, 1997. —85 с
- Богомолов А. Н.* – Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному. М.: МАКС Пресс, 2008 г. 320 с.
- Васильева И.А., Осипова Е.М., Петрова Н.Н.* Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопросы психологии. -2002.- №3.-С. 80-86.
- Овсянников В.И.* Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации. М.: Наука, 2001. - 794 с.
- Allsopp, A.H. and Olivier, F.G.* General methods of modern education, Shuter and Shooter, Pietermaritzburg, 1993
- Dessus, Ph., Benoit. L., Baillé, J.* Etudes experimentales sur l'enseignement à distance, DEACT, Laboratoire des Sciences de l'Education Université Pierre-Mendès-France, BP 4738040 GRENOBLE CEDEX
- Dessus, Ph., Benoit.L., Baillé, J.* Etudes experimentales sur l'enseignement à distance, DEACT, Laboratoire des Sciences de l'Education Université Pierre-Mendès-France, BP 4738040 GRENOBLE CEDEX
- Michel, J.L.* La théorie distantiatrice et la formation à distance. [Электронный ресурс]: URL : <http://www.cetec-info.org/jlmichel/Distanciation.Crefi.html>, décembre 1995
- Oddou, M.* Moodle et l'enseignement a distance des langues, Estudio de Frances, 2005

Tchantouria G., Khatiashvili, K.
Tbilisi State University, Georgia
E-mail:gvantsa.chanturia@tsu.ge ; khatia.khatiashvili@tsu.ge

A new communicational and informational approach to distance learning in foreign languages in the era of pandemic (on the example of Russian and French languages)

Communication and information technology offers amazingly diverse and rich perspectives for both students and teachers. Georgia is considered one of the best examples of distance learning and its success in introducing distance learning in the era of pandemic holds an important place all over the world.

Keywords: Distance learning, pandemic, teaching method, Georgia

Щеглова Инна Владимировна

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия

E-mail: isheglova@yahoo.com

Организация онлайн-занятия по РКИ: деонтологические характеристики

В статье иллюстрируются модельные характеристики онлайн-занятия по русскому языку как иностранному (РКИ). Обозначенные положения были выявлены в результате опроса респондентов: преподавателей РКИ, с одной стороны; студентов-иностранцев, с другой стороны. Доказывается, что онлайн-обучение обуславливает ряд изменений образовательного процесса: усиливается роль этического, эстетического, здоровьесберегающего факторов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, онлайн-обучение, онлайн-занятие, иностранные студенты

Цифровой формат обучения стал неотъемлемым компонентом образовательной среды. В 2020 году впервые в своей истории система образования оказалась в принципиально новой ситуации, отличающейся тем, что образовательный процесс был переведен в удаленный формат. Г.И. Ибрагимов и Е.М. Ибрагимова заключают, что произошла «крупномасштабная, национальная педагогическая инновация, которую можно назвать национальным естественным социально-педагогическим экспериментом» (Ибрагимов 2020: 197).

В связи с этим методика обучения детерминирована не только такими параметрами, как: 1) *кого мы обучаем*; 2) *зачем мы обучаем*, но и 3) *как проходит процесс обучения: онлайн или офлайн*. Рассмотрим ряд деонтологических характеристик организации онлайн-обучения. Под деонтологическими характеристиками понимаем комплекс предписаний для организации процесса обучения с учётом конкретных условий.

Ю.Б. Дроботенко полагает, что для успешной организации онлайн-обучения в вузе целесообразно анализировать актуальные коммуникационные тренды. Детализируем на примере. Поскольку «современные студенты являются «резидентами» социальных сетей, а эксперты, анализирувавшие коммуникации пользователей социальных сетей, с удивлением отмечают, что сегодня небывалой популярностью пользуются лонгриды», автор приходит к выводу о том, что «недостаточно опубликовать фото или ролик, требуется их смысловая интерпретация и приложение лонгрида, который вызывает неизменно высокий читательский интерес и положительную реакцию» (Дроботенко 2020: 129). Таким образом, при организации онлайн-обучения в вузе следует предусмотреть возможность предоставления студентам цифрового пространства, где бы они могли делиться своими достижениями, идеями; демонстрировать интересы и предпочтения в учебной, проектной, исследовательской и иной деятельности. По мнению Ю.Б. Дроботенко, разработчикам образовательного контента в вузе следует обратить внимание на такие технологии, как лонгрид, сторителлинг, нарратив, блоггинг при организации работы студентов по его интерпретации и обработке (Дроботенко 2020: 129).

А.Е. Соломатова рассматривает проблему организации онлайн-обучения в другом аспекте, фокусируя внимание на профессиональной готовности педагога к дистанционному обучению. «Преподаватель онлайн-обучения должен обладать такими чертами, как знание по дисциплине, компетентность, приспособляемость и гибкость, взаимопомощь, терпение и терпимость, способность экспериментировать в процессе обучения,

так же он должен быть замотивирован к встраиванию онлайн-обучения в образовательный процесс. Наряду с этим, он должен обладать достаточно развитыми навыками в использовании компьютера, электронной почты, интернета и информационных технологий» (Соломатова 2020: 70).

В контексте заявленной проблемы логично обозначить сложившиеся модели дистанционного обучения.

Первая, традиционная модель дистанционного обучения, – удаленное обучение на основе цифровых образовательных ресурсов, осуществляемое в асинхронном режиме – учебная деятельность студентов и педагогическая деятельность преподавателей во времени разделены. Преподаватель при этом варианте дистанционного обучения заранее готовит и структурирует все учебные материалы, а студенты получают к ним доступ и знакомятся с ними в любое удобное для них время, по своему собственному графику. Этот вид обучения позволяет студентам войти в электронную среду в любое время для загрузки материалов и отправки сообщений преподавателям и сокурсникам; тратить больше времени на более вдумчивое выполнение заданий (Ибрагимов 2020: 198).

Вторая модель дистанционного обучения – контактное удаленное обучение с использованием электронной информационно-образовательной среды вуза и дистанционных образовательных технологий. Главная особенность этой модели в том, что она предполагает организацию дистанционного обучения в синхронном режиме, отличающимся наличием удаленного контакта преподавателя и студентов через Интернет в режиме реального времени. Взаимодействие обучающего и обучающихся осуществляется строго в рамках традиционного расписания и форм организации обучения (лекция, семинар и др.), т. е. имеют место все атрибуты традиционного обучения, которые, однако, реализуются в виртуальной среде (Ибрагимов 2020: 198).

Перейдем к иллюстрации деонтологических характеристик организации контактного онлайн-занятия по русскому языку как иностранному. Материалом исследования послужили данные опроса респондентов: преподавателей РКИ, с одной стороны, и студентов-иностранцев, с другой стороны. Отметим, что речь идет о РКИ на довузовском этапе подготовки. Всего было опрошено 60 человек (по 30 из каждой фокусной группы).

Респондентам-преподавателям предлагалось выполнить следующее задание: «Перечислите основные требования, которые вы предъявляете к студентам для организации процесса взаимодействия в виртуальной комнате».

Совокупный анализ мнений преподавателей вывел на поверхность следующие релевантные данные (требования, которые предъявляются к студентам):

- включение камер;
- совершенствование умений в письме – работа с русской клавиатурой при выполнении заданий;
- оперативное фото работ и отправка материалов на обозначенный ящик.

Респондентам-студентам было предложено написать микросочинение «Мои онлайн-занятия. Что бы я хотел изменить?»

Материалы исследования предоставили возможность выделить ключевые характеристики, позволяющие установить, каким студенты желают видеть процесс контактного удаленного обучения (редакция наша):

- преподаватели работают с включённой камерой (*Это позволяет концентрироваться*);
- не оставляют студентов, дав задание (*Часто наши уроки превращаются в выполнение заданий. В чате преподаватель напишет ряд упражнений (иногда даже не прокомментирует), мы пишем в тетрадях, а преподаватель занимается своими делами или просто уходит. В этом случае мы не пишем, а разговариваем и смеёмся. Ведь наши работы все равно не проверяются*). Контекст позволяет выделить следующий параметр:
- проверяют работы студентов (*Я очень пытливый студент. Всегда после занятий подходил к преподавателям с записями и уточнял те моменты, которые не понял. К сожалению, дистанционный режим лишил меня этой возможности. Преподаватель не всегда проверяет домашние задания, не всегда отвечает на мои вопросы, отправленные личным сообщением*);
- не комментируют работу при всех (*Меня просто поражает: Zoom, Moodle дают столько возможностей для частной переписки, а наш преподаватель продолжает высмеивать каждого из нас перед группой. Да, часто мы виноваты, потому что переводим с помощью переводчика Google. Однако очень неприятно, когда получаешь от друга аудио с записью о том, какая у тебя работа. Дело в том, что студенты часто записывают онлайн-занятия, чтобы возвращаться к ним. На этих записях остаются*

комментарии, которые, думаю, не должны озвучиваться перед аудиторией);

- вводят в структуру занятия минуты физической активности (*Мой друг говорит, что у них проходят уроки классно: преподаватель выводит на экран изображение, приятно озвучивает, они вместе выполняют физические упражнения. Каждые 30 минут. Я собираюсь перевестись в группу к этому преподавателю);*
- следят за культурой деловой коммуникации (*Мне не нравится, что некоторые студенты на занятиях едят, сидят в халатах, громко смеются. Я хочу, чтобы дресс-код и культура поведения сохранялись и в онлайн-режиме);*
- не злоупотребляют использованием всевозможных современных средств обучения в рамках одного занятия (*У нас очень креативный преподаватель. Нам повезло, потому что плюсы очевидны. Однако и минусов тоже много. Особенно это (минусы) стало заметно на удалёнке. Когда урок превращается в феерию: обучающие игры «Kahoots» «разбавляет» Диктор Mail.ru, ты просто не понимаешь, что ты делал на уроке, зачем это делал, чему научился).*

Для понимания роли каждой из обозначенных деонтологических характеристик выстроим их по ранжиру. 77% информантов высказали негативное отношение к перегрузке занятия современными средствами обучения: Kahoot, Google тесты, Диктор Mail.ru, доска Miro и др. По их словам, гораздо продуктивнее работать по учебнику, пусть и электронному. 75% иностранных студентов хотели бы, чтобы «индивидуальные» недостатки в их работах не комментировались бы при всех участниках онлайн-занятия.

34% информантов сообщили о возможности того, что контакт между участниками образовательного процесса может быть потерян по вине преподавателя («дает задание и исчезает»).

19% иностранных студентов считают, что преподаватели не всегда проверяют их работы.

11% информантов обозначили такой недостаток их онлайн-занятий, как «часто преподаватель не включает камеру».

Другие выделенные характеристики (*вводит в структуру занятия минуты физической активности; следит за культурой деловой коммуникации*) обозначили менее 10 % респондентов.

Таким образом, онлайн-обучение обуславливает ряд изменений образовательного процесса: например, усиливается роль этического, эстетического и здоровьесберегающего факторов. Обозначенные модельные характеристики, в свою очередь, позволят оптимизировать организацию онлайн-занятия по русскому языку как иностранному.

Литература

- Дроботенко, Ю. Б.* Учёт современных трендов коммуникации при организации онлайн-обучения студентов в вузе / Ю. Б. Дроботенко // *Познание и деятельность: от прошлого к настоящему: материалы II Всероссийской междисциплинарной научной конференции.* – Омск: Изд-во Омского гос. пед. ун-та, 2020. – С. 127 – 132.
- Ибрагимов, Г. И.* Особенности моделей дистанционного обучения в условиях онлайн-образования / Г. И. Ибрагимов, Е. М. Ибрагимова // *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: сб. материалов Международной научно-практической конференции.* – Екатеринбург: Изд-во Российского гос. профессионально-педагогического университета, 2020. – С. 196 – 199.
- Соломатова, А. Е.* Профессиональная готовность педагога к организации онлайн-обучения в вузе / А. Е. Соломатова // *Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сб. статей XI Международной научно-практической конференции.* – Пенза: Наука и Просвещение, 2020. – С. 69 – 71.

Shcheglova I. V.

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Russia

E-mail: isheglova@yahoo.com

Organization of online classes in Russian as a foreign language: deontological characteristics

The article illustrates the model characteristics of an online lesson in Russian as a foreign language. The indicated provisions were identified as a result of a survey of respondents: teachers, on the one hand; foreign students, on the other hand. It is proved that online learning causes several changes in the educational process: the role of ethical, aesthetic, health-preserving factors is increasing.

Keywords: Russian as a foreign language, online training, online lesson, foreign students

Юльцова Мария Михайловна

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,
Москва, Россия

E-mail: MMJultsova@pushkin.institute

Информационные технологии в обучении русскому языку

Современные подходы к модернизации российского образования, внедрение стандартов нового поколения определяют приоритетные цели и задачи, решение которых требует высокого уровня качества образования. Сегодня общество заинтересовано в выпускниках с развитыми познавательными потребностями, нацеленных на саморазвитие и самореализацию, умеющих оперировать полученными знаниями, ориентироваться в современном информационном пространстве, продуктивно работать, эффективно сотрудничать, адекватно оценивать себя и свои достижения.

Ключевые слова: современные технологии, русский язык, образование, инновационные модели, интерактивные уроки

В условиях современного информационного общества, процесса глобализации и концепции модернизации российского образования выпускники вузов должны быть способны использовать приобретенные ими в процессе обучения знания и умения на практике, в реальной жизни и профессиональной трудовой деятельности. Для достижения данной цели студентам необходимо за время обучения в вузе изучить и освоить различные методы работы в соответствии с выбранной ими специальностью, а также получить в достаточном объеме практический опыт применения академических знаний, т.е. примерить на себя роль специалиста и исследователя. Возможность эффективной реализации этой цели непосредственно связана с внедрением проектных технологий в систему высшего образования.

Особенность позиции преподавателя вуза на сегодняшний день состоит в том, что особое внимание в педагогической деятельности он должен уделять поддержанию и развитию целостности личности студента в процессе приобретения им теоретических знаний и освоении специфики их практического применения. Таким образом, современные педагогические технологии направлены на достижение студентами указанных целей посредством самовоспитания и самоактуализации, что выгодно отличает современный подход от формализованной передачи теоретических знаний, а также в некоторых случаях навязывания социально-этических поведенческих норм. В связи с этим можно отметить, что современные дидактические методы основываются на понимании студентом учебного материала, сознательном отношении к получаемым практическим навыкам и умениям, взаимопонимании и взаимодействии с преподавателем в отличие от традиционных методов, основой которых является технология объяснения материала.

Основное отличие современной и традиционной методик обучения студентов заключается в переходе от объяснения и разъяснения теории к пониманию, от монолога преподавателя к его диалогу со студентом, который при этом выступает целостной личностью и равноправным членом образовательного процесса. Цель же педагога состоит в том, чтобы помочь студенту дорасти до уровня педагога и дать возможность развиваться дальше в профессиональном и личностном плане, а также способствовать мотивации студента к саморазвитию и самообразованию в дальнейшем, чтобы узнать и освоить больше информации, чем было предусмотрено учебной программой вуза (Пегов 2013: 27).

В настоящее время в нашей стране происходят значительные изменения в Национальной образовательной политике. Это связано с

переходом на позиции личностно-ориентированной педагогики. Одной из задач современной школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, обеспечение им возможностей проявления творческих способностей (Колесова 2017: 104).

Решение этих задач невозможно без реализации вариативности образовательных процессов, в связи с чем возникают различные инновационные типы и виды образовательных учреждений, требующие глубокого научного и практического мышления (Медведева 2015: 38).

Современная школа – это результат тех огромных изменений, которые произошли в системе российского образования за последние годы. В этом смысле образование является не просто частью общественной жизни, а ее авангардом: вряд ли какая-либо другая подсистема его в такой же мере может подтвердить факт поступательного развития такого обилия инноваций и экспериментов (Медведева 2015: 42).

Сегодня многие ищут пути, которые помогли бы повысить эффективность обучения. Учителя всегда волнует актуальная задача – сделать так, чтобы все ученики были заинтересованы в уроке, чтобы все участвовали в учебном процессе, чтобы не было равнодушных (Курочкин 2014: 81).

Инновационные модели обучения представлены на рисунке 1.

Рисунок 1. Инновационные модели обучения



Таким образом, основной целью образовательной деятельности является развитие способностей к интегрированному мышлению, что поможет им увидеть новые аспекты явления, создаст целостное видение мира и, следовательно, легче найти свое место в нем (Колесова 2017: 54).

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

- изучить и обобщить лучшие практики решения данной проблемы с использованием на уроках активных и интерактивных методов;
- опишите технологию применения интерактивных методов обучения для повышения качества образования и оказания помощи студентам в реализации познавательного творчества;
- определить, имеются ли все необходимые компоненты и инструменты для внедрения данной технологии;
- ориентировать студентов на восприятие и коллективное решение сложных вопросов на основе максимального психического напряжения;
- научить применять свои знания на практике

Сочетание традиционных с интерактивными уроками позволит достичь наилучших результатов и выполнить поставленные цели и задачи, то есть позволит «посмотреть и примерить на себя те способы обучения, которые будут радовать учащихся» (Медведева 2015: 58).

Инновационный подход к преподаванию русского языка как неродного актуален и в связи с введением новых форм итоговой аттестации как в 9 классе, так и в 11 классе (Хабибулина 2015).

Современный этап развития цивилизованного общества характеризуется процессом информатизации. Это глобальный социальный процесс, в рамках которого сбор, резервирование, обработка, хранение, передача и использование информации осуществляется с помощью современных средств коммуникации.

Постоянные изменения в системе образования и других сферах, связанных с образованием, всегда вызывают дискуссии вокруг этой темы. Очевидно, что изменения становятся позитивными только в том случае, если они ведут к развитию и совершенствованию образовательной среды, в то время как другие изменения не приносят никакой пользы. Вот почему, говоря о методах обучения, мы можем услышать много критических замечаний по поводу вариативности типов обучения. Тем не менее, мы также можем услышать некоторые подтверждающие аргументы.

Предполагается, что новые подходы к обучению изменят специфику вовлечения студентов в учебный процесс с пассивного на активный тип. Удивительно, но эта разница не единственная. Например, раньше лекции были формализованы – учителя читали лекцию, а ученики записывали самые важные вещи из того, что они слышали. В последнее время появились некоторые новшества, лекции стали более интерактивными, так что ученики и преподаватели организовали свою работу через сотрудничество в учебном процессе.

Одним из самых известных за использование современных подходов к организации учебного процесса является школа Q2L (Quest to learn) в Нью-Йорке. Его учебная программа основана на игровом обучении – это очень выдающийся и продуктивный способ организации учебного процесса. Именно поэтому ученики этой школы показывают значительные результаты в своей учебной деятельности. Дети всегда учатся лучше, если у них есть интерес к предмету.

Сегодня мы живем в эпоху медиа, и это заметно влияет на нас и наш образ жизни. Это также оказывает большое влияние на учебный процесс. Ученики по-новому смотрят на лекции как на факультативный способ расширения информационной базы и получения новых знаний, но не как на общий.

Однако ученики нуждаются в учителях, чтобы научить их интерпретировать то, что они уже узнали, и объяснить, как получить новые знания. В традиционном преподавании преподаватели обычно тратили большую часть своего времени и усилий на то, чтобы донести информацию до студентов, вместо того чтобы использовать свой творческий потенциал, что является более эффективным способом сотрудничества.

Конечно, учителя делают свою работу и делятся информацией со студентами, но руководство профессоров – это не единственный способ найти наиболее актуальную информацию и получить знания в наши дни, так как есть некоторые новшества в учебном процессе:

Обучающее видео стимулирует студентов уделять больше внимания во время занятий и повышает их способности к обучению. Кроме того, некоторые лекции в университетах и колледжах содержат обучающие игры (не только компьютерные), которые гораздо интереснее, чем слушать учителя. Этот стиль обучения успешно повышает мотивацию студентов благодаря сильной связи между визуальным контактом и лучшим запоминанием. Кроме того, просмотр видео помогает студентам создавать ассоциации, которые помогают им запоминать учебный материал.

Социальные сети упрощают сотрудничество с педагогами. С появлением Интернета и медиаэры большинство школ, колледжей и

университетов начали обновлять методы преподавания. Социальные сети позволяют студентам, родителям и учителям поддерживать связь и информировать друг друга о заданиях или событиях. Используя такие технологии, ученики могут делать больше упражнений для самостоятельного обучения и экономить свое время;

Компьютерное обучение делает возможным индивидуальное обучение. Эта технология позволяет преподавателям помогать отдельным студентам, которые испытывают определенные трудности во время учебы. Это может быть отличным продолжением для традиционного школьного здания.

Использование компьютерного обучения помогает улучшить навыки студентов и решить связанные с учебной проблемы в группе. Это удобный инструмент для индивидуального изучения. Кроме того, компьютерное обучение включает в себя некоторые программы для написания и изучения определенных предметов.

Высшие учебные заведения предпочитают использовать активные методы обучения, которые направлены на формирование у студентов самостоятельности, гибкости, критического мышления. Наиболее мощным источником познавательной активности студентов, развития их творческих способностей, интересов, умений и других психических характеристик являются инновационные технологии.

Инновационные образовательные технологии — это, прежде всего, информационно-коммуникационные технологии, тесно связанные с применением компьютеризированного образования. Основными вопросами использования инновационных технологий являются структура компьютерных обучающих программ, их содержание и оптимальная организация веб-среды.

Знание иностранного языка, особенно английского, ставшего языком международного общения, делает специалиста любой сферы более конкурентоспособным на рынке труда.

Воспитательная роль иностранного языка связана с умением пользоваться источниками информации, своевременный доступ к которым практически невозможен без знания языка, с расширением общего и профессионального кругозора, с приобретением навыков общения с иностранными партнерами, с повышением речевых навыков. Воспитательный потенциал реализуется в готовности содействовать установлению межкультурных отношений, пониманию духовных ценностей других народов. Неоценимую помощь студентам в овладении иностранным языком может оказать интернет.

Глобальная паутина дает уникальную возможность изучающим иностранный язык использовать аутентичные тексты, общаться с носителями языка, создавая естественную языковую среду и формируя способности к межкультурному сотрудничеству.

Доступ к информационной сети Интернет создает стимулы для свободного владения иностранным языком. Интернет как средство передачи информации особенно актуален для самостоятельной работы студентов после занятий. Во время серфинга в Интернете ученики приобретают способность самостоятельно получать знания, работать с большими объемами информации, анализировать информацию, видеть и решать поставленные задачи.

Целенаправленное использование интернет-материалов на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах дает возможность эффективно решать ряд дидактических задач. Они являются:

- улучшение навыков чтения;
- расширение словарного запаса современными иностранными словами;
- совершенствование монологических и диалогических речевых навыков, Обсуждение материалов сети Интернет;
- формирование устойчивой мотивации к иноязычной деятельности при обсуждении интересующих всех проблем.

Большие возможности в процессе обучения иностранным языкам предоставляет Интернет для приобретения коммуникативных навыков в письменной форме. Для целей обучения иностранным языкам используются такие формы письменной речи: свободное общение в сети Интернет и общение по электронной почте.

Оснащение высших учебных заведений компьютерами позволяет активно использовать компьютерные программы в обучении иностранным языкам.

На занятиях по английскому языку мы можем решить ряд дидактических задач с использованием Интернет-материалов, расширить словарный запас студентов и сформировать у них навыки чтения, улучшить навыки письма, создать устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка.

Литература

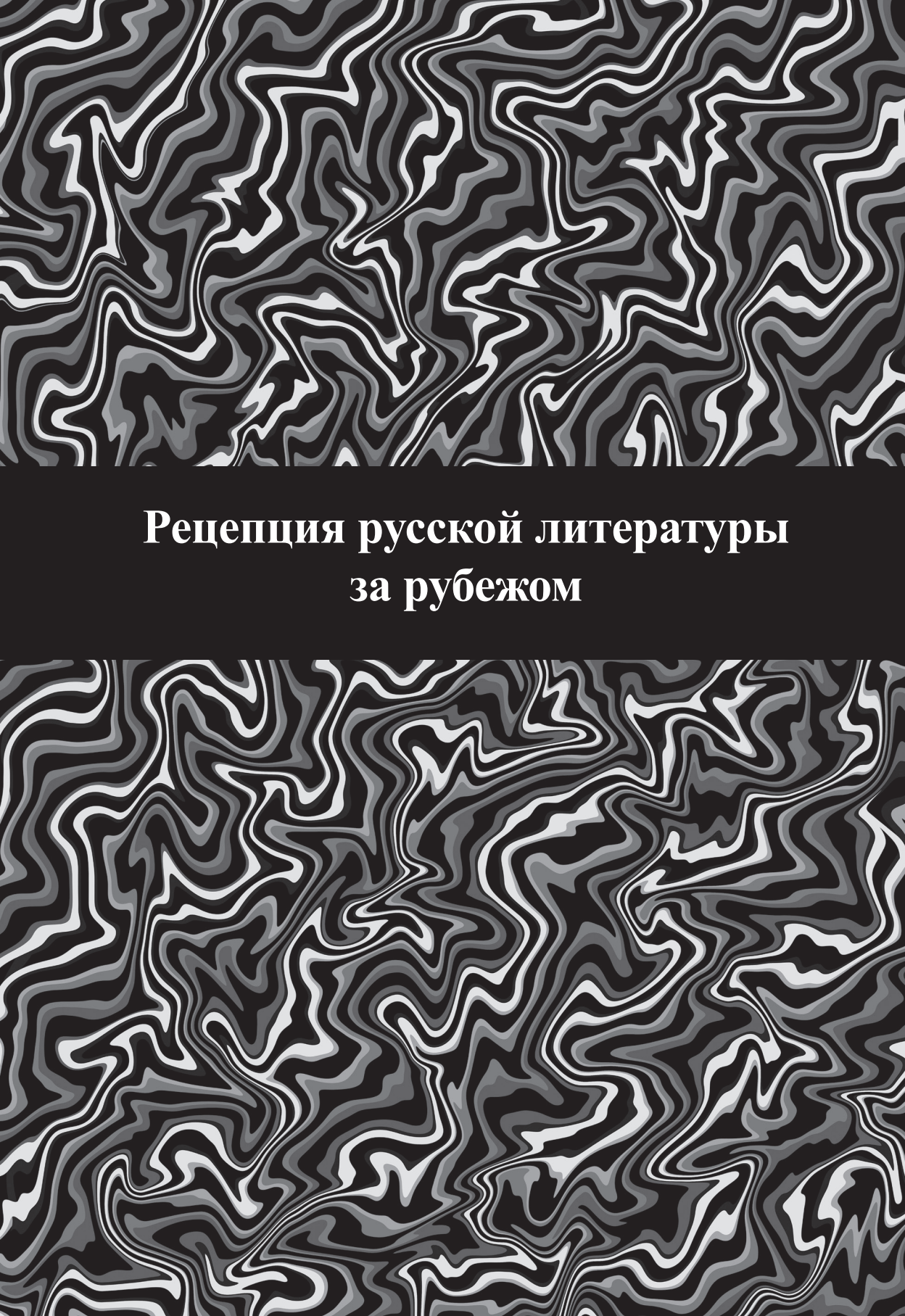
- Колесова, Ю.В.* Психология и педагогика. Учебник. В 2 частях. Часть 2. Педагогика / Ю.В. Колесова. – М.: Юрайт, 2017. – 366 с.
- Курочкин, П.Р.* Психология и педагогика / П.Р. Курочкин. – М.: Юрайт, 2014. – 1736 с.
- Медведева, Г.П.* Профессионально-этические основы социальной работы / Г.П. Медведева. – М.: Академия, 2015. – 272 с.
- Пегов, В.А.* Вальдорфская педагогика в России: опыт первых трёх семилетий. Обзор научных исследований: Монография / В. А. Пегов. – Смоленск: СГАФКСТ, 2013. – 192 с
- Хабибулина, Ф.Г., Куренова, Н.А., Зиганшина, Г.Г.* Использование наглядности на начальном этапе обучения в условиях реализации нового стандарта [Текст] / Ф.Г. Хабибулина, Н.А. Куренкова, Г.Г. Зиганшина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. 47- — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7797/> (дата обращения: 20.11.2020).

Yultsova M. M.
Pushkin State Institute of the Russian Language, Moscow, Russia
E-mail: MMJultsova@pushkin.institute

Information technologies in teaching Russian

Modern approaches to the modernization of Russian education, the introduction of new generation standards determine the priority goals and objectives, the solution of which requires a high level of education quality. Today society is interested in graduates with developed cognitive needs, aimed at self-development and self-realization, able to operate with the knowledge gained, navigate the modern information space, work productively, effectively cooperate, adequately assess themselves and their achievements.

Keywords: modern technologies, Russian language, education, innovative models, interactive lessons

The background of the entire page is a complex, abstract pattern of wavy, grayscale lines. These lines create a sense of movement and depth, resembling a topographical map or a liquid surface. The colors range from dark gray to light gray, with some white highlights. The pattern is dense and fills the entire frame.

**Рецепция русской литературы
за рубежом**

Божич Рафаэла

Задарский университет, Хорватия

E-mail: rbozic@unizd.hr

Природа в литературной утопии и антиутопии раннего советского периода

В романах Чайанова и Ларри понимается необходимость экологически устойчивого развития общества, в то время как у большинства других авторов утопическое сообщество подразумевает безграничную эксплуатацию природных богатств и природу, полностью поставленную на службу человеку. У авторов негативной утопии (Замятина и Платонова) подход к природе является философским направлением. Природа для Замятина – это стихия, и как таковая, неисчерпаемый источник творчества, в то время как у Платонова человек меньше природы и никогда не может овладеть ею.

Ключевые слова: Замятин, Платонов, литературная утопия, дистопия

«... революция – насильная штука и сила природы...»

Чевенгур

Задачей данной работы является анализ представления природы в произведениях русской литературной утопии и антиутопии/дистопии раннего советского периода, примерно с 1917 по 1937 год.

Учитывая, что экокритика насчитывает всего несколько десятилетий существования, анализ с точки зрения экокритики – новый подход.

Начало двадцатого века ознаменовало рост веры в лучшее будущее благодаря развитию науки. Это отразилось и на литературе, особенно в России, потому, что этот оптимизм сочетается с надеждой и верой в позитивные результаты революции.

Роман Николая Комарова: *Холодный город*, опубликован в 1917 году. Комаров был инженером и специалистом по технологии охлаждения. Тема романа посвящена глобальной климатической катастрофе – на Земле началось глобальное потепление. Причины потепления частично связаны с повышенной активностью Солнца, частично в повышенной активностью ядра Земли, а упоминается и возможность воздействия человека на климат (строительство Панамского канала). Действие романа происходит в 22. в. в США как главной экономической силе мира. Температура окружающей среды составляет около 55 градусов. Главные герои Том Хед, ведущий специалист по технологии охлаждения, и Комов, инженер из России. Том Хед *главный строитель Холодного города*, в котором постоянная температура составляет +15 градусов, а в конце романа китайские рабочие из-за несправедливых условий труда взорвали *Холодный город*. Так погибли два миллиона жителей Холодного города. Роман фокусируется на технических решениях проблем глобального потепления (сосредоточив внимание только на смерти от жары) и жизни в искусственно созданной среде (город „холодильник“). Вот как в своем романе Комаров описывает Землю: Ежедневно от солнечного удара погибало только в одном Нью-Йорке несколько тысяч человек. Санитары Летучей Скорой Помощи выбивались из сил и не могли принести облегчения и спасения жертвам этого грозного явления разгневанной чем-то природы (Комаров 1917).

Тема романа, возможно, даже более актуальна сегодня, чем в 1917 году. Но мы можем заметить некоторые «ошибки» в романе. В романе Комаров держится только на банальном увлечении возможностями своих холодильников (отметим, что речь идет о времени, когда в России холодильников практически не было, весь роман, возможно, определенный вид рекламы) и вовсе не следует логическим предпосылкам последствий

таких климатических изменений – например, нет упоминания о таянии полярных шапок, повышении уровня океана и т.д. Он тоже не понимает, что такой уровень использования природных ресурсов приводит к их истощению.

С точки зрения отношений природы и человека особенно стоит отметить роман Александра Чаянова Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии из 1920 года.

Действие романа происходит в Москве в 1984 году. Главный герой, Кремнев, необъяснимым образом оказывается в Москве будущего. Он просыпается в чужой квартире, где хозяева ошибочно принимают его за приезжего из Америки. Этот статус позволяет ему пройти через Москву как иностранцу, а его хозяева подробно объясняют социальную структуру своего государства.

Речь идет о экологическом обществе, где каждая семья самодостаточна, т.е. производит свою еду. Мы узнаем, что в 1934 году крестьянские партии, уверенные, что для демократии большая опасность огромное скопление городского населения, принесли указ об уничтожении всех городов более 20000 жителей. Заводы построены по всей России, создавая промышленную сеть вдоль железнодорожных узлов, чтобы избежать крупных мегаполисов. В Москве были разрушены многие здания, но Москва по-прежнему осталась мегаполисом, только превратившись в огромное пространство частных домов, окруженных садами.

Вот как Чаянов описывает Москву, которая, несмотря на ее размеры, напоминает классическую русскую деревню: Пропали каменные громады, когда-то застилавшие горизонт, отсутствовали целые архитектурные группы, не было на своём месте дома Нирензее. Зато всё кругом утопало в садах... (Чаянов 1920). Это общество, в котором климат регулируется – в определенное время начинается дождь или ветер.

Чаянов был всемирным авторитетом по вопросам развития деревни, чьи научные тексты были переведены на английский, французский, японский и немецкий языки, а которого после смерти Ленина стали считать кулацким идеологом (Петриков 1988). Ленин глубоко уважал его и использовал его научные работы для написания своей знаменитой статьи о кооперации (Петриков 1988). Его концепция кооперации показала отличные результаты во время НЭПа, но после смерти Ленина ее заменила сталинская концепция коллективизации, которая оказалась катастрофической (Вабанов 2020). Чаянова арестовали и расстреляли, а его научные работы стали недоступными советской науке (Никонов 1988: 8).

Мы могли бы сказать, что он выступает за своеобразную форму интегрированного сельского хозяйства (Vukadinović 2015), что ясно говорит

о том, насколько идеи Чайнова опередили свое время и сегодня актуальны.

Роман Якова Окунева *Грядущий мир* из 1923 г. показывает мир будущего 2123 года, мир коммунистической утопии мирового государства: Земли, голой земли, так мало, ее почти нет нигде на земном шаре. Улицы, скверы, площади, опять улицы -- бесконечный, бескрайний всемирный город. Даже через океаны, по насыпанным искусственным островам, протянули материки друг другу навстречу своим улицам... (...) Но во всемирном горде, в бронированных улицах, так же легко дышат, как когда-то в лесах. В бесчисленных химических заводах вырабатывается озон. Он струится по сети труб на улицах и насыщает воздух (Окунев 1923).

Основным способом питания в этом мире будущего является питательная ванна, применяется и радиоактивный душ, который убивает бактерии. В автомобилях используется *атомная энергия*. Улицы покрыты светящимся веществом. Казалось бы, красивая картина, но мы все таки можем поставить вопрос о световом и звуковом загрязнении. *В романе не предусматривается проблема радиоактивных отходов.*

Похожую картину будущего мы видим и в романе *Через тысячу лет* В.Д. Никольского из 1927 года, в котором главные герои с помощью машины времени уходят в будущее. Сюжет романа происходит в Берлине, а в будущем коммунизм победил по всему земному шару.

Человек победитель над природой. Науке тридцатого века удалось создать что-то вроде мыслящего растения... , а воздух даже в городах пахнет свежестью сосновой рощи, растущей на берегу океана... (Никольский 1927) В романе нет никаких проблем с ресурсами так как в человечество перешло на *водородное* топливо. Даже смерть не страшной, потому что человек умирает довольный своей жизнью в «возрасте» 500 лет. Наука произвела революцию и в деле питания, что было нужно, потому что население земного шара числит более 180 миллиардов...

Интересно, что людей от электромагнитных лучей как естественного, так и искусственного происхождения все время защищает днем металлическая одежда, а ночью металлическая сеть.

Экологические проблемы значительно более осознает Ян Ларри в своем романе *Страна счастливых* из 1931 года. Этот роман советская критика в журнале РОСТ 1932г. и «Литературная газета» назвала бесполезным и вредным.

В романе утопические видения городов будущего, в которых помимо красоты Москвы описаны и красоты других советских городов, которые покорили природу, но в самом ядре романа проблема, которая ставит под сомнение утопическое коммунистическое решение формулы счастья – это истощение природных ресурсов и перенаселенность планеты.

Ларри выступает за идею Замятина: нет последней революции и в романе побеждают новые революционеры сторонники освоения космоса, таким образом решив экологические проблемы.

В антиутопии Мы Евгения Замятина действие происходит в Едином государстве, которое отделено стеклянной стеной от остального мира, а этот остальной мир фактически погрузился в дикую природу.

Замятин о природе не говорит много, но ясно, что природа представляет собой стихийный принцип, который у Замятина не окрашен отрицательно. Именно этот принцип является источником прогресса. Общество Единого государства, которое отделилось стеклянной стеной от природы, обречено на вымирание из-за принципа энтропии, а за Замятина свободная стихия природы – это неисчерпаемый источник будущего.

Особое отношение к природе имеет Андрей Платонов. Мы остановимся на его самом известном романе Чевенгур.

Действие в романе начинается с описания засухи и большого голода среди сельского населения. В романе именно проблема голода является одним из центральных мотивов. В России голод был результатом неблагоприятных климатических условий, и только голод в 1932 и в 1933 году был вызван политическим вмешательством в сельскую жизнь. Кроме того, во время Гражданской войны обе воюющие стороны реквизируют еду у крестьян. Многие крестьяне погибают или уходят (иногда принудительно) в ту или иную армию. Природа в то время обновляется и даже домашние животные находятся в ситуации приобретения свободы. Так лошадь Копенкина, Пролетарскую Силу, даже можно обвинить в том, что она буржуй.

Для Платонова характерно равенство животных и человека. Животные живут своей жизнью, как и люди. У них свои мысли и чувства. Платонов и растения описывает как мыслящие *существа*. Даже неодушевленные явления у Платонова, как будто живы. Например, Кирей смотрел на звезду, и она на него, Сотих приветствовал ночлег: *Прощай, сарай! Живи и не гори!* (Платонов 1930). Комунисты в Чевенгуре даже «мобилизовали» солнце на вечную работу».

Персонажи романа не знают, как реализовать коммунизм, о чем свидетельствует и их отношение к природе. Считая, что в коммунизме нет эксплуатации, они думают, что в коммунизме не надо работать, т.е. что можно жить только от «лишней природы», Они считают, что сама природа «устроит» коммунизм.

Утопистическое видение будущего коммунизма заключается в том, что революционеры верят и в то, что новый мир будет строиться из вечных

материалов, которые никогда не придут в состояние упадка (Платонов 2005: 174) – это еще один пример несоответствия реальности и утопической фантазии.

Заключение

Это, конечно, не анализ всех романов, которые мы связываем с литературной утопией, антиутопией и дистопией. Как мы видели, в некоторых романах картина утопии образ покорной природы утопическое будущее является непомерным антропоцентризмом – виден эгоизм в масштабах всего человечества. С другой стороны, Чаянов подчеркивают важность *сохранения природы*, что очень современно. Платонов и Замятин открыто видят природу не только как непобедимую силу, но и как силу, которую нельзя и не нужно побеждать. Природа для них вечный источник будущего.

Литература

- Бабанов, Игорь.* Наследие Чайнова [Проза.ру]. [2020]. // URL: <https://proza.ru/2020/05/07/2145> (дата обращения: 01.09. 2020).
- Замятин, Евгений.* Мы [100 лучших книг всех времен]. [1920]. https://www.100bestbooks.ru/files/Zamyatin_my.pdf (дата обращения: 18.08. 2020).
- Итин, Вивиен.* Страна Гонгури [Polaris]. [2015]. // URL: https://epizodsspace.airbase.ru/bibl/fant/itin/itin_strana_gonguri.pdf. (дата обращения: 18.09. 2020).
- Калинин, Константин.* Голодоморы в царской России в начале 20-го века [Проза.ру]. [2019]. // URL: <https://proza.ru/2019/07/13/825> (дата обращения: 14.08. 2020).
- Комаров, Николай.* Холодный город [e-libra.ru]. [2015/1917]. // URL: <https://e-libra.ru/read/472595-holodnyu-gorod.html> (дата обращения: 18.08. 2020).
- Ларри, Ян.* Страна счастливых [fplib.ru]. [2018/1931]. // URL: <https://fplib.ru/books/fantastika-i-fjentezi/socialno-psihologicheskaja/104396-yan-larri-strana-schastlivyh.html> (дата обращения: 18.08. 2020).
- Никольский, Вадим.* Через тысячу лет [e-libra.me]. [2012 / 1927]. // URL: [https://e-libra.me/read/169237-через-tysyachu-let.html](https://e-libra.me/read/169237-cherез-tysyachu-let.html) (дата обращения: 15.09. 2020).
- Никонов, Александр.* Наследие Чайнова. Знание – Сила. – 1988. – 5. – С. 55 – 60.
- Окунев, Яков.* Грядущий мир 1923 – 2123 [yes@lib.ru]. [2013 / 1923]. // URL: http://az.lib.ru/o/okunew_j_m/text_1923_gryadushiy_mir.shtml 1923. (дата обращения: 15.09. 2020).
- Павлова О. А.* «Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии» А. Б. Чайнова как метаутопия: синтез мифологем просвещения и ренессанса. *Vestnik VolGU*. 2005. 8(4). – С. 30 – 38. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puteshestvie-moego-brata-alekseya-v-stranu-krestyanskoj-utopii-a-v-chayanova-kak-metautopiya-sintez-mifologem-prosvescheniya-i-renessansa/viewer> (дата обращения: 14.08. 2020).
- Платонов, Андрей.* Чевенгур. [LibreBook]. [1930]. // URL: <https://librebook.me/chevengur/vol1/1> (дата обращения: 17.09. 2020).
- Петриков А. В.* 6 февраля 2018 [Наука и жизнь]. [1988]. // URL: <http://www.viapi.ru/news/detail.php?ID=160979> (дата обращения: 01.09. 2020).
- Петропрогноз.* Массовый голод в 1891-1917 гг: мифы и реальность. [Yandex]. [2019]. // URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5cdd1cec534bd800b810d7f9/massovyi-golod-v-18911917-gg-mify-i-realnost-5d45e54f0ce57b00aedf2e02> (дата обращения: 15.09. 2020).
- Хомутский, Виктор.* История голода в России до революции и после нее [Миргесен]. [2016]. // URL: <https://historicaldis.ru/blog/43276701286/Istoriya-goloda-v-Rossii-do-revoljutsii-i-posle-nee> (дата обращения: 01.09. 2020).

- Чаянов, Александр*. 1920. Путешествие моего брата Алексея в страну крестьянской утопии [Lib.ru/Классика:]. [2014/1920]. // URL: [lib.ru http://az.lib.ru/c/chajanow_a_w/text_0020.shtml](http://lib.ru/az.lib.ru/c/chajanow_a_w/text_0020.shtml) (дата обращения: 15.09. 2020).
- Božić, Rafaela*. Zemlja sretnih Jana Larrija – fantastika sovjetske utopije / Božić, Hadžihalilović, Lisac // *Zadarski filološki dani 7*. – Zadar, 2019. – С. 127 – 142.
- Božić, Rafaela*. Distopija i jezik, distopijski roman kroz oko lingvostilistike. Zadar: Sveučilište u Zadru, 2013. – 115 с.
- Durđević, Goran*. Ekokritičko čitanje romana Pronalazak athanatika Vladana Desnice. [Researchgate]. [2018]. // URL: https://www.researchgate.net/profile/Goran_Djurdjevich/publication/342624061_EKOKRITICKO_CITANJE_ROMANA_PRONALAZAK_ATHANATIKA_VLADANA_DESNICE/links/5efd7b8ca6fdcc4ca44499ee/EKOKRITICKO-CITANJE-ROMANA-PRONALAZAK-ATHANATIKA-VLADANA-DESNICE.pdf (дата обращения: 01.11. 2020).
- Potts, Stephen*. Второе нашествие марксиян. 1991. // URL: http://fan.lib.ru/a/ashkinazi_1_a/text_2150.shtml (дата обращения: 15.09. 2020).
- Vukadinović, Vladimir*. 2015. Sustavi poljoprivredne proizvodnje / *Zanimljivosti i novosti u agrikulturi*. 08/2015. // URL: http://tlo-i-biljka.eu/Gnojidba/Zanimljivosti/Zanimljivosti_08-2015.pdf (pristup 20.08. 2020.). <https://librebook.me/chevengur/vol1/1> (дата обращения: 18.08. 2020).

Božić R.
University of Zadar, Croatia
E-mail: rbozic@unizd.hr

Nature in the literary utopia and dystopia of the early Soviet period

The article analyzes the motif of nature (especially society's attitude towards nature as a resource) in works of Russian literary utopia and literary dystopia in the period from 1917 to 1937. Chayanov's and Larry's novels understand the need for ecologically sustainable development of society, while often the utopian community implies the boundless exploitation of natural resources and nature completely placed in the service of man. In the case of the authors Zamyatin and Platonov, the approach to nature is of a philosophical direction. In Zamyatin's novel, nature is an element and as such an inexhaustible source of creativity, while in Platonov's case man is smaller than nature and can never master it.

Keywords: Platonov, Zamyatin, literary utopia, literary dystopia

Двинова Евгения Олеговна

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Россия

E-mail: deo1601@mail.ru

Слово в песенном тексте как культурологический индикатор времени (от «Валенок» до «Лабутенов»)

Статья посвящена рассмотрению «знаковых» слов песенных текстов. Данные слова, входящие в круг предметно-вещественной лексики, выступают как своеобразные культурологические знаки определенного времени. За каждой из таких лексических единиц кроется интересная история, знание которой помогает студентам-иностранцам понять национально-культурную специфику слова. Песенный текст, в котором функционируют данные слова, обладает большим эмоциональным потенциалом, что делает его привлекательным для осмысления.

Ключевые слова: песня, клип, лагуна, лингвокультурология

*Песни – как новые платья или рубашки:
ты их носишь какое-то время, а потом избавляешься от них.*

Ф. Меркьюри

Песни сами выбирают себе час и время.

П.Ротфусс

Песня как явление массовой культуры интересна с самых различных точек зрения: мелодисты хотят услышать замечательную мелодию, поэты – хорошие слова. В ответах на вопрос «Что для вас главное в песне?», заданный участникам одного из интернет-форумов, на первое место вышел ответ: мелодия и качество звука; музыка; мелодия, она запоминается первым делом. В других ответах подчеркивалась неразрывная связь музыки и слов: «симбиоз мелодии и текста рождает в песне душу», «для меня в песне главное – песня». Такой тип слушателей воспринимает песенный текст как единое целое, креолизованный характер которого проявляется в наличии как вербальной, так и невербальной составляющих. «Движение от вербального текста к иконическому изображению и назад раскрывает роль различных компонентов в ситуации речевого общения, что дает возможность оценить, насколько те или иные явления языка связаны с явлениями внеязыковыми, каковы механизмы их интеграции, а также позволяет сравнить воздействие изобразительной информации с воздействием вербального текста» (Шарифуллин 2013: 4).

Изобразительный ряд, представленный в клипах, выполняет репрезентативную и социальную функцию, направленную на пропаганду модного образа жизни, создание стереотипов, формирование вкуса и стандартов определенной части общества. Проблеме стереотипа и стереотипизации посвящено исследование Григорьевой Т. А., которая рассматривает песню как продукт массовой культуры, под влиянием которой люди смотрят на мир сквозь призму представленных в ней стандартов (Григорьева 2003: 3). К тому же стандарт, закрепленный клипом, оказывает еще большее влияние на сознание человека. Кроме того, в клипе, как нельзя лучше, реализуется драматургичность, изначально заложенная в песне: разговаривая по скайпу, девушка получает приглашение на выставку Ван Гога, собираясь на свидание и стремясь стать главным «экспонатом», она пытается подобрать наряд, который должен сделать ее неотразимой. Важным дополнением к узким джинсам должны стать «лабутены» – туфли на высоком каблуке с красной подошвой. Трагикомизм ситуации заключается

в том, что у девушки нет таких туфель, и она с помощью лака превращает обычные туфли, взятые у подруги, в вожделенный предмет туалета. Но когда в дверь звонят, героиня не может открыть ее, так как подошвы пристали к полу. Туфли, созданные Кристианом Лубутеном как дорогостоящий предмет роскоши, становятся знаком приобщенности к миру богатства и главным «действующим лицом» клипа, подтверждением этому может служить тот факт, что официальное название песни «Экспонат» все чаще заменяется неофициальным «На лабутенах». Обувь модного дизайнера фигурирует и в песне Дженнифер Лопес, которая, расставаясь с любимым, предлагает ему:

I'm throwing on my Louboutins
Watch these red bottoms

И если в первой песне эти туфли – предел мечтаний героини, то во второй – это символ расставания: герой смотрит вслед уходящей девушке и видит красную подошву ее туфель.

Современная ориентация на мировые бренды отражена и в песне, слова которой «А я иду такая вся в Дольче Габбана» ироничны и смешны. Обращение к знаменитому Иву Сен-Лорану с просьбой сшить модный сарафан в песне А. Апиной звучит не менее иронично. О «платье Сен-Лоран от душевных ран» поет группа «Ленинград», высмеивающая поклонниц модных брендов.

Не обойдены вниманием поп-исполнителей и такие бренды, как Gucci, Prada, Louis Vuitton, Chanel. Ф. Киркоров в клипе на песню «Ролекс» демонстрирует футболку и аксессуары фирмы Louis Vuitton, которые были специально произведены для него. Рекорд просмотров в русскоязычном Tik Tok принадлежит 22-летнему Рахиму Абрамову, воспевающему Fendi.

Следует отметить, что удачно снятый клип делает песню визуально зримой, тем самым способствуя ее запоминанию, при этом и мелодия, и слова отступают на задний план. В феномене популярности песни, ее повторяемости и как следствие – тиражировании – немаловажную роль играет правильно выбранный артефакт, который выступает как носитель социально-культурной информации о человеке и его эпохе.

Клип американской исполнительницы рэпа Карди Би «Bodak Yellow», в котором есть слова о дорогих туфлях с кроваво-красной подошвой, послужил неплохой рекламой и увеличил продажу обуви.

Предметно-вещественный мир, окружающий человека, интересен для исследователей тем, что с одной стороны он осязаем, а с другой – изменчив и ускользаем. Особенности многогранного денотативного мира отражаются в структуре значения слова в компонентах различной временной отнесенности.

Трудности лексикографирования таких единиц зачастую приводят к тому, что их значение остается не в полной мере описанным и как следствие непонятым. Не всегда в дефиниции слова отражен и национально-специфический компонент. В песне «Сапожки русские» предстает образ красной девицы в шитых золотом дивных сапожках с узкими носочками (носами). А в структуре значения слова *сапоги* только несколько компонентов – ‘*род обуви*’ и ‘*высокое голенище*’, что делает его семантически недостаточным. И если для представителей русской лингвокультуры недостаточность словарного толкования восполняется ассоциациями со сказками, народными танцами (*идет красавица, плывет лебедушкой*), то для студентов-иностранцев обращение к словарю в этом случае не принесет желаемого результата. В песне «Валенки» встречается слово-лакуна, которое также требует своего объяснения. Несмотря на то что песенный текст не содержит подробного описания артефакта, в нем есть отдельные компоненты структуры значения, по которым можно догадаться о самом значении, проверив себя по словарю. Значимым компонентом будет сема, выражающая такой признак, как материал, отраженный в толковании слова.

Сравнение песен с новыми платьями, приведенное в эпиграфе, натолкнуло на размышления о том, какие же предметы гардероба послужили своеобразным индикатором времени. В фильме 1949 г. «Кубанские казаки» прозвучала песня, в которой символическим артефактом времени стала *гимнастерка*:

Вот кто-то с горочки спустился,
Наверно, милый мой идет,
На нем защитна гимнастерка,
Она с ума меня сведет.

Герой фильма, бывший фронтовик, как и многие другие в то время, носил гимнастерку. В словаре С.И. Ожегова слово толкуется, как ‘*верхняя рубашка из плотной ткани, обычно с прямым стоячим воротником (принята как военная форменная одежда)*’. В толкование не вошел важный дифференциальный компонент, выражающий признак «цвет», реализующийся в тексте песни в значении «серовато-зеленый» прилагательного «защитный», которое выступает и в другом значении – ‘*предназначенный для защиты*’.

В конце 50-х годов 20 века необычайной популярностью пользовалась песня «Оренбургский пуховый платок», впервые исполненная Л. Зыкиной. История, рассказанная поэтом В. Боковым, автобиографична и поэтому

особенно проникновенна. Самый тонкий *платок из оренбургского пуха* был в большом дефиците, поэтому предназначенный в подарок маме (и в жизни, и в песне), он стал не только яркой приметой времени, но и символом любви и тепла:

Пусть буран все сильней свирепеет,
Мы не пустим его на порог.
И тебя, моя мама, согреет
Оренбургский пуховый платок.

В песне складывается особая лингвокультурная ситуация, детерминированная временем, которая требует лингвокультурологического комментария не только для иностранцев, но и для носителей языка. Популярными артефактами в песнях стали *пиджак*: клетчатый (А. Розенбаум), старый (Б. Окуджава), желтый (М. Шуфутинский) и зеленый (группа «Чайф»), *пальто* («А-Студио»), *зябкое пальтецо* (Е. Осин), *платье* (группа «Ленинград»), *юбочка из плюша* (группа «Комбинация»), *плащ, макинтош, брюки, брюки-клевш, джинсы, туфли* (узкие в песне «Шутка»), *туфли-лодочки*, изначально как предмет мужского гардероба, *ботинки* (белые у группы «Ленинград»), новые («Мельница»), забытые («Король и шут»). Присутствие данного предмета обуви может придавать песне экзистенциальное значение:

Ты топчешь мир своими ботинками,
Не замечая, куда наступаешь,
А время от тебя уходит цветными картинками,
Но ты даже этого не понимаешь. (Дельфин)

Рыжие ботинки – это способ избежать суеты у Н. Каменевой, а у Е. Бачурина *последние ботинки* наряду с другими словосочетаниями – *последний час, последний хлеб, последний раз, последний день Помпеи, выжить по последней* – придают жизненной ситуации трагизм и безысходность. В песне «Я милого узнаю по походке» в исполнении Г. Сукачева фигурируют *ботиночки фирмы Нариман* (Nariman), название которой представляет собой аббревиатуру Noth Association Russian Imperial Merchandise Apparels Nationwide. Созданные более 150 лет назад, они были двухцветными: белые с черным мысом и задником, застегивающимися на кнопки. Дополняя в песне *брюки-галифе* и *шляпу*, они помогают создать образ щеголя и франта, ироническое отношение к которому чувствуется и в манере исполнения певца. Вполне возможно, что именно для этого Г. Сукачев изменил первоначальный текст: его герой носит шляпу на панаму.

Рок-н-ролльный период нашел отражение в песнях группы «Браво», где его приметами стали *желтые ботинки* (80-е годы). Песня «Желтые ботинки» в исполнении Ж. Агузаровой была своеобразным ответом на песню Blue Suede Shoes («Синие замшевые туфли»), исполненную впервые К. Перкинсом в 1955 г. Услышанная случайно фраза «Эй, не наступай на мои синие замшевые ботинки!» Образ модника был бы незавершенным без такого модного аксессуара, как галстук. Песня «Стильный оранжевый галстук», написанная в 1995 г, является приятным воспоминанием о времени свободы и творчества:

Как для геолога карта,
 Как для пилота штурвал,
 Стильный оранжевый галстук
 Мне верным спутником стал,
 В час, когда я улыбаюсь,
 Или на сердце беда,
 Стильный оранжевый галстук
 Вместе со мною всегда.

Текстовая аллюзия – рассвет в Африке и пожар в джунглях – становится понятной, так как во времена стилига это были самые модные расцветки.

Символом свободы, ассоциировавшейся с Америкой, стали *джинсы*. В песне перестроечного периода «Последнее письмо» группы «Наутилус Помпилиус», имеющей подзаголовок «Гудбай, Америка», есть такие строки:

Мне стали слишком малы
 Твои тертые джинсы,
 Нас так долго учили
 Любить твои запретные плоды.

По тому или иному предмету одежды можно определить временную отнесённость песни, например, в песне А. Розенбаума упоминается *бадлон*: «Решил Степан надеть бадлон и брюки-клевш». Слово бадлон имеет очень интересную историю. Мода на бадлон, или водолазку, пришла в СССР в конце 60-х годов 20 века. По одной из версий, американская компания выпустила синтетическую пряжу ban-lon, из которой производили тонкие свитера с воротником под горло и узкими рукавами. Наряду с этой есть и другая версия, связывающая происхождение слова с названием индийской компании. Так или иначе, надпись на ярлычке изделий «100% ban-lon» в

результате метонимического переноса стала названием предмета одежды. Нельзя не отметить и территориальную закреплённость этого слова за определённым городом – Ленинградом, в котором первоначальная форма банлон 60-70 гг. сменилась на бадлон в начале 80-х.

Не менее интересен и процесс деконструкции образа, символизирующего определенное время, например, в песне *Монетки* о лихих 90-х появляются слова «пиджаки земляничные нагладили», хотя это время ассоциируется с *пиджаками малинового цвета*.

Таким образом, артефакты моды можно оценивать с точки зрения ценностной ориентации – хорошо - плохо, эстетической – красиво - некрасиво, социально-значимой – свой - чужой, доступно - недоступно, временной.

Кроме того, обращают на себя внимание и артефакты, не приуроченные к определённым годам, но тем не менее связанные со временем опосредованно, например, песня «Белое платье» (группа «Чай вдвоем») посвящена свадьбе. Белое и разноцветные платья есть в песне группы «Ляпис Трубецкой»:

Любовь зимой приходит в платье белом,
Весной любовь приходит в голубом,
Любовь приходит летом в платьице зеленом,
А осенью любовь приходит в золотом.

Из всего предметного мира именно одежда ближе всего к человеку, так как она «находится в непосредственном соприкосновении с человеческим телом, она его окружает, хранит его тепло, образуя первую, ближайшую зону иррадиации человеческого начала» (Топоров 1995: 62). Одежда – не только материальный маркер, но и своеобразный сигнал о человеке, его вкусах, характере, пристрастиях и амбициях. Предметы одежды и обуви – это и знаки определённого времени, которые помогают понять его своеобразие.

Лингвокультурологический подход к обучению русскому языку иностранцев предполагает рассмотрение различных явлений культуры, среди которых песенному творчеству отводится одно из ключевых мест. Песня доступна для восприятия, она на слуху, повторяема и воспроизводима. Как правило, людей, не владеющих языком, в первую очередь в песне привлекает ее мелодичность и ритмичность. Эмоциональный потенциал, которым обладает песня, помогает превратить песенный текст в учебный, при изучении которого анализируются его содержательные и языковые особенности.

Литература

- Григорьева Т. А.* Стереотипность шлягера как текста массовой культуры: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. /Т. А. Григорьева. – СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т, 2003. – 18 с.
- Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ / В.Н. Топоров. - М.: Прогресс – Культура, 1995. – 624 с.
- Шарифуллин С.Б.* Вербально-иконические тексты в современной музыкальной коммуникации: на материале видеоклипов: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. / С.Б. Шарифуллин. – Кемерово.: Кемер. гос. ун-т, 2013. – 20 с.

Dvinova E. O.

Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia

E-mail: deo1601@mail.ru

Word in lyrics as a culturological indicator of time (from Valenki to Louboutins)

The article addresses the issue of significant words in lyrics. These words being a part of the general-purpose lexicon serve as unique cultural signs of the times. Each of these lexical units conceals an exciting story; learning this story helps foreign students to understand the word's national and cultural specifics. The lyrics featuring these words have better emotional potential making them appealing for comprehension.

Keywords: song, music video, lexical gap, cultural linguistics

Короткевич Ирина Ивановна

Белорусский государственный университет, Беларусь

E-mail: viachiryanka@gmail.com

Коммуникативные задачи текстов для аудирования

Основная цель обучения иностранному языку – это формирование коммуникативной компетенции, которая способствует успешной социализации, реализации в обществе в условиях межкультурного и мультикультурного общения. Необходимым компонентом языкового обучения и формирования коммуникативной компетенции является аудирование. Основной целью аудирования является развитие навыков узнавания на слух, понимания и различения лексических единиц и грамматических (морфологических и синтаксических) конструкций.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, аудирование, обучение иностранному языку

Аудирование как дополнительная дисциплина в составе учебного курса освоения иностранного языка является необходимой составляющей языкового обучения. Основной целью аудирования является формирование и закрепление аудитивных навыков, т.е. навыков узнавания на слух, понимания и различения лексических единиц и грамматических (морфологических и синтаксических) конструкций. Навыки аудирования, как и говорения, представляют наибольшую сложность при изучении иностранного языка.

Важно помнить, что основная цель обучения иностранному языку – это формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, важного фактора успешной социализации, реализации в обществе в условиях межкультурного и мультикультурного общения. Именно эта компетенция позволяет осознавать необходимость владения языковыми навыками в качестве средства человеческого общения, взаимопонимания и взаимодействия, приобщения к инациональной культуре. Коммуникативная компетенция, в свою очередь, оказывает положительное влияние на развитие интеллектуальных способностей и общеобразовательный потенциал обучающихся.

В условиях обучения иностранному языку вообще (и русскому языку как иностранному в частности) следует говорить о формировании иноязычной коммуникативной компетенции, которая позволяет общаться на иностранном языке на определенную тематику в устной и письменной формах. Коммуникация в таких случаях может проходить и с носителями указанного иностранного языка, и с представителями других национальностей, использующих иностранный язык как язык-посредник.

Аудирование (*auditing*) как процесс восприятия на слух и правильного воспроизведения звучащих смыслов широко анализируется в лингвометодической литературе. Н. Ачкасова приводит небольшой методико-аналитический обзор термина «аудирование», в котором в этом виде учебной деятельности выделяет следующие характеристики: «восприятие и понимание звучащей речи» (Леонтьев 1988: 103); «рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание устной речи на слух» (Колесникова, Долгина 2001: 102); «сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, связанная с восприятием, пониманием и активной переработкой информации» (Гальскогова, Гез 2004: 161); «активный мыслительный процесс» (Пассов 1977: 166)» (Ачкасова 2017). Таким образом, автор приходит к мысли, что «при коммуникативной ориентированности современной методики, правильная организация обучения аудированию является одним

из основных условий успешного овладения иностранным языком в целом» (Ачкасова 2017).

Что касается методики преподавания русского языка как иностранного, аудирование определяется как «процесс, состоящий из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания слышимого сообщения» (Клобукова 1987: 32).

Одновременность сложных психических процессов обуславливает сложность самого аудирования, но в то же время в сознании слушателя происходит установление звукобуквенных связей, формирование речевого слуха и навыков грамотного письма (при графической фиксации материала). Во время аудиторных занятий предусмотрено обязательное обсуждение аудиоматериалов до и после их прослушивания. При самостоятельной работе над аудиотекстом во время домашнего усвоения также должна быть предусмотрена до- и послетекстовая лексико-грамматическая работа. Поэтому «аудирование на начальных этапах обучения языку выступает не только как цель обучения. Оно является инструментом, который помогает овладеть фонетическим аспектом иностранного языка, его интонацией, ритмом, мелодикой» (Синева Крапивкина 2015: 246).

Обучению аудированию в методике преподавания иностранных языков уделяется большое значение, так как восприятие иноязычной речи на слух – процесс сложный, требующий от учащегося максимального внимания, а от учителя – последовательной подготовки к развитию этого вида речевой деятельности. Поэтому необходима методически правильная организация процесса обучения аудированию.

В процессе обучения чужому языку (в том числе русскому языку как иностранному) аудирование является основным компонентом обучения. Этому виду речевой деятельности иностранные учащиеся обучаются фактически с первых занятий, например, при повторении вслед за преподавателем фонем, слогов и слов. Тексты для аудирования могут быть на различные темы, например: Знакомство; Моя страна; Учёба; Профессия; Погода; Времена года; Магазин; Отдых; Спорт; Музыка; Праздники и т. п.

При подборе текстов и коммуникативных ситуаций с целью восприятия и понимания их на слух необходимо руководствоваться следующими дидактическими задачами:

- совершенствование умения воспринимать фразу / текст на слух;
- развитие узнавания слов, словосочетаний, грамматических конструкций;

- формирование понимания содержания текстов, новостных и информационных видеоматериалов и др.;
- развитие у обучающихся способности концентрироваться;
- научение прогнозированию, особенно на начальном этапе обучения (просмотр иллюстраций по теме, обсуждение названия);
- формирование навыка выделять структурные части речевого потока;
- одновременно с этим – синтез коммуникативных единиц и совокупная интерпретация всего воспринимаемого сообщения.

При успешном методическом решении этих задач можно прогнозировать у обучающихся следующие метапредметные компетенции:

- развитие слуховой памяти (речевые формулы «закладываются» в долговременную память);
- пополнение и активизация словарного запаса за счет усвоения новых лексических единиц, грамматико-синтаксических конструкций, идиом и т. п. на определенную тему или коммуникативную ситуацию;
- ознакомление с социальными, бытовыми, культурными, политическими реалиями страны посредством усвоения их из содержания аудиоматериала;
- минимизация адаптационных трудностей иностранных учащихся к непривычной образовательной традиции и социокультурной среде;
- формирование бытовых и коммуникативных адаптационных умений и навыков;
- мотивация слушателей к самостоятельной языковой активности, облегчение коммуникации с носителями языка при закреплении языковых и ситуативных шаблонов;
- расширение культурологической компетенции учащихся.

Широкий спектр психических процессов, задействованных при восприятии звучащей речи, требует подбора соответствующего текстового материала. Это могут быть тексты (упражнения):

- на развитие фонематического и интонационного слуха;
- на развитие слуховой памяти;
- на формирование умений сегментировать текст;
- на выделение функционально значимой информации в тексте и др.

Преподаватели-практики, учитывая сложность слухового восприятия текста и разнообразие необходимых задействованных навыков,

предлагают во время занятий по аудированию учитывать следующие лингводидактические факторы:

- работа по аудированию, «наряду с другими видами речевой деятельности, такими, как говорение, чтение, письмо, должна носить систематический и регулярный характер;
- аудирование следует проводить в тесной взаимосвязи с говорением, так как задача студента состоит не только в понимании и восприятии, но и в интерпретации услышанной информации;
- аудирование должно основываться на знакомом лексическом материале, известной грамматической базе и синтаксических конструкциях;
- при отборе дидактического материала для аудирования преподаватель должен обратить внимание на то, что если одни и те же профессионально ориентированные лексические единицы – термины повторяются от занятия к занятию, то у студентов сформируется чёткое представление о специфике будущей профессии;
- в процессе работы над аудированием, несомненно, должен соблюдаться один из главных дидактических принципов – обучение от простого к сложному. Постепенно вводятся новые, ранее неизвестные лексические единицы, далее – словосочетания, затем простые и сложные синтаксические конструкции и, наконец, наивысшие синтаксические единицы – тексты» (Фархетдинова, Башарова 2019: 294).

Таким образом, при обучении аудированию выбор учебных материалов и приемов работы с ними должен соответствовать уровню подготовленности слушателей. На всех этапах обучения восприятию иноязычной речи на слух при подготовке материалов для работы над текстом должна быть принята во внимание их коммуникативная ориентированность как научение общению, а также воспитательная и образовательная ценность предлагаемых материалов.

Литература

- Ачкасова, Н. Н.* Обучение аудированию на занятиях по английскому языку в вузе на современном этапе [Электронный ресурс] // *Universum: психология и образование : электрон. научн. журн.* 2017. № 2 (32). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/4220>. (дата обращения: 13.01.2021).
- Гальскогова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскогова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 332 с.
- Клобукова, Л. П.* Обучение языку специальности / Л. П. Клобукова. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1987. – 80 с.
- Колесникова, И. Л.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Санкт-Петербург, Блиц, 2001. – 223 с.
- Леонтьев, А. А.* Методика. Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / А. А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1988. – 179 с.
- Пассов, Е. И.* Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 213 с.
- Синева, Ю. О.* Обучение аудированию на начальных этапах обучения иностранному языку / Ю. О. Синева, О. А. Крапивкина // *Вестник Иркутского государственного технического университета.* – 2015. – № 10 (105). – С. 245-249.
- Фархетдинова, Г. Д.* Методические основы обучения аудированию иностранных студентов на материале инженерно-технических текстов / Г. Д. Фархетдинова, Н. Ф. Башарова // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* – Тамбов: Грамота, 2019. – Том 12. – Выпуск 2. – С. 290-294.

Korotkevich I. I.
Belarusian State University, Belarus

Communicative tasks of texts for auditing

The main goal of teaching a foreign language is the formation of communicative competence, which contributes to successful socialization, implementation in society in the context of intercultural and multicultural communication. An essential component of language learning and the formation of communicative competence is auditing. The main purpose of auditing is to develop the skills of hearing recognition, understanding and distinguishing lexical units and grammatical (morphological and syntactic) constructions.

Keywords: communicative competence, auditing, foreign language teaching

Легких Виктория Игоревна

Мюнхен, Германия

E-mail: vlegkikh@gmx.de

Опыт использования технических средств в университетских литературоведческих курсах

Занятия по литературе в дистанционном формате предполагают большую наглядность и более серьезную подготовленность с обеих сторон. Даже когда главным в курсе остается чтение источников, привлечение музыкальных примеров и экранизаций, а также визуального материала помогает разнообразить курс и сделать работу с материалом более яркой. Включение наглядных материалов будет показано на примере двух литературоведческих курсов: «Библейские мотивы в русской литературе» и «Евгений Шварц и его время».

Ключевые слова: литературоведение, русский как иностранный, технические средства

Дистанционное обучение имеет свою специфику практически по любым предметам. Даже использование платформ типа ZOOM, позволяющих видеоконференции в реальном времени, лишает возможности визуального охвата аудитории и своевременной реакции. Пандемия нового вируса перевела на дистанционное обучение практически все вузы мира, что потребовало пересмотра старых подходов. Резкий переход на дистанционное обучение изначально предполагал упор на самостоятельную работу. Разработка платформ сделала возможными еженедельные встречи онлайн, хотя специфика дистанционного обучения все еще предполагает большую подготовку как со стороны преподавателя, так и со стороны учащихся. Использование технических средств на занятиях по литературе помогает полнее представить литературный процесс даже в том случае, когда изучается классическая литература.

Прежде всего, первостепенное значение приобретает платформы (например, Moodle), позволяющие заранее предоставить материалы к занятию. На платформе Moodle можно создать форум для обсуждения, что очень удобно при делении на группы. На этой же платформе возможны как общие видеоконференции, так и работа по группам, когда каждая группа, получив задание, уходит на обсуждение в свое собственное виртуальное пространство. Кроме того, на платформу Moodle можно заранее поставить презентации как преподавателя, так и студентов, таким образом, аудитория может подготовиться как к занятию, так и к рефератам других студентов, и дискуссия происходит на более профессиональном уровне.

Еще одно важное дополнение к литературоведческим курсам – это широкое включение в курс аудио- и видеопримеров, медиа, фильмов, отрывков из театральных постановок и образовательных телепередач.

Курс «Библейские мотивы в русской литературе» был разработан, как и многие мои курсы, как не только литературоведческий, но и культурологический, сосредоточенный на раскрытии темы в литературе разных эпох. *Библейские мотивы – неотъемлемая часть мировой художественной культуры, музыки. Картины и музыкальные композиции, иллюстрирующие рецепцию определенного сюжета в восприятии художников и композиторов, могут оживить и разнообразить занятия. При этом если большинство студентов более или менее представляют себе Евангельские сюжеты, то книги Ветхого Завета часто остаются в сознании черным пятном. В таком случае кроме презентаций и комментариев преподавателя на помощь приходят различные отрывки из фильмов, посвященных сюжетам Ветхого Завета, ознакомительных видео по курсу библейской истории. Разнообразные видеосюжеты на библейские*

темы являются прекрасной подготовкой перед прочтением определенного литературного произведения.

Из-за ограничения в количестве обязательной литературы, студентам предлагается пять книг, раскрывающих тему Ветхого Завета и пять книг, раскрывающих тему Нового Завета. Курс состоит из 14 тем, на каждую из которых отводится по одному занятию:

1. Роль Библии в русской литературе.
2. Древнерусская литература. Апокрифы.

Образ Иова в древнерусской литературе. *«Повесть о горе злосчастии», «Житие протопопа Аввакума».*

3. Библейские мотивы в литературе XVIII в.
4. Тема пророков в русской литературе.
5. Образ Иова в романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы»
6. «Песнь песней» в повести А. И. Куприна «Суламифь».
7. А. В. Геласимов. «Рахиль».
8. Тема блудного сына в повести А. С. Пушкина «Станционный смотритель».
9. Ф. М. Достоевский. «Идиот».
10. Л. Н. Андреев «Иуда Искариот»
11. М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита».
12. Ю. О. Домбровский «Факультет ненужных вещей»
13. А. Н. и Б. Н. Стругацкие «Отягощенные злом»

Как можно заметить, материал организован не хронологически, а тематически: пять книг посвящены Ветхому Завету и пять книг Новому Завету. Так как тематика курса предполагает изучение не только русской литературы, но и знакомство с любимыми библейскими мотивами и образами русских писателей, одна из важных задач – рассказать о Библии и ее рецепции в литературе разных эпох. Курс является скорее ознакомительным, чем посвященным действительно глубокому изучению данной тематики, выбранные тексты представляют широкие временные отрезки, поэтому в некоторых случаях необходим также исторический комментарий. В курсе рассматриваются как произведения, непосредственно отсылающие к библейским сюжетам, так и произведения, в которых эти образы перенесены в современность.

Первая тема предполагает обращение не только к русской, но и к мировой культуре. Религиозные сюжеты в живописи, музыке и литературе, обращение к культурному багажу студентов позволяет им с первого же занятия быть полноправными участниками семинара. Презентации с шедеврами религиозного искусства разных народов, знакомство с культурой Византии обладают эффектом мгновенного введения в тему и делают дискуссию более наглядной.

Вторая тема, обычно малоизвестная, является скорее общей культурологической, а не узко литературоведческой, поэтому здесь роль видео и аудиоматериала существенно возрастает. Рассказ о крещении Руси, фотографии главных городов Киевской и Московской Руси, записи церковной музыки разных распевов, показ памятников архитектурного и изобразительного искусства – все это не просто оживляет занятие, а является необходимым для погружения в эпоху и лучшего понимания литературных текстов. Рассказ о создании скрипториев, сопровождаемый показом некоторых монастырей и рукописей из скриптория может предварять разговор собственно о литературе того времени. Сами тексты этого времени – летописи, проповеди, жития, светская литература XVI–XVII вв. – в большинстве своем слишком сложны для понимания даже на продвинутом уровне, поэтому всевозможное иллюстрирование существенно облегчает переход к тексту. Здесь на помощь приходят разработки корпусной лингвистики и он-лайн словари. Для более подробного рассмотрения были выбраны два текста. «Житие протопopa Аввакума» известно в четырех редакциях (Демкова 1974), однако для чтения отрывков лучше всего подойдет классическое издание «Библиотеки Древней Руси» (Лихачев, Дмитриев, Поньрко 2013). «Житие протопopa Аввакума» строится на образах Книги Иова, которая далеко не всегда известна студентам, поэтому разговор об этом произведении лучше начинать с представления Книги Иова. Кроме того, необходим исторический комментарий, связанный с реформами Никона и гонениями на старообрядцев. Сам текст жития выгодно отличается от большинства текстов этого времени относительно простым изложением, что, конечно не отменяет самостоятельной работы со словарями. Второе произведение – «Повесть о Горе-Злосчасти» – один из наиболее интересных памятников литературы XVII в.¹ Его многочисленные аллюзии как Ветхому, так и к Новому Завету формируют

¹ Одну из наиболее полных библиографий от открытия памятника до 1956 г., посвященных этому произведению можно найти в статье В. Л. Виноградовой (Виноградова 1957).

особый контекстуальный план². Так как сложность и многочисленность библейских аллюзий рассчитана на хорошее знание книг Ветхого и Нового Завета, можно остановиться на двух довольно известных сюжетах – о грехопадении и о блудном сыне, которые многие студенты могут знать. Этот текст рассчитан на хорошее владение языком, поэтому даже с сильной группой отрывки из него следует выбирать осторожно.

Третья тема рассчитана на преподавание с опорой на тексты. Так как язык XVIII в. достаточно сложен для понимания и требует обширного комментария, чтение текстов третьей темы также невозможно без различных словарей. Кроме того, поэзия XVIII в. часто обращается к такой важной книге Ветхого Завета, как Псалтирь. Чтобы увидеть Псалтирь не как отвлеченное понятие, а как богослужебную книгу, постоянно звучащую на богослужении, можно поставить фрагмент монастырской записи Псалтири. Звучащий текст, иллюстрирующий то, как его слышали в то время, создает определенную атмосферу и помогает понять, что Псалтирь в XVIII в. знали и понимали многие³. При сравнении произведений с Псалтирь можно использовать параллельные тексты на родном и на старославянском языках: родной текст обеспечивает понимание, а старославянский показывает источник, используемый поэтами.

Три следующих темы Ветхого Завета связаны с образами Иова, Суламифи из «Песни Песней» и Рахили. Образ праведного Иова был уже рассмотрен в связи с «Житием протопопа Аввакума», поэтому работа с этим образом в романе Достоевского сравнивается и с образом Иова в житии протопопа Аввакума, рассматривается трансформацией этого образа. Здесь опять необходим исторический комментарий, сравнение эпох, жизненных ситуаций писателей, и на помощь опять могут прийти визуальные материалы. При знакомстве с книгой «Песнь Песней» и с книгой Бытия, в котором описана история Рахили, также важную роль играет рецепция этих образов в мировой художественной культуре. Особенно интересно это в случае с произведением А. И. Куприна, в котором описание Суламифи строится на чередовании слуховых и визуальных образов, а библейские символы овеществляются и конкретизируются (Краснова, Московкина 2016: 94). В случае с романом «Рахиль» визуальный ряд необходим уже для определения жанра – «роман с клеймами». Что такое клейма, для чего писались иконы с клеймами, какую функцию выполняют клейма – все это вопросы, которые необходимо выяснить до работы с литературным

² Подробнее о библейских аллюзиях см. Охтеня 2002

³ Подробнее см. Луцевич 2002.

произведением. Кроме того, так как роман разворачивается в разных временных пластах, необходимо знакомство с реалиями как 60-х, так и 90-х гг.

Вторая половина курса посвящена Новому Завету. Здесь у нас две главные темы – тема блудного сына и предательства Иуды и Страстей Христовых. Эти сюжеты обычно хорошо известны, но кроме того, именно они обладают наибольшим влиянием на мировую культуру. Сравнение рецепции темы блудного сына также в произведении А. С. Пушкина и в уже изученной «Повести о Горе-Злосчастии» снова приводит нас к сравнению разных эпох, а также к игре А.С. Пушкина с мотивами современной ему литературы (Маркович 1997: 52–56, Шарыпкин 1978: 127–136) в соединении с Евангельским сюжетом.

Следующие четыре книги посвящены образу Христа⁴. После разговора о романе «Идиот» мы переходим к трем тесно связанным между собой романам. «Иуда Искариот» Л.Н. Андреева, «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова, «Факультет ненужных вещей» Ю.О. Домбровского и «Отягощенные злом» А. Н. и Б. Н. Стругацких тесно связаны между собой. Переосмысление образов Иуды, Иоанна, Петра и Христа вступают между собой в диалог, не только Евангельские образы, но и образы Андреева и Булгакова переосмыслены в произведениях Домбровского и Стругацких, переосмыслены и идеи любви и предательства, храбрости и трусости. Кроме того, переосмысление тесно связано с историческими событиями, которые, конечно, требуют в свою очередь более подробного разговора, который можно проиллюстрировать видео- и аудио-рядом.

Таким образом, на протяжении всего курса словесный текст взаимодействует с художественной и музыкальной культурой, иллюстрирующей как библейские сюжеты, так и историческую эпоху, в которую было создано произведение. Этот курс был проведен дистанционно, поэтому многие разнообразные видеосюжеты и некоторые экранизации были предложены для домашнего просмотра в качестве дополнительного материала. Оригинальный текст, часто сложный для понимания, был дан в небольшом объеме, часто вместе с переводом. Использование современных платформ сделало возможным включить в структуру занятий разнообразные материалы, несмотря на необычный формат.

Второй курс, полностью проведенный в дистанционном формате, – «Евгений Шварц и его время» – это курс, более ориентированный именно на оригинальный текст. Специфика творчества Е.Л. Шварца –

4 More about the image of Christ see in Kasack 1999.

игра с известными сказочными сюжетами, работы для театра и кино – ориентирована именно на показ, поэтому кроме самих пьес в курсе широко используются экранизации. Близость Шварца к движению ОБЭРИУ и работа в детских журналах, позволяет включить в курс обсуждение литературных движений этого времени и феномена детской литературы. Кроме того, именно в это время особую важность имеет так называемый «эзопов язык». Список обязательной литературы включает две сказки для детей («Рассеянный волшебник» и «Сказка о потерянном времени») и пять пьес: «Голый король», «Снежная королева», «Тень», «Дракон», «Обыкновенное чудо». Почти все произведения были экранизированы.

Пьесы Е.Л. Шварца обладают несложным синтаксисом. Это облегчает понимание и предоставляет возможность читать большие отрывки в оригинале. Кроме того, любимые приемы Шварца – вставной анекдот и игра словами - предполагают работу с фразеологизмами и устойчивыми выражениями.

Например, в отрывке из пьесы «Тень» есть отрывок, иллюстрирующий фразеологизм «понимать с полуслова»⁵:

- **Мажордом.** Потому, что господа министры понимают друг друга с полуслова. Много ты поймешь из полуслов! (*Внезапно склоняется в низком поклоне.*) Они идут. Я так давно служу при дворе, что моя поясница сгибается сама собой при приближении высоких особ. Я их еще не вижу и не слышу, а уже кланяюсь. Поэтому-то я и главный. Понял? Кланяйся же!.. Ниже.
- **Первый министр.** Здоровье?
- **Министр финансов.** Отвращает.
- **Первый министр.** Дела?
- **Министр финансов.** Очень плохо.
- **Первый министр.** Почему?
- **Министр финансов.** Конкуренция.

Здесь достаточно наглядно представлено, что значит «понимать с полуслова», в чем заключается игра слов, и почему мы понимаем, о чем говорят министры. В случае слабого владения языком, текст можно адаптировать или сократить.

В пьесе «Снежная королева» есть отрывок, иллюстрирующий

⁵ Все пьесы Е. Шварца цитируются по изданию 2005 г.

известное сказочное выражения «отдать полцарства»:

(Тихо входят Герда и ворон)

- Осторожно! Осторожно! Держитесь правой стороны. За черту! За черту!
- **Герда.** Скажите, пожалуйста, а зачем проведена эта черта?
- **Ворона.** Король подарил принцу полцарства. И все апартаменты дворца государь тоже аккуратно поделил пополам. Правая сторона – принца и принцессы, левая – королевская. Нам благоразумней держаться правой стороны... Вперед!

Здесь снова можно обсудить, что на самом деле обозначает «отдать/получить полцарства» и почему буквальный перевод выглядит смешно.

Так называемая сатирическая трилогия – «Голый король», «Тень» и «Дракон», - особо интересна и понятна германоязычной аудитории. Сатирическая критика немецкого нацистского общества, переплетенная с критикой сталинского режима, обычно вызывает живой интерес. Разговор о политической ситуации того времени ярко иллюстрируется отрывками из этой трилогии. Например, разговор камергера с министром сразу отсылает к идеологии нацистской Германии:

- **Камергер** (*рычит*). О-о-о-у! (*успокаивается | гувернантке*) Возьмите себя в свои руки, анкор. Это не есть ваш воспитанник не. (*министру*) Простите, вы не говорите на иностранных языках?
- **Министр.** Нет. С тех пор как его величество объявил, что наша нация есть высшая в мире, нам приказано начисто забыть иностранные языки
- Разговор мажордома с помощником иллюстрирует ситуацию с доносами сталинского режима, позволяя выучить еще одно важное выражение того времени «у стен есть уши» :
- **Помощник.** А скажите, господин мажордом, почему господа министры заседают тут, в парке, а не во дворце?
- **Мажордом.** Потому что во дворце есть стены. Понял?.
- **Помощник.** Никак нет.
- **Мажордом.** А у стен есть уши. Понял?
- **Помощник.** Да, теперь понял

- Реплика министра из той же пьесы показывает типичную работу цензуры советского времени:
- **Министр финансов.** Не подожду! «Ах, зачем я не лужайка!» Только теперь я понял, что вы этим хотите сказать. Вы намекаете на то, что у фермеров мало земли. А? Что? Да я вас..., да я вам... Завтра же газеты разберут по косточкам вашу фигуру, вашу манеру петь, вашу частную жизнь. Лакеи! Топнуть ногой!

В германоязычных группах я также часто читаю разговоры камергера и гувернантки из «Голого короля». Например:

- **Камергер.** Эх! Ух! Охо-хо! Сейчас, ваше высочество, я возьму себя в руки и спрошу у гувернантки. М-м-ы. (*рычит | успокаивается*) Госпожа гувернантка, где платки нашей принцессы лежать себя имеют быть?
- **Гувернантка.** Платки имеют быть лежать себя в чемодане, готентотенпотентатергантеатентер.
- **Камергер.** Одер.

Кроме комментированного чтения, здесь можно сделать и собственно языковое упражнение, переделав в предложение в грамматически правильное.

Две последние пьесы – «Дракон» и «Обыкновенное чудо», считающиеся вершиной творчества Е.Л. Шварца – отличаются от остальных, прежде всего, отсутствием конкретного авторского произведения в качестве протосюжета. При этом в пьесах используются широко представленные в фольклоре и литературе мотивы (Головчинер 2003: 60-63). Обе эти пьесы интересно изучать, привлекая для сравнения их экранизации. Обе пьесы были экранизированы М.А. Захаровым, кроме того «Обыкновенное чудо» было еще экранизировано Э.П. Гариным. Занятия по этим пьесам включают две части, первая из которых – это комментированное чтение пьесы с сильными группами или отрывков в смешанных или более слабых групп. Вторая часть – это анализ диалога режиссера в контексте диалога эпох. «Обыкновенное чудо» было экранизировано дважды, причем в обоих случаях режиссеры практически не меняли текста произведения. При этом небольшие изменения все-таки присутствуют. Эти изменения можно проанализировать, поработав с текстов и посмотрев, какие отрывки не были использованы в одной или другой экранизации. Конечно, подобную работу лучше проделать преподавателю, а студентов привлечь уже непосредственно к анализу. Кроме того, сравнение этих экранизаций –

это не только анализ диалога двух режиссеров с писателем, но и разговор об изменении исторических реалий. Еще одна важная составляющая экранизации М. А. Захарова – это музыка, которая также требует отдельного анализа.

Экранизация пьесы Е.Л. Шварца «Дракон» – один из интереснейших примеров диалога режиссера с писателем. Законченный в 1944 г. и экранизированный в 1988 г., он становится свидетелем смены эпох и смены надежд и ожиданий. В отличие от «Обыкновенного чуда», текст в сценарии фильма сильно переработан, хотя в общем фильм следует сюжету пьесы. Главное изменения – общая атмосфера безнадежности и изменение конца произведения. Добрый сказочник Е.Л. Шварц заканчивает пьесу надеждой на возрождение, Ланцелот говорит: «Работа предстоит мелкая. Хуже вышивания. В каждом из них придется убить дракона». В фильме же Ланцелот говорит о том, что каждому нужно самому убить в себе дракона, при этом сам он превращается в нового дракона, которого боится Эльза, и которому бургомистр говорит: «Холодно с Вами». Это почти противоречит окончанию пьесы, в котором садовник просит разводить костры и удалять сорную траву бережно:

- ***Ланцелот.** Работа предстоит мелкая. Хуже вышивания. В каждом из них придется убить дракона.*
- ***Мальчик.** А нам будет больно?*
- ***Ланцелот.** Тебе нет.*
- ***1-й горожанин.** А нам?*
- ***Ланцелот.** С вами придется повозиться.*
- ***Садовник.** Но будьте терпеливы, господин Ланцелот. Умоляю вас – будьте терпеливы. Прививайте. Разводите костры – тепло помогает росту. Сорную траву удаляйте осторожно, чтобы не повредить здоровые корни. Ведь если вдуматься, то люди, в сущности, тоже, может быть, пожалуй, со всеми оговорками, заслуживают тщательного ухода.*

В фильме счастливый конец изменен на открытый: Ланцелот уходит и встречает дракона, играющего с детьми. Исход следующего поединка неизвестен, но общая атмосфера изменена кардинально. «В чем причины такого изменения?» – это интересная тема как для общей дискуссии, так и для мини-эссе.

Таким образом, на этом небольшом обзоре я постаралась показать, как литературные произведения изучаются в не только в историческом

контексте, но и сопровождаются произведениями художественной и музыкальной культуры. Такое сопровождение не только оживляет занятие, но и помогает лучше увидеть эпоху, а иногда и способствует более целостному восприятию самого литературного произведения. Онлайн словари и национальный корпус облегчают работу с текстом и делают возможным чтение отрывков на языке оригинала даже в группах с не очень хорошим владением языком. Оба курса были проведены в полностью дистанционном формате, и, как показал результат, полученные знания оказались не меньше, а в чем-то даже и глубже, так как самостоятельный просмотр разнообразных ресурсов позволил лучше почувствовать эпоху, а через нее и литературные произведения.

Литература

- Библиотека литературы Древней Руси / РАН. ИРЛИ; Под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, Н. В. Поньрко. – СПб.: Наука, 2013. – Т. 17: XVII век. – 660 с.
- Демкова Н. С.* Житие протопопы Аввакума: (Творческая история произведения) / Ленингр. гос. ун-т им. Жданова; Отв. ред. В. П. Адрианова-Перетц. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 168 с.
- Виноградова В. Л.* Повесть о Горе-Злосчастии (библиография) // Труды Отдела Древнерусской литературы / под ред. И. П. Еремина. Т. XIII. Москва, Ленинград: Наука, 1956. С. 622 – 642.
- Головчинер В. Е.* «Протосюжет» в сказках Е. Шварца (трансформация и функционирование) // Сибирский филологический журнал. — 2003. — № 2. — С. 54–64.
- Луцевич Л. Ф.* Псалтырь в русской поэзии / Л. Ф. Луцевич. — С.-Петербург: Д. Буланин, 2002. — 608 с.
- Краснова А. А., Московкина И. И.* Художественный мир «Суламифи» и «Звезды Соломона» А.И. Куприна: между неореализмом и постмодернизмом // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна Серія «Філологія». — 2016. — Вип. 75. С. 93 — 99
- Маркович В. М.* Пушкин и Лермонтов в истории русской литературы / В. М. Маркович. — С. —Пб: Изд-во СПбГУ, 1997. — 215 с.
- Охтенъ С. А.* Идеино-художественное своеобразие «Повести о ГореЗлосчастии» в её отношении к книжной и фольклорной традициям Древней Руси: дис. ... канд. филол. наук/ Омский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2002. . — 172 с.
- Шарыткин Д. М.* Пушкин и «Нравоучительные рассказы» Мармонтеля // Пушкин: Исследования и материалы / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). — Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1978. — Т. 8. — С. 107—136.
- Шварц Е. Л.* Обыкновенное чудо / Е. Л. Шварц. — СПб.: Изд-во «Азбука-классика», 2005. — 893 с.
- Kasack W.* Christus in der russischer Literatur/ W. Kasack . — München: Verlag Otto Sagner, 1999. — 296 p.

Victoria Legkikh
Munich, Germany
E-mail: vlegkikh@gmx.de

Experience in using technical means in university literary courses

A distance learning of the literature requires more clarity and responsibility on both sides. The use of technical means helps to represent better the literary process even in the case when classical literature is studied. Even when reading the sources remains the main thing, the involvement of musical examples and film adaptations, as well as visual material helps to diversify the course and make the work with the material brighter. The paper is devoted to two online literary courses: „Biblical motives in the Russian literature“ and „Eugene Shwartz and his time“.

Keywords: literary criticism, Russian as a foreign language, technical means

Льоренс Тревиньо Алла Андреевна

Гаванский университет, Республика Куба

E-mail: allorens257@gmail.com

Особенности преподавания русской литературы на Кубе в современных условиях

Статья посвящена актуальной проблеме – преподаванию русской литературы в рамках программы изучения русского языка как иностранного, в чуждом культурном пространстве и в условиях отсутствия языковой среды. В статье дается обобщенная характеристика контингента кубинских студентов, изучающих РКИ, раскрываются практические проблемы преподавания русского языка и литературы на Кубе в современных условиях.

Ключевые слова: русская литература, РКИ, отсутствие языковой среды, Куба

Утверждение, что «...языковая среда стимулирует речевую деятельность (как учебную, так и внеучебную), создает предпосылки для значительной интенсификации обучения и качественного скачка в профессиональной подготовке студентов, а также способствует накоплению фоновых знаний...» (Лобанова, Слесарева, 1983) на протяжении десятилетий перемещается из статьи в статью и является уже основополагающим, бесспорным фактом. Равно как и вытекающий из него вывод о том, что отсутствие языковой среды создает определенные трудности при обучении студентов иностранному языку, а, следовательно, и иностранной литературе. В научной литературе отсутствие языковой среды рассматривается как фактор, негативно влияющий на мотивацию к изучению иностранного языка. Вне языковой среды учащиеся «не имеют жизненной потребности пользоваться языком коммуникации» (Беляев 1965: 15) и лишены коммуникативной мотивации, создаваемой языковой средой.

Помимо этих, общих для всех, трудностей, в каждой стране действует множество локальных, зачастую уникальных, факторов, которые, не обладая универсальным характером, все же могут заинтересовать коллег, занимающихся преподаванием русской литературы на кафедрах РКИ.

Массовое изучение русского языка началось на Кубе в 60-е годы прошлого века, вскоре после победы Кубинской революции и установления отношений с СССР. Были открыты два языковых училища: им. М. Горького для подготовки учителей и им. Поля Лафарга для подготовки переводчиков. Для работы в этих двух учебных заведениях в Республику Куба прибыло около 100 советских специалистов по русскому языку. Позже в средних школах было введено факультативное изучение русского языка. В 1974 г. общими усилиями министерства образования Кубы и радиостанции «Радио Ребельде» был организован учебный курс «Русский язык по радио». С момента вступления Республики Куба в Совет экономической взаимопомощи (СЭВ) русский язык стал весьма востребованным в различных сферах жизни общества, в стране остро встал вопрос подготовки национальных кадров, т.н. специалистов широкого профиля, способных преподавать русский язык как иностранный на разных уровнях обучения, а также при необходимости работать переводчиками в различных областях экономической, политической и культурной жизни страны. Подготовка их осуществлялась в Высшем педагогическом институте иностранных языков им. Поля Лафарга, позже – на факультете иностранных языков Педагогического института им. Энрике Хосе Варона, а также на факультете иностранных языков Гаванского университета. Советская культура была

широко представлена на Кубе: активно работал Дом кубино-советской дружбы, приезжали на гастроли лучшие артисты и театры СССР – Театр им. Ленинского комсомола («Ленком»), театр Сергея Образцова; ежегодно проводились двухнедельные показы советского кино, книжные ярмарки, в Гаване существовал магазин книг на русском языке, активно работал зал русской литературы в Национальной библиотеке. Особенностью кубинского кинопроката является то, что фильмы не дублируются, а снабжаются субтитрами, таким образом, кино- и телезрители имели возможность непосредственного контакта с русским языком. Посольство СССР ежемесячно устраивало для русской диаспоры, студентов-филологов и других заинтересованных лиц просмотры новых фильмов в посольском кинотеатре.

Perestroika всему этому положила конец. Подготовительный факультет, где русскому языку обучались сотни абитуриентов для вузов СССР, прекратил свое существование, преподаватели были перепрофилированы на английский язык, прекратилось преподавание русского языка на факультете иностранных языков педагогического института, Дом кубино-советской дружбы стал просто Домом дружбы... Единственным оплотом обучения русскому языку на Кубе осталась русская кафедра на факультете иностранных языков Гаванского университета, с одной-единственной группой, с числом студентов, на протяжении десятилетий не достигающим десяти человек.

За последние несколько лет статус русского языка на Кубе существенно изменился: вслед за оживлением и расширением экономических отношений между Россией и Кубой, ростом потока российских и русскоязычных туристов он вновь весьма востребован, а интерес к нему со стороны абитуриентов активизировался. Вот уже второй год количество поступающих на отделение русского языка выражается двузначным числом. Однако культурный обмен в прежнем объеме не был восстановлен, и вот почему так важно в этих условиях обеспечить развитие такого вида речевой деятельности, как чтение – единственный вид речевой деятельности, который естественно протекает при отсутствии среды изучаемого языка. Кроме того, чтение художественной литературы служит поддержанию и совершенствованию навыков и умений других видов речевой деятельности, а также средством обогащения и расширения словарного запаса учащихся. Об этом убедительно свидетельствует опыт дистанционной работы со студентами в период нынешней пандемии.

Современные достижения техники и ИКТ позволяют создавать виртуальную языковую среду, которая при ее эффективном использовании

отчасти может компенсировать отсутствие «языкового реала». В нынешних социально-экономических условиях Республики Куба этот ресурс является чуть ли не единственным, имеющим практическое значение.

Отдавая дань наличию языковой среды, не следует в то же время забывать слова А.А. Леонтьева о том, что «само по себе такое окружение не способно влиять на овладение языком, если оно не выступает как психологический фактор – т.е. не обуславливает специфического отношения к нему студентов и специфической деятельности по его освоению» (Леонтьев 1983). Необходимо учитывать не только преимущества, которые языковое окружение и культурный контекст вносят в процесс овладения иностранным языком, но и препятствующие этому факторы. Далеко не все учащиеся по личной инициативе стремятся использовать для совершенствования своих навыков неизбежно возникающие в естественной языковой среде коммуникативные ситуации, так как здесь они лишены направляющей поддержки и контроля со стороны преподавателя. Также можно отметить, что естественное языковое окружение само по себе отнюдь не всегда способствует обогащению устной и письменной речи иностранцев: они чаще всего пользуются тем минимумом средств, которым уже овладели, и не пытаются без посторонней помощи восполнить их недостаток. Кроме того, уже сам статус иностранного студента определяет тот факт, что его общение с носителями языка зачастую ограничивается социально-бытовой и академической сферами. Вот почему мы ставим перед собой цель формирования искусственной языковой среды, которая служила бы укреплению системы мотивов и умений самостоятельного овладения фоновыми знаниями, самостоятельного анализа явлений социокультурного окружения.

«Литература - это культурный символ России, высшая форма существования российской духовности и языка» (Правительство РФ, № 637-р) – говорится в Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. Преподаватель русской литературы как иностранной призван передать своим студентам идею ее существования как высшей формы российской духовности и языка, постараться сделать из них не только читателей, но и ценителей русской литературы как части мировой культуры. Как этого добиться?

В книге «Обучение иностранному языку как специальности» можно прочитать: «Общеучебная мотивация заключается прежде всего в том, что студенты овладевают в языковом вузе иностранным языком как основой своей профессии преподавателя» (Бородулина Карлин 1982: 31).

В своей диссертации на тему «Методические основы книги для чтения художественных произведений (для кубинских студентов-

филологов)» доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка факультета иностранных языков Гаванского университета Рейна Родригес так описывает своих студентов восьмидесятых годов прошлого столетия.

«На дневное отделение языковых вузов Республики Куба поступают выпускники средних школ, получившие установленную оценку ...согласно действующей в стране стобалльной системе...

Оценка этих выпускников по окончании средней школы не всегда высока для поступления на более популярные факультеты – экономический, инженерный, медицинский, философский и др., на которых они предпочитали бы учиться.

Поступление кубинских студентов на факультет иностранных языков Гаванского университета или в Высший педагогический институт иностранных языков им. Поля Лафарга для изучения русского языка мотивировано, в основном, потребностью в получении высшего образования. В большинстве случаев, как свидетельствует многолетняя практика преподавания, студенты не имеют четкого представления о своей будущей профессии, о конечных целях изучения иностранного языка. Такие учащиеся внутренне не заинтересованы в овладении языком, у них отсутствует внутренняя готовность, внутренняя установка на овладение изучаемым языком.

...Это обстоятельство должно быть учтено при разработке, организации и презентации учебных материалов с целью превращения чисто внешнего мотива - получение высшего образования – во внутренний мотив – желание ...овладеть русским языком как специальностью» (Родригес 1988: 20).

«По своему общеобразовательному уровню этот контингент не однороден: студенты, обучавшиеся в столичных школах, более развиты во всех отношениях, чем студенты из провинций.

...Теоретические знания о родном языке у большинства студентов не прочные, что порой затрудняет осуществление принципа преподавания иностранного языка с опорой на родной (испанский) язык учащихся» (Родригес 1988: 21).

Также Р. Родригес отмечает у кубинских студентов «недостаточную сформированность умений восприятия средств поэтической образности даже на родном языке» и «незначительный опыт самостоятельного осмысления основной идеи произведения» (Родригес 1988: 29).

По прошествии трех десятилетий ситуация существенно изменилась. В соответствии с проведенными в прошлом году на младших курсах

опросами, практически все студенты выбрали факультет иностранных языков сознательно, по собственному желанию. Правда, некоторые из них попали на русскую кафедру, не добрав несколько сотых балла для английского языка. Тем не менее, здесь следует учитывать и тот факт, что они всё же предпочли русский язык французскому, изучение которого давалось бы им значительно легче, или немецкому. Несколько студентов прямо указали на то, что выбрали русский язык, потому что он кажется им «более классным», чем английский, «на котором говорят все». Они выбирали язык «редкий на Кубе». Можно предположить, что они охотно склонились бы и к китайскому языку, если бы эта кафедра уже открылась в Гаванском университете.

Таким образом, мы имеем дело с сильно мотивированным студентом. Мотивация эта подтверждается также и тем фактом, что на факультете иностранных языков студенты учатся на целый год (два семестра) больше, чем их товарищи с других факультетов (кроме медицинского), т.к. для зачисления на первый курс они должны успешно (на 4 или 5) закончить подготовительный курс. В то же время наши студенты страдают теми же недугами, что и их предшественники тридцатилетней давности: затруднения в самостоятельном осмыслении произведений, неумение произвести анализ художественных средств, недостаточный для филологического вуза опыт чтения произведений родной и мировой литературы.

Эти особенности нашего контингента учащихся требуют постоянного поиска возможностей мобилизации внутренних резервов для лучшего усвоения учебного материала. Одним из таких резервов является максимальная эффективность при использовании внеаудиторного времени учащихся для усвоения литературного материала, что позволяет высвободить время для работы на коллективных занятиях в целях развития и совершенствования навыков и умений анализа и аргументированного изложения литературных произведений.

В условиях изучения языка вне русской языковой среды чтение художественной литературы отчасти восполняет отсутствие прямого контакта с носителями языка, знакомит учащихся с российской действительностью, со страноведчески значимыми особенностями жизни россиян, их культурой, привычками и обычаями.

Грустная литература. «Не раз было замечено, что какая-то печальная нотка преобладает у всех без исключения русских поэтов, романистов, художников, музыкантов. Поэты впадают в элегический тон, романисты становятся реалистами и потому меланхоличными, как сама русская жизнь. ...Даже у таких юмористов, как Гоголь и Щедрин, постоянно

пробивается наружу меланхолическое настроение» – пишет, со ссылкой на И. Ф. Циона, Евгений Соловьев в своем знаменитом биографическом очерке «Лев Толстой. Его жизнь и литературная деятельность» (Соловьев 1891: 60). Такая же эмоциональная оценка русской социальной культуры многократно повторяется в различных вариантах и в наши дни: «Русские – это грустные итальянцы» (Беженарь Поморцева 2019) и т.д.

Как примирить яркий, веселый темперамент кубинского студента с таким нелегким, отнюдь не жизнерадостным контентом русской классики XIX в., с которого начинается их знакомство с русской литературой? На наш взгляд, именно трагический, нередко мрачный характер значительного числа произведений русской классики является для студентов одним из внутренних препятствий, которые приходится преодолевать в своей работе преподавателю русской литературы, не говоря уже о том, что лексика литературы этого периода, непонятная сейчас даже российским учащимся, оборачивается для иностранного студента настоящей фрустрацией, когда он понимает, что вся эта масса слов, которые он так старательно отыскивал в словаре и заучивал, уже вышли из употребления, а, значит, не имеют для него, для его будущей коммуникативной деятельности никакого практического значения.

На помощь кубинским преподавателям, как это ни парадоксально звучит, пришла пандемия COVID-19. Поставленный в жесткие условия невозможности вести контактные занятия, Гаванский университет стал форсировать создание для своих студентов дистанционных курсов на всех факультетах.

Хотя цифровизация и провозглашается сегодня решающим элементом дальнейшего экономического, социального и культурного развития Республики Куба, на практике этот вопрос далек от решения по целому ряду причин, среди которых экономическое эмбарго Кубы со стороны США играет не последнюю роль. Домашнее подключение к Интернету здесь практически отсутствует, коммерческих зон wi-fi недостаточно даже в столице, бесплатные зоны отсутствуют, но все учебные заведения системы среднего и высшего образования подключены к скоростной сети, поскольку информатизация учебного процесса с помощью активного внедрения в него информационно-коммуникативных технологий и здесь является актуальной задачей, т.к. оно помогает облегчить трудности этого периода при сохранении интенсивности и продуктивности работы обучаемых.

С этой целью преподавателями кафедры русского языка факультета иностранных языков Гаванского университета создаются различные обучающие ресурсы в университетской EVEA – виртуальной

образовательной среде (<https://evea.uh.cu/>), где и размещаются электронные курсы по изучаемым дисциплинам, в том числе по русской литературе. Адрес дистанционного курса «Русская литература I» (третий курс): <https://evea.uh.cu/course/view.php?id=574>.

Ведущей частью EVEA-UH выступает популярная платформа Moodle, или Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (адрес: <http://moodle.org/>) – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда, в которой преподаватели могут создавать любые курсы дистанционного обучения.

Платформа Moodle обладает обширным и разнообразным набором инструментов, которые преподаватель-гуманитарий без труда может освоить, пройдя краткий обучения, а затем совершенствовать свою методику уже в ходе активной практики.

Актуальность использования электронных курсов в СДО Moodle обусловлена их доступностью, динамичностью и возможностью самоконтроля. Это оптимизирует учебный процесс, придает ему интерактивность, визуализирует изучаемый материал.

Все необходимые операции можно выполнять в компьютерном классе университета или на домашнем компьютере, также существует мобильная версия Moodle для Android, что позволяет студентам работать на столь популярном среди них мобильном телефоне или на планшете. Электронная форма организации обучения дает возможность многократных повторений, всё это усиливает мотивацию учащихся.

При подготовке и проведении занятий в системе Moodle преподаватель использует набор элементов курса, в который входят: «гlossарий», «ресурс», «задание», «форум», «wiki», «лекция», «тест» и др.

Комбинируя различные элементы курса, преподаватель строит изучение материала таким образом, чтобы формы обучения отвечали целям и задачам конкретных занятий. Комбинаторные возможности системы позволяют придавать предмету литература и прикладной характер – через художественный текст, не забывая о собственных дидактических целях предмета, знакомить студентов со страноведческими особенностями изучаемой культуры.

«Гlossарий» позволяет организовать работу с терминами, при этом словарные статьи могут создавать не только преподаватели, но и студенты. Преподаватель-модератор курса может варьировать установки: разрешать студентам пополнять гlossарий без предварительной проверки либо только после проверки преподавателя. Пополнение гlossария также может быть одной из форм домашнего или контрольного задания. Термины,

занесенные в глоссарий, подсвечиваются во всех материалах курсов и являются гиперссылками на соответствующие статьи глоссария.

В качестве «ресурса» может выступать любой материал для самостоятельного изучения, проведения исследования, обсуждения: текст литературного произведения, критическая статья, краткое изложение, иллюстрация или фотография, web-страница, аудио- или видеофайл и др. Формат «ресурсов» достаточно разнообразен: «страница», «книга», «файл», «папка» и др.

Для контроля степени усвоения изученного материала используется активный элемент «тест», виды оформления которого в СДО Moodle весьма многообразны: «множественный выбор», «да/нет», «подстановочный ответ», «вопросы на соответствие», «краткий ответ», «развернутый ответ» (или «эссе»). Такие задания помогают контролировать степень усвоения содержания литературных произведений. Электронный контроль экономит время преподавателя и студента, он легко преобразуется в самоконтроль. У преподавателя оценка за тест заносится в электронный журнал. У студента есть возможность увидеть результат и ошибки сразу после завершения теста.

Вопросы тестов сохраняются в базе данных и могут многократно использоваться в одном или разных курсах – в разном порядке, в различных сочетаниях. На прохождение теста может быть дано несколько попыток. Можно установить лимит времени на работу с тестом, а также задать конкретную дату и время его выполнения, т.е. организовать дистанционную контрольную работу в реальном времени.

Преподаватель может оценить результаты работы с тестом или просто показать правильные ответы на вопросы. Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса любую удобную ему или подходящую для данного конкретного случая систему оценивания, например, по пятибалльной или стобалльной системе. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости.

Moodle позволяет контролировать «посещаемость», активность студентов, время их учебной работы в сети.

Все созданные в системе тексты, файлы, загруженные студентом на сервер, хранятся в его портфолио.

Поскольку возможности дистанционного обучения ограничены в плане «обратной связи», курсы EVEA-УН разрабатываются как дополнительный ресурс, подготавливающий студентов к анализу и обсуждению литературного материала на контактных занятиях в аудитории.

Два года назад Куба начала переход на четырехгодичное обучение в вузах (бакалавриат), что предполагает меньшее количество классных часов

за счет увеличения часов на самостоятельную работу студентов. Таким образом, эти курсы, разрабатываемые в настоящий момент «под нажимом» пандемии, не утратят своей актуальности и впоследствии, а будут помогать преподавателю в его аудиторной работе.

Несмотря на определенные технические сложности организации обучения средствами СДО Moodle на первом этапе, работа с дистанционным курсом значительно облегчает учебный процесс и студентам, и преподавателям.

Хотя краткосрочность практического опыта использования платформы EVEA-УН не позволяет еще сделать окончательные выводы о ее дидактической эффективности в деле преподавания русской литературы на факультете иностранных языков Гаванского университета, можно с определенной долей уверенности сказать, что благодаря викторинам и игровым заданиям, составленным с учетом принципов провокативной педагогики (Енин 2010: 119-127), а также возможности работать с системой Moodle на популярных среди студентов гаджетах, удастся повысить мотивацию студентов в отношении этой учебной дисциплины.

Литература

- Беляев, Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М., 2-е изд., Просвещение, 1965. – 228 с. С. 23.
- Беженарь, О.А., Поморцева, Н.В.* Русские – это грустные итальянцы, а итальянцы – это веселые русские. / О.А. Беженарь, Н.В. Поморцева // Учебное пособие по русскому языку как иностранному для лиц, говорящих на итальянском языке – Milano: Lumi. Edizioni Universitarie, 2019. 121 p.
- Енин, А. В.* «Вредные игры»: плюс и минус «Провокативная педагогика»: основы теории и практики (публикуется в сокращенном виде) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2010. Том 7. № 3. С. 119–127. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2010/n3/41105.shtml (дата обращения: 07.01.2021)
- Карлин, А. Л., Бородулина, М. К.* Обучение иностранному языку как специальности / А. Л. Карлин, М. К. Бородулина. – М.: Высшая школа, 1982. - 255 с.
- Леонтьев, А. А.* Обучающие функции языковой среды и проблема интенсификации включенного обучения // Русский язык за рубежом. – 1983. – № 4. С. 60.
- Лобанова, Н.А., Слесарева, И.П.* Учебник русского языка для иностранных студентов филологов. Систематизирующий курс. Книга для преподавателя / Н.А. Лобанова, И.П. Слесарева. – М.: «Русский язык», 1983, 269 с.
- Распоряжение Правительства РФ от 9 апреля 2016 г. № 637-р. С. 3.
- Родригес Кабрера, Р.* Методические основы книги для чтения художественных произведений (для кубинских студентов-филологов): диссертация д-ра педагогич. наук / Р. Родригес Кабрера. - Институт русского языка им. А. С. Пушкина. М., 1988. С. 21-29.
- Соловьев, Е. А. Л. Н.Толстой.* Его жизнь и литературная деятельность / Серия «Жизнь замечательных людей». Биографическая библиотека Ф. Павленкова. – 193 с. С. 60.

Llorens Treviño A. A.
Havana University, Cuba
E-mail: allorems257@gmail.com

Features of teaching Russian literature in Cuba in modern conditions

The article is devoted to an urgent problem - teaching Russian literature for the students learning Russian as a foreign language in an alien cultural space and the absence of a linguistic environment. The article provides a generalized description of Cuban students studying RFL, reveals everyday problems of teaching the Russian language and literature in Cuba in modern conditions.

Keywords: Russian literature, RFL, lack of linguistic environment, Cuba

Миленич Жарко

Национальный исследовательский университет - ВШЭ Москва, Россия

E-mail: zmilenic@hse.ru

Прием произведений А. и Б. Стругацких в странах бывшей Югославии

Литературное творчество Аркадия Натановича (1925-1991) и Бориса Натановича (1933-2012) Стругацких является самым значимым в истории научно-фантастического жанра на русском языке. Они начали писать вместе с января 1958 года, когда в журнале «Техника молодёжи» была опубликована их первая совместная работа – научно-фантастический рассказ «Извне». В 1959 году вышла первая книга Стругацких – повесть «Страна багровых туч». Это очень успешное писательское сотрудничество длилось до 1990-го года.

Ключевые слова: Братья Стругацкие, научная фантастика, литературный перевод, русская литература XX века

Введение

В 1964 году опубликован на хорватском языке перевод повести «Страна багровых туч» под названием «Let na Veneru¹» в переводе Майи Витрисал-Мулич в издательстве «Зора» из Загреба.

В этом же году повесть была переведена и на сербский язык с подназванием «Планета пурпурных облаков» в газете «Политика» из Белграда в сиквелах.

В историческом обзоре и антологии научно-фантастичной литературы „Od Lukijana do Lunjika²“ известного во всем мире фантастоведа Дарко Сувина, опубликованной в 1965 году, составитель пишет о Стругацких как о важных авторах этого литературного жанра и публикует их рассказ «Ночь на Марсе» из сборника «Шесть спичек» (1960). Книга была напечатана в издательстве «Эпоха» из Загреба. Это издательство опубликовало ряд научно-фантастических произведений в библиотеке «Fantastični romani³».

Дарко Сувин публикует два эссе о творчестве Стругацких на английском языке. В эссе «О научно-фантастическом творчестве братьев Стругацких» он написал: «Это – законное продолжение традиций Гоголя и Щедрина в российской литературе и великой советской традиции Ильфа и Петрова или Олеши, находящееся на грани научной фантастики и сатиры, как поздние пьесы Маяковского. Смешав эту традицию с влиянием Свифта, Кафки, Лема и английской фантастической литературы в лице, например, Льюиса Кэрролла, Стругацкие предложили читателю блистательное произведение словесного искусства – подражание бюрократическому и академическому стилям, мещанскому и фанатическому жаргону, иронии и пародию, разговорные слова и неологизмы. Таким образом они ведут полемику на глубоком литературном уровне, делая несостоятельным то, что они называли суровыми банальностями жанра» (Сувин).

В 1966 году вышла в свет серия книг «Кентаур⁴» издательства „Югославия“ из Белграда, редактора Ивана В. Лалича, известного сербского поэта и переводчика. В первом выпуске в 1967 году была опубликована повесть «Стажеры» под названием «Тахмасиб» в переводе Милана Чолича. На тот момент было опубликовано 6 книг. К сожалению, на этом выпуск новых книг был приостановлен.

1 Полет на Венеру

2 От Лукьяна до Луньика.

3 Фантастические романы

4 Фантастические романы.

В 1973 году в журнале для популяризации науки «Галаксија⁵» из Белграда был опубликован рассказ «О странствующих и путешествующих».

1976-й год был очень важным для истории научной фантастики в Югославии. В Белграде вышел в свет научно-фантастический альманах «Андромеда» (сборник романов, повестей, рассказов, эссе и статей), а в Загребе – журнал «Sirius» (редактор Боривой Юркович) с подназванием «лучшие научно-фантастические рассказы». Жанр научной фантастики 70-х и 80-х годов был очень популярен и тиражи этих публикаций и отдельных книг были очень высокими.

В том же 1976 году был возобновлен выпуск специализированной серии «Кентаур» в издательстве «Югославия» (с тем же редактором Иваном В. Лаличем) в основном с переводами повестей и романов с английского языка. В серии «Кентаур» позднее были опубликованы повести Стругацких «Трудно быть богом» (1977) и «Улитка на склоне» (1979), все в переводе Милана Чолича.

Когда издательство «Югославия» перестало существовать публиковать книги серии «Кентаур», продолжило издательство «Просвета» с редактором фантастоведом и переводчиком научно-фантастических произведений с английского Зораном Живковичем. Так опубликовали и повесть «Отель *Упогибшего альпиниста*» в переводе Душана Стойльковича в 1984 году.

В журнале «Sirius» Зоран Живкович разместил серию «12 величайших в мире писателей научной фантастики», где он в 1980 году написал эссе о братьях Стругацких и опубликовал их рассказ «О странствующих и путешествующих». Эту серию и свои эссе Живкович затем объединил в книгу «*Savremenici budućnosti*⁶», опубликованную в 1983 году в издательстве «Народна книга» из Белграда.

Живкович опубликует в 1990 году «Энциклопедию научной фантастики» в двух книгах издательства «Просвета» из Белграда. В разделе о Стругацких он написал, что: «Братья Стругацкие представляют собой уникальное явление не только на советской, но и на мировой фантастической сцене. По местным меркам, главным достижением их творчества является превосходное порождение идеологических клише, которые долгое время подавляли жанр научной фантастики на русском языке, но давали мировую фантастику через произведения исключительной художественной убедительности, которые очень подошли современной литературе» (Živković, 696).

⁵ Галактика.

⁶ Современники будущего.

В Белграде в издательстве «Српска књижевна задруг⁷» в 1976 году опубликована на сербском языке как самостоятельная книга повесть братьев Стругацких «Малыш» под названием “Тајанствени свемирски гост⁸”, а в 1979 году опубликована повесть «Пикник на обочине». Повести перевёл Милан Чолич.

В Новом Саде в библиотеке книг научной фантастики «X-100 Science Fiction», редактором которой был Милорад Предоевич, издательством «Дневник» был опубликован второй выпуск повести «Стажеры» и «Хищные вещи века» в 1987 году в переводе на сербский язык Милана Чолича. Предоевич также был редактором научно-фантастической серии «Supernova», где в 1988 году была опубликована повесть Стругацких «Страна багровых туч» в переводе Милана Чолича.

Издательство «Народна Книга» из Белграда вместе с издательством «Дејје повине»⁹ из города Горный Милановац опубликовало в 1988 году шесть книг Стругацких. Снова опубликованы повести «Трудно быть богом» и «Улитка на склоне», и впервые – «Обитаемый остров», «За миллиард лет до конца света», «Гадкие лебеди», «Жук в муравейнике» и «Волны гасит ветер».

Переиздание «Пикника на обочине» выходит в 1996 году в Белграде с длинным послесловием Андрия Лаврика. Видно, что на переиздание повлияла экранизация под названием «Сталкер» Андрея Тарковского 1979 года. На обложке размещена фотография Александра Кайдановского, который в этом фильме играл главную роль. Снова эта повесть будет напечатана на сербском языке в 2011 году в издательстве «Наш дом» в переводе Андрия Лаврика и в 2019 году в издательстве «Плато» снова в переводе Милана Чолича.

Повесть «Понедельник начинается в субботу» опубликована впервые на сербском языке в 2019 году в Белграде издательством “Ћаробна knjiga”¹⁰, специализирующимся на фантастике. Повесть перевела Мария Стаменкович.

Повесть «Трудно быть богом» на сербском языке выходит в свет в 2020 году в новом переводе Марии Стаменкович.

На словенский язык известный русист и фантастовед Драго Байт перевел две повести Стругацких – «Пикник на обочине» (в 1983 году

⁷ Сербская литературная ассоциация.

⁸ Таинственный космический гость.

⁹ Детская газета.

¹⁰ Волшебная книга.

опубликовало издательство «Прешерна дружба»¹¹ из Любляны) и «Жук в муравейнике» (в 1985 году опубликовало издательство «Tehniška Založba Slovenije»¹² из Любляны). Байт занимался и творчеством Стругацких и опубликовал два эссе о них на словенском языке

Также на словенский язык Роберт Граден перевел в 2002 году повесть «Волны гасит ветер» под названием «Časovni pohajkovalci»¹³ в издательстве «Atelje Blodnjak» из Любляны.

В бывшей Югославии только на македонский язык перевели повесть «Второе нашествие марсиан». В переводе Дими Толовского она опубликована в издательстве «Македонска книга» из Скопье.

Журнал «Sirius В» издательства «Хангар 7» (главный редактор Даворин Хорак) продолжил традицию журнала «Sirius». Журнал «Sirius В» опубликовал и рассказы «Поражение» и «Поиск» Стругацких в моем переводе на хорватский язык. В 2020 году издательство опубликует повести братьев Стругацких в моем переводе: «Трудно быть богом», «Понедельник начинается в субботу», «Улитка на склоне» и «Город обречённых».

В следующем году издательство «Zagrebačka naklada» (Загребское издательство) из Загреба, которое часто публикует фантастику, планирует напечатать повесть «Пикник на обочине» в моем переводе на хорватский язык (это будет перевод новой и последней версии этой повести Стругацких).

Вывод

Произведения братьев Стругацких на первом месте по количеству переводов на сербский и хорватский язык по сравнению с другими русскоязычными представителями литературного жанра научной фантастики. Самые важные произведения творчества Стругацких переведены на сербский язык при их жизни (больше всех их переведил Милан Чолич). Самая популярная повесть «Пикник на обочине» был опубликована четыре раза, а повесть «Трудно быть богом» – три раза. Вскоре будут опубликованы в большем объеме переводы их произведений на хорватский язык. Творчество многих писателей научно-фантастического жанра перестают публиковать после их смерти. Время показало, что так не происходит с произведениями Аркадия и Бориса Стругацких, которых считают классиками литературы 20 века, в том числе и литературоведы, которые никогда не занимались этим литературным жанром.

¹¹ Общество поэта Прешерна

¹² Техническое издательство Словении.

¹³ Времени путешественники.

Литература

- Сувин, Дарко* О научно-фантастическом творчестве братьев Стругацких, пер. с англ. А. Кузнецова. [Электронный ресурс] // Название сайта: [Фантастика: Сувин Дарко]. [Москва, 2009]. URL: http://fan.lib.ru/a/ashkinazi_1_a/text_2190.shtml (дата обращения: 09.11.2021).
- [Электронный ресурс] Название сайта: [Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu]. Zagreb, 2021]. URL: <https://www.nsk.hr/ispis-rezultata/> (дата обращения: 09.11.2020).
- [Электронный ресурс] Название сайта: [Narodna in univerzitetna knjižnica [Ljubljana, 2020]. URL: <https://www.nuk.uni-lj.si> (дата обращения: 09.11.2020).
- [Электронный ресурс] Название сайта: [Национална и универзитетска библиотека Св. Климен Охридски. [Скопје, 2020]. URL: <https://www.cenl.org/library/national-and-university-library-st-kliment-ohridski> (дата обращения: 09.11.2020).
- [Электронный ресурс] Название сайта: [Народна библиотека Србије. [Београд, 2020]. URL: <https://plus.sr.cobiss.net/opac7/bib/search?q=Strugacki&db=nbs&mat=allmaterials> (дата обращения: 09.11.2020).
- Živković Zoran*. Arkadij i Boris Strugacki // Sirius (Zagreb). – 1980. – Br. 52. – S. 127-135.
- Živković, Zoran* Enciklopedija naučne fantastike т. 2, Beograd: Prosveta, 1990, str. 868.

Milenić Ž.

National Research University - HSE Moscow, Russia

E-mail: zmilenic@hse.ru

Reception of the Translations of Literary Pieces by the Strugatsky Brothers in Ex-Yugoslavia

The literary work of Arkady Natanovich (1925-1991) and Boris Natanovich (1933-2012) Strugatsky is the most significant in the history of the science fiction genre in Russian. They began writing together in January 1958, when their first joint work, the science fiction story “Outside” was published in the journal “Tehnika molodezhi”. In 1959 the first book of the Strugatskys was published - the novel “The Land of Crimson Clouds”. This highly successful writing collaboration lasted until 1990.

Keywords: The Strugatsky brothers, science fiction, literary translation, Russian literature of the 20th century

Пойнтнер Эрих А.

Гимназия г. Санкт Пельтен, Австрия

E-mail: erichpoyntner@gmx.at

Дни и сутки: заметки о режиме дня в литературе

Режим дня – одна из основных структур нашей жизни. В литературных произведениях он обычно находится в субтексте. Есть значительные различия в этой структуре в разные времена и культуры.

Ключевые слова: время, сутки, день, границы, русская литература

*What a difference a day makes
Twenty-four little hours
Brought the sun and the flowers
Where there used to be rain
Dinah Washington*

Радикальное изменение повседневной жизни во время пандемии коронавируса заставляет думать, между прочим, о режиме дня, к которому мы привыкли. Кажется, что режим дня является структурой нашей повседневной жизни, и если он нарушается, то мы склонны реорганизовать его всей силой. С этим связаны несколько вопросов основного значения, например вопрос «Что такое день?». Американская песня в начале статьи как бы поневоле ставит этот вопрос, упорно употребляя в начале понятия «день» и «24 часа», что, разумеется, не одно и то же.

Как известно, в русском языке есть уникальная разница между понятиями «день» и «сутки», отсутствующая, например, в немецком или английском языках.

«Сутки», появившиеся не ранее XVI в., занимают особое положение, так как исчисляются дважды и означаются в языке двояко – в составе недели месяца (понедельник, вторник и 1-31). Понятие «сутки» обозначается сочетанием «день и ночь», как перевод из греческого.

Слово «день» называют нейтральной, доминантной, основной единицей измерения времени от ранних этапов развития человеческой культуры (и соответственно и языка) по настоящее время.

Соединяются языческое (природное) представление о времени и понимание смоделированного христианского времени (день – свет в противоположность дохристианской «тьме» (Михеева 2006: 52-53).

Человек, как известно, отличается способностью к планированию и моделированию своей деятельности, а также к воспоминаниям: восприятие будущего – основа целенаправленной деятельности, а память – культуры. Из психологического понимания жизни проистекает и понимание времени не как простой последовательности моментов, а как взаимопринимаемости всех членов длительности, где «средним членом», «посредником» служит память. Человеческий опыт времени обусловлен темпорально окрашенными процессами: ностальгия, ожидание, предвосхищение, намерение, воспоминание и т.п. Психическое время связано с памятью и воображением: вспоминать и осознавать себя в прошлом, как и составлять

планы на будущее – привилегия человека. Субъективно переживаемое время, которое может сознаваться как протекающее медленно, незаметно, быстро, стремительно и т.д. и кажется конечным, т.е. движущимся к своему концу, смерти отдельного человека, изучали преимущественно психологи.

Человек не рождается с «чувством времени», его временные и пространственные понятия всегда определены той культурой, к которой они принадлежат» (Гуревич 1971: 159; Михеева 2006: 56).

Восприятие времени, по Вригту (1986), – это восприятие вещей (изменений, событий) во времени. (Михеева 2006: 58).

Играют роль, конечно, и дни недели (мужские: понедельник, вторник, четверг/ женские – среда, пятница, суббота).

«Наиболее (положительно) маркированным у восточных славян был вторник.» (Михеева 2006: 66).

М. Ю. Лотман («О моделирующем значении понятий «конца» и «начала» в художественных текстах») прежде всего обращает внимание на «начала» и «концы»: «О моделирующем значении понятий «конца» и «начала» в художественных текстах»:

«Категории «начала» и «конца» являются исходной точкой, из которой в дальнейшем могут развиваться и пространственные, и временные конструктивные построения. (Лотман 2004: 427).

Функция художественного произведения как конечной модели бесконечного по своей природе «речевого текста» реальных фактов делает момент отграниченности, конечности непременным условием всякого художественного текста в его первоначальных формах – таковы понятия начала и конца текста (повествовательного, музыкального и т.п.), рамы в живописи, рампы в театре. (Лотман 2004: 429).

Общественный образец режима дня отражается в учебниках и пособиях. Приведу несколько примеров:

I get up at 7 o'clock in the morning. I go to the bathroom and then I have breakfast. I go to school at 8 o'clock. We have 5 or 6 lessons and then we have lunch. I come home at 2 o'clock. I meet my friends and play games. Then, at 7 o'clock, it's time for dinner. In the evening I watch TV or read a book. At 10 o'clock I have a shower and go to bed.

Я встаю в семь часов утра. Я иду в ванную, а затем завтракаю. Я иду в школу в 8 часов. У нас проходит 5 или 6 уроков, и потом мы обедаем. Я прихожу домой в 2 часа. Я встречаюсь с друзьями и играю. Затем, в 7 часов, настает время ужинать. Вечером я смотрю телевизор или читаю книгу. В 10 часов я принимаю душ и ложусь спать.

<https://s-english.ru/topics/klass-3/my-day>

Во время пандемии у дистанционного обучения соблюдается парадокс: учебный день теряет свою структуру, чего очень боятся не только учителя и родители, но и ученики. В опросе учащихся 17 лет оказалось, что они стараются построить такой конструктор. Из опрошенных только одна девушка признается, что спит до девяти, все другие встают в семь – очень по-австрийски, кажется.

1. В литературе день как структура открывает фактически бесчисленные возможности.

Можно думать о Джеймсе Джойсе со своим романом «Юлиссес», который описывает всего один день в жизни Леопольда Блума (16 июня), а между тем в нем спрятана вся Одиссея, которая продолжается 10 лет.

С другой стороны можно отметить такие тексты как «Лавр» Водолазкина или тексты без времени, как, например, «Опавшие листья» Розанова.

Надо еще упомянуть о романе австрийского автора Лео Перутц «Между девятью и девятью». Роман описывает приключения студента Станислауса Дембы, который как будто должен провести сутки в наручниках, убегая от полиции. В самом деле все эти 24 часа проходят только в его сознании за несколько секунд между тем, как он выпадает из окна, и смертью.

Примеры из русской литературы показывают довольно разнообразную моделирование времен:

У **Пушкина** день Евгения Онегина начинается в кровати, а кончается там же, причем значимость происшествий растет.

Постель – прогулка на бульваре – ресторан – театра – домой – бал – постель.

В середине размышления пушкинского повествователя о театре.

У Онегина, разумеется, совершенно другой режим дня, встает «после обеда», обедает вечером, ужинает, наверное, в полночь. Ложится спать, когда рабочие уже давно встали:

«А Петербург неугомонный / Уж барабаном пробужден».

«**Горе от ума**» **Грибоедова** описывает всего один день, а все начинается рано утром и кончается «ночью».

«**Герой нашего времени**» **Лермонтова** интересен, между прочим, тем, что Печорин ведет дневник. Но он не очень последовательно пишет, быстро передается всевозможным ассоциациям и размышлениям. Один день – встреча с Верой – все-таки описывается довольно хронологически. Печорин поздно встает и рано уходит домой:

«Сегодня я встал поздно; прихожу к колодцу – никого уже нет. Становилось жарко».

Что значит «поздно»? «Становилось жарко». От игры с Грушницким отказывается и идет домой.

У **Льва Н. Толстого**, разумеется, чаще всего встречаются продолжительные повествования – истории жизни не только человека, но всей его семьи. Что касается нашей темы, надо обратить внимание на «Смерть Ивана Ильича»: Тут время считается не со дня рождения, а со дня смерти, похорон.

Интересен и рассказ «Много ли земли нужно человеку», где поход Похома в течение одного дня становится метафорой жизни:

Взглянул Пахом на солнце, а оно до земли дошло, уж краюшком заходить стало и дугой к краю вырезалось. Надал из последних сил Пахом, навалился наперед телом, насилу ноги поспевают подставляться, чтоб не упасть. Подбежал Пахом к шихану, вдруг темно стало. Оглянулся – уж зашло солнце.

Антон П. Чехов часто показывает персонажей, которые как будто выпадают из дневной рутины и таким образом теряют структуру жизнь. Это Громов и Рагин в «Палате номер 6», художник в «Доме с мезонином» и многие другие. Гуров и Анна Сергеевна в «Даме с собачкой» попадают в опасное «безвременье» в день первого поцелуя. Они гуляют, и Гуров без успеха предлагает программу.

Но после поцелуя и полового акта сразу возобновляют дневную рутину:

Потом каждый полдень они встречались на набережной, завтракали вместе, обедали, гуляли, восхищались морем. Она жаловалась, что дурно спит и что у нее тревожно бьется сердце, задавала всё одни и те же вопросы, волнуемая то ревностью, то страхом, что он недостаточно ее уважает. И часто на сквере или в саду, когда вблизи их никого не было, он вдруг привлекал ее к себе и целовал страстно. Совершенная праздность, эти поцелуи среди белого дня, с оглядкой и страхом, как бы кто не увидел, жара, запах моря и постоянное мелькание перед глазами праздных, нарядных, сытых людей точно переродили его; он говорил Анне Сергеевне о том, как она хороша, как соблазнительна, был нетерпеливо страстен, не отходил от нее ни на шаг, а она часто задумывалась и всё просила его сознаться, что он её не уважает, нисколько не любит, а только видит в ней пошлую женщину. Почти каждый вечер попозже они уезжали куда-нибудь за город, в Ореанду или

на водопад; и прогулка удавалась, впечатления неизменно всякий раз были прекрасны, величавы.

Роман «Мастер и Маргарита» М. Булгакова очень сильно структурирован, но встречаем тоже «безвременье». Мастер, отправляясь в психиатрическую клинику, выходит из текучего времени. Всё действие романа проходит за четыре дня – это среда, четверг, пятница и суббота. Вторник в славянской мифологии хороший день, поэтому Воланд оказывается в Москве как раз в среду. Перед действием вечность (Воланд и его свита приехали из мира, где существует время, но нет начала и конца. Воланд говорит о колене, что «лет через триста пройдет». Но в конце говорит, что «сегодня такая ночь...»).

Прохождения одного дня встречаются несколько раз:

«Один день в жизни Ивана» Денисовича Солженицына реалистическое описание такого дня.

Следует еще отметить три текста. **У братьев Стругацких** часто утра опасные, например в романе «Трудно быть богом»:

Румата вздрогнул и открыл глаза. Был уже день. Под окнами на улице скандалили. Кто-то, видимо военный, орал: «М-мэр-рзавец! Ты слижешь эту грязь языком! («С добрым утром!» – подумал Румата.)

В романе **«Далекая радуга»** повествование реализуется под впечатлением неизбежного конца – гибели все оставшихся на планете, как у В.Распутина в следующем тексте.

В романе **«Прощание с Матёрой»** все повествование определяется тем, что конец известен: Персонажи живут, как будто могут жить таким образом еще годами, а конец острова будет через пару месяцев. Люди не могут жить иначе, чем жили. Их режим дня игнорирует полностью, что у них нет будущего.

И опять наступила весна, своя в своем нескончаемом ряду, но последняя для Матёры, для острова и деревни, носящих одно название.

(...)

Но теперь оставалось последнее лето: осенью поднимется вода.

– Это че – ночь уж? – озираясь, спросила Катерина.

– Да, однако, не день, – отозвалась Дарья. – Дня для нас, однако, боле не будет.

«Москва – Петушки» тоже описывает один день – но был ли этот день? Веничка просыпается в неизвестном подъезде, там и его убивают четыре незнакомых. Вполне вероятно, что не было той поездки, про

которую с таким удовольствием читал читатель, не было того дня, который описал Веничка:

И уж, конечно, не потому, что проснулся утром в чем-то неведомом подъезде (оказывается, сел я вчера на ступеньку в подъезде, по счету снизу сороковую, прижал к сердцу чемоданчик – и так и уснул). Нет, не потому мне обидно. Обидно вот почему: я только что подсчитал, что с улицы Чехова и до этого подъезда я выпил еще на шесть рублей, – а что и где я пил? и в какой последовательности? Во благо ли себе я пил или во зло? Никто этого не знает и никогда теперь не узнает. Не знаем же мы вот до сих пор: царь Борис убил царевича Димитрия или наоборот?

Что это за подъезд, я до сих пор не имею понятия; но так и надо. Все так. Все на свете должно происходить медленно и неправильно, чтобы не сумел загордиться человек, чтобы человек был грустен и растерян.

Я вышел на воздух, когда уже рассвело. Все знают – все, кто в беспамятстве попадал в подъезд, а на рассвете выходил из него, – все знают, какую тяжесть в сердце пронес я по этим сорока ступеням чужого подъезда и какую тяжесть вынес на воздух.

Интересное место в романе – рассуждения Венички о времени:

«О погоди, погоди!.. Может, время сначала узнать?.. Узнать, сколько времени?.. (130) (...)

Да зачем тебе время, Веничка? Лучше иди, иди, закройся от ветра и потихоньку иди... Был у тебя когда-то небесный рай, узнавал бы время в прошлую пятницу – а теперь небесного рая нет, зачем тебе время? (...)

Что тебе осталось? утром – стон, вечером – плач, ночью – скрежет зубовный... (131)

Данные заметки, естественно, показывают только маленькую часть возможностей художественного текста моделировать время и изображаемый мир. Скорее всего, они являются исходным пунктом для дальнейших исследований. Следует обратить внимание на структуру времени в сказках, в которых время часто не играет роли, и легендах, где люди, например, проводят день внутри горы, пока в нормальном мире проходят 100 лет. Можно и думать о различиях в изображении времени в литературе разных стран и разных эпох.

Литература

- Вригт Г.Х. фон.* Объяснение и понимание // Вригт Г.Х. фон. Логико-философские исследования. – М.: Прогресс, 1986. – С. 35-245.
- Гуревич А. Я.* Представления о времени в средневековой Европе // История и психология. Сб. статей под ред. Б. Ф. Поршнева и Л.И. Анциферовой. – М.: Наука, 1971. – С. 122-159.
- Лотман Юрий М.* О медлирующем значении понятий «конца» и «начала» в хожожественных текстах. В кн.: Тот же, Семиосфера. – С.Пбг. 2004. – С. 427-430
- Михеева Л.Н.* Время как лигвокультурологическая категория. – М. 2006.

Poyntner E.
Bundesgymnasium St. Poelten, Austria
E-mail: erichpoyntner@gmx.at

A Day and 24 Hours: The Daily Routine in Literature

In Russian, there is a difference between the concepts „day“ and „24 hours“. And the daily routine, that lies on the ground of literary texts, differs obviously when we take a look at the text of different cultures and periods. So we compare the daily routine of Evgenij Onegin with that of Pecorin or Venicka in V. Erofeev's „Moskva – Petushki“.

Keywords: time, 24 hours, day borders, Russian literature

Романова Галина Ивановна

Московский городской педагогический университет, Россия

E-mail: galinroma@mail.ru

Восприятие романа «Отцы и дети» И.С. Тургенева в Германии (интерпретация П. Тиргена)

В докладе рассмотрена интерпретация романа «Отцы и дети», данная известным немецким славистом П. Тиргеном в издании книги 2013 г. Применяя различные методы современного литературоведения (типологический, культурно-исторический, сравнительно-исторический подходы), элементы гендерного и интертекстуального анализа, исследователь актуализирует различные грани содержания романа и обогащает представления о содержании классического произведения русской литературы.

Ключевые слова: И.С. Тургенев, «Отцы и дети», П. Тирген, интерпретация, перевод

В Германии творчество И.С. Тургенева остается относительно популярным, что подтверждает значительное количество переизданий его произведений. В начале XXI в. много раз переиздавались «Таинственные повести» («Клара Милич», «Песнь торжествующей любви»), а также «Первая любовь», «Фауст», «Записки охотника». Отметим, что все названные книги в библиографических описаниях имеют сигнатуру: «Тургенев. Беллетристика». Их переиздания и новые переводы на немецкий язык оживились в 2018 г., когда мировая общественность отмечала двухсотлетний юбилей Тургенева, что явилось дополнительным поводом для привлечения внимания к творчеству русского писателя.

Не менее востребованным оказался роман «Отцы и дети», о чем свидетельствуют и история его переводов на немецкий язык, начавшаяся в 1865 г., и литературно-критические отзывы. Как известно, одной из первых и самых пронзительных немецкоязычных критических статей о русском романе была статья Л. Пича (напечатана 10 июня 1869 года в «Vosische Zeitung» (№ 132, с. 3-4). После этого роман освещался в историко-литературных трудах XIX в.: в очерке Эугена Цабеля «Иван Тургенев. Литературные штудии» (1886); в работе Эрвина Бауэра «Натурализм, нигилизм и идеализм в русской литературе» (1892) и др. В дальнейшем, на протяжении XX века в культурном пространстве Германии роман неоднократно переводился и функционировал довольно активно (Gerigk; Михайлов 2000). Как о периоде наивысшей популярности творчества русского классика высказался известный исследователь русской литературы Р.-Д. Клуге: Тургенев «...в 70-е годы вообще был самым популярным писателем в Германии, немного уступая Чарльзу Диккенсу. И роман “Отцы и дети” - наиболее читаемый роман того времени...» (Ляленкова 2014). В России к роману, изучаемому в курсе истории русской литературы, интерес значительно ослаб, что исследователи связывают с общим понижением роли чтения. Так, известный российский литературовед отметил во введении к своей книге о Тургеневе: «...замысел работы — еще раз привлечь внимание читателей к художнику, чья репутация в XX веке серьезно пострадала и интерес к которому (по крайней мере относительно) заметно упал» (Топоров 1998: 6).

Интерес к творчеству русского писателя XIX в., в частности к его роману «Отцы и дети» у немецкоязычных читателей мотивирован причинами разного рода. Во-первых, конфликт отцов и детей носит экзистенциальный характер, связанный с основными проблемами человеческого бытия. Во-вторых, понятие нигилизм, появившееся в русской критике в XIX в., прозвучало в немецкой философии гораздо ранее, роман Тургенева актуализировал широко обсуждавшуюся в

литературных кругах социально-психологическую проблему. В-третьих, постановка вопроса и его решение на конкретно-историческом материале другой культуры позволяли глубже осмыслить национальную специфику социальных и морально-нравственных ценностей. Как писал М.М. Бахтин, «чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже <...>. Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур» (Бахтин 1986: 354).

Роман «Отцы и дети» переводился в Германии несколько раз для разных издательств. В XXI в. были изданы переводы Марианны Бюхнерт (Turgenjew 2007), Аннелоре Ничке (Turgenjew 2008). В 2018 г. был представлен новый перевод «Отцов и детей» на немецкий язык, выполненный Ганной-Марией Браунгардт (Turgenjew 2018). Особенности и новации нового перевода получили первые отзывы (Гучке 2018). Несколько изданий «Отцов и детей» на немецком языке содержат интерпретацию романа, написанную известным немецким славистом П. Тиргеном. Он длительное время изучал русскую литературу в целом, в частности творчество Тургенева (см. напр., его работу: Peter Thiergen: Turgenevs «Rudin» und Schillers «Philosophische Briefe». Gießen: Wilhelm Schmitz Verlag, 1980), популяризировал роман о нигилизме в своих литературно-критических «Послесловиях», высоко оцененных немецкими коллегами (Gerigk H.-J.).

Послесловие Тиргена сопровождает перевод «Отцов и детей», выполненный А. Ничке – известной переводчицей, автора более 70 переводов классической и современной русской литературы на немецкий язык. Издание 2008 г. было повторено в 2013 г. (Turgenjew 2013), что свидетельствует об успехе работы. Книга 2013 года интересна и книгоиздательскими решениями (в качестве оформления использованы рисунки художника М. Бекманна).

Анализируя роман «Отцы и дети», П. Тирген использует разнообразные подходы: рассматривает историю создания романа, его социально-историческую основу и в то же время определяет конфликт с точки зрения его архетипичности, обнаруживает интертекстуальные связи с немецкой литературой, выявляет мифопоэтические мотивы, намечает гендерный подход. Как отмечают коллеги литературоведа, методологическая основательность – характерная черта исследований Тиргена (Янушкевич 2005: 267). Благодаря многоаспектному анализу, произведение XIX века приобретает оттенок особой актуальности, становится созвучным проблемам современности.

Характеризуя творчество Тургенева, называя его основные произведения разных жанров, немецкий филолог отмечает: «Обладая дарованием прозаика, он умел схватывать злободневные и экзистенциальные вопросы, освещать их как литературный комментатор, хотя настаивал, что хотел бы быть не политическим писателем, а "тайным психологом", и, ориентируясь на шекспировскую установку, отражать «суть и давление времени» (Thiergen 2013: 282). Ссылаясь на «Предисловие к романам» (1879–1880) Тургенева, исследователь как бы демонстрирует свою ориентацию на выявление авторского замысла. Однако смысл его работы – и это придает ей особый интерес в глазах читателей – поиск нового способа прочтения, попытка представить современную интерпретацию романа в контексте новой культурно-исторической ситуации. Необходимость и правомерность такого истолкования была теоретически обоснована, в частности Г.Г. Гадамером, писавшим: «...опыт искусства есть в подлинном смысле опыт и каждый раз требует заново справляться с задачей, которую ставит всякий опыт: задачей его интеграции в совокупность собственного ориентирования в мире и собственного самопонимания» (Гадамер 1991: 263). В приращении смысла заключается основная социально-историческая, культурологическая задача интерпретатора.

Рассматривая произведение Тургенева, Тирген опирается на традиционную типологию русских романов. Интерпретация «Отцов и детей» дается им на фоне общего понимания роли и значения русской литературы XIX в. и устоявшейся жанровой классификации. Это романы Л. Толстого, давшего «монументальную картину реально-исторического и общественного масштаба» (Thiergen 2013: 281), романы Ф. Достоевского, изображавшего «драматические коллизии, доходящие до патологической эксцентрики» (Thiergen 2013: 281), сочинения И. Гончарова, представлявшего «обыкновенные истории» в романах воспитания. Произведения названных авторов охарактеризованы как «парадигматические образцы романа», их специфика связана, в частности, с лейтмотивной техникой, реалистической предметной символикой, изысканной косвенной характеристикой персонажей, а также со «структурой двойного романа (Толстой) и полифонического романа (Достоевский)» (Thiergen 2013: 281). Как особое достоинство отмечается сочетание изображения всей полноты человеческого бытия с обращенностью к каждому читателю. Благодаря этим особенностям, по мнению автора послесловия, русский роман (как целостное явление) сохраняет свое значение в мировой литературе.

Типологический подход применен историком литературы в анализе системы персонажей. В «Отцах и детях» Тирген выделяет три

типа представителей молодого поколения: Базаров, Аркадий, Ситников и Авдотья Кукшина, указав, что в последней паре Тургенев представил смешную карикатуру, образцы напыщенности и псевдоэмансипации, уступающие Базарову по глубине изображения.

Конфликт поколений рассмотрен как архетипический феномен, не имеющий временных или пространственных границ. Он берет начало в мифах, представлен в Библии (сюжеты о блудном сыне, о жертвоприношении Исаака), осмыслен в античной культуре (история Эдипа). Как основная проблема отношений отцов и сыновей он развит в «Разбойниках» Шиллера, в произведениях писателей «Молодой Германии» (*Junges Deutschland*) – группе немецких писателей XIX в. реалистической ориентации, в «новых людях» русских утопистов. П. Тирген рассматривает конфликт тургеневского романа в контексте целого ряда исторических событий XX века: нонконформистское движение «рассерженных молодых людей» середины 50-х гг. XX в., студенческие протесты 1968 г. и т. д. Автор послесловия напоминает читателям истории известных в Германии семей (в частности, драматические отношения и события в семье Маннов – Томаса Манна, его сына Клауса и внука Фридо) (Thiergen 2013: 292). Подобные истории случались и во второй половине XX в., когда сыновья прославились откровенными и скандальными книгами о своих отцах. Так, Флориан Хавеман (писатель, художник, композитор), известен тем, что опубликовал «фактологический» роман о жизни своего отца Роберта Хавемана (известный ученый и общественный деятель Германии, диссидент) и деда Ганса Хавемана (немецкого ученого, писателя и журналиста) (2007).

Обращение к «вечной» стороне содержания романа тем интереснее, что и для современников Тургенева, и в современном российском школьном преподавании писатель прежде всего был и остается «ловцом момента» (Сухих 2016: 150), а его роман сугубо злободневным. Российское литературоведение к проблеме архетипа обратилось сравнительно недавно, сколько-нибудь заметных, исследований творчества Тургенева в этом направлении еще не проводилось.

Очень значительным видится мысль немецкого слависта о том, что рядом с традиционным «разрывом с миром отцов» обнаруживается еще и «разрыв с миром матерей» (Thiergen: 292) (как одна из причин демографического спада в Европе). Применение гендерного подхода к анализу литературного произведения дает возможность ученому по-новому взглянуть на женские образы романа. Указание на данный аспект проблематики особенно существенно для немецкоязычной публики. Дело в том, что в немецких

переводах утвердилось заглавие романа, буквально означающее «Отцы и сыновья» (Väter und Söhne). Отметим, что первый перевод на русский язык, выполненный в XIX в. и опубликованный в шпугартской ежедневной газете «Der Beobachter. Ein Volksblatt aus Schwaben» в «фельетонах» (специальных подворотах газетных листов), был буквальным и имел заглавие «Väter und Kinder» (1865. № 228–303, сент.-дек., сделан с французского издания, Тургенев был недоволен переводом).

Таким образом, немецкий славист рассматривает проблематику романа в контекст современной ему действительности. При всей привлекательности этот прием явно усиливает субъективность прочтения: установление прямой (а не опосредованной) связи между конфликтами литературными и реально-историческими значительно упрощает связи между довольно отдаленными явлениями. Автор использует прием, видимо, в целях популяризации классики.

В самом широком плане, по мнению Тиргена, конфликт «отцов и детей» затрагивает области мифа, морали, религии, психологии, конкуренции, сексуальности, социальной политики, понятия права и деловых отношений и т.д. Идеализирующие интенции сталкиваются с подчеркнуто материалистичными, селективные представления – с обобщающими. Иерархия в системе ценностей становится неустойчивой, представления о мире в целом – противоречивыми. Как считает исследователь, задача заключается в том, что и молодое поколение должно повзрослеть и изменить свои взгляды и убеждения. Каждое поколение проходит процесс развития и перехода, бытие нельзя систематизировать, в этом даже радикалы, не признающие авторитеты и волонтаристы, вроде Базарова, ничего не смогут изменить.

Как на центральном философском понятии романа Тирген сосредоточивается на сущности нигилизма. Говоря о дискуссиях о нигилизме в Германии после 1862 г. как явлении, берущем начало в 1840-1850-х гг., он указывает на те произведения немецкой литературы, в которых отражено это явление. Оппозиционные движения (за женскую эмансипацию, критика религии, скептицизм и нигилизм) были описаны, например, в произведениях Карла Гуцкова «Валли сомневающаяся» (1835–1852) и «Нигилисты» (1853). Эту мысль П. Тирген высказал ранее в российском издании (Тирген 1993: 46), ее учитывали российские исследователи (Михайлов 2000). Тем не менее, до сих пор мало изученным остается вопрос, в какой мере известны были Тургеневу такие авторы, как К. Гуцков, Г. Лаубе, Карл Людвиг Бёрне, Г. Гервег, Д.Ф. Штраус и др., т.е. вопрос о контактных связях и типологических схождениях. Таким образом,

обозначается возможность и необходимость применения сравнительно-исторического подхода.

Что же касается истории понятия и термина «нигилизм», то современными российскими литературоведами активно исследуется его русский «след»: от статьи Н.И. Надеждина «Сонмище нигилистов» (Вестник Европы, 1829) и упоминания в работах В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова и др. до 1881 г., когда Ф.М. Достоевский объяснил появление этого слова особенностями национального характера: «Нигилизм явился у нас потому, что мы *все нигилисты*» (Достоевский 1984: 54). Оживление полемики о нигилизме в мировой литературе связывают с выражением «русский нигилизм», акцентирующим все-таки национальную специфику и термина, и описываемого им явления. Как считают исследователи, восприятие нигилизма (слова и понятия) в России значительно отличалось от западноевропейского, что и объясняет возрождение интереса к данному явлению: «В романе Тургенева “Отцы и дети” следует видеть не только источник специфических споров о нигилизме после 1862 года, но и возвращение к определенным немецким дебатам сороковых и прежде всего пятидесятых годов» (Михайлов 2000).

Стремление обобщить в одной статье данные, полученные с помощью различных методов, приводит к некоторым погрешностям. Так, Тирген утверждает: «Имя Кукшина означает ”пустой сосуд” (кукшин южн., зап., пск. (кука?) глиняный, стеклянный или металлический сосуд или «безвкусная неряха» (Thiergen 2013: 288). Такие данные можно обнаружить в интернете («Кукшей называли в старину, в частности, неопрятно, неуклюже одетую женщину» (Кукшин). Соответствующего комментария нет ни в академическом полном собрании сочинений Тургенева, ни в других изданиях, такой словарной статьи нет и в академическом словаре русского языка, не обнаружено оно и в словаре диалектных слов. Слова «кукша» нет в Словаре живого великорусского языка Даля (первое издание – 1866 г.). Этот факт дает основания предположить, что для Тургенева вряд ли эта фамилия имела особый смысл. Кроме того, она могла иметь и положительное значение. Так, в Орловской области до сих пор почитается имя священномученика Кукши (иеромонаха Киево-Печерского монастыря, XII век). «В западных уездах Орловской губернии было записано древнее предание о “великом муже” Куке. Перед ним расступались леса и горы. Он передвигал реки и озёра» (Ливцов 2018). Но независимо от того, как решать вопрос о значении имени героини тургеневского романа, подчеркнем попытку выявления символики имени персонажа как одного из элементов структуры романа.

Обобщая сказанное, отметим, что анализируемая статья подтверждает предположения, сделанные российским теоретиком еще в конце XX в.: современный литературовед, как видно, «обречен ориентироваться в чересполосице понятийно-терминологических построений», предпринимать попытки «рассмотрения состава и строения литературного произведения на базе синтезирующей установки» (Хализев 2009: 169). В этом отношении наибольшие возможности предоставляют классические произведения, содержащие потенциал для неограниченного круга интерпретаций.

Литература

- Бахтин, М.М.* Эстетика словесного творчества /М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986.– 444с.
- Гадамер, Г.-Г.* Актуальность прекрасного/ Г.-Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.
- Гучке, И.* Das Rätsel Basarow. Iwan Turgenjew: «Väter und Söhne», sein berühmter Roman, neu übersetzt – und neu gelesen //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение, журналистика. – 2018. – № 3. – С. 357–364.
- Достоевский, Ф.М.* Полн. собр. соч.: в 30 т. Т. 27. – Л.: Наука, 1984.– 463 с.
- Ляленкова Т.* За что иностранцы любят русскую классику. [Электронный ресурс] // Радио «Свобода»: [сайт]. [2014, 12.01].– URL: <https://www.svoboda.org/a/25229655.html>. (дата обращения: 28.11. 2020).
- Кукишин.* [Электронный ресурс] // Словарь русских фамилий: [сайт]. – URL: https://gufo.me/dict/surnames_ru/%D0%9A%D0%A3%D0%9A%D0%A8%D0%98%D0%9D (дата обращения: 05.11.2020).
- Ливцов, В.* Почитание преподобного Кукши: история и современность. [Электронный ресурс] // Орловская митрополия: [сайт]. [Орел, 2018].– URL: <http://www.orel-eparhia.ru/news/2018/09092> (дата обращения: 05.11.2020).
- Михайлов, А. В.* Обратный перевод. Русская и западноевропейская культура: проблемы взаимосвязей. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 852 с. [Электронный ресурс]. URL: https://www.litmir.me/br/?b=284173&r=156#section_28 (дата обращения: 01.12.2020).
- Сухих, И.Н.* Русский литературный канон (XIX–XX вв.) /И.Н. Сухих. – СПб.: РХГА, 2016. – 471 с.
- Тирген, П.* К проблеме нигилизма в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети // Рус. литература. – 1993. – № 1. – С. 37–47.
- Топоров, В.* Станный Тургенев/ В. Топоров. – М.: РГГУ, 1998. – 92 с.
- Хализев, В.Е.* Теория литературы/ В.Е. Хализев. – М.: Академия, 2009. – 432 с.
- Янушкевич, А.С.* Феномен Петера Тиргена: К 65-летию немецкого слависта // Русская литература. – 2005. – № 1. – С. 167-171.
- Gerigk, H.-J.* Turgenjew heute. Seine Bedeutung für das literarische Bewusstsein unserer Gegenwart. [Электронный ресурс] // Prof. Dr. Horst-Jürgen Gerigk: [сайт]. – URL: <https://www.horst-juergen-gerigk.de/aufs%C3%A4tze/turgenjew-heute/> (дата обращения: 29.11.2020).
- Thiergen, P.* Nachwort // *Turgenjew, I.* Väter und Söhne: Roman/ Vom Autor autorisierte Übertr., rev. Von Annelore Nitschke. Frankfurt, 2013. S. 281-292.

Turgenjew, I. Väter und Söhne. Neu übersetzt, mit Anmerkungen und einem Nachwort von Braungardt Ganna-Maria. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2018. – 336 s.

Turgenjew, I. Väter und Söhne: Roman / Iwan Turgenjew. Vom Autor autorisierte Übertr., rev. von Marianne Bühnert. Frankfurt, M., Leipzig : Insel-Verl., 2007. – 298 s.

Turgenjew, I. Väter und Söhne: Roman/ Vom Autor autorisierte Übertr., rev. von Annelore Nitschke. Düsseldorf : Artemis & Winkler, 2008.

Turgenjew, I. Väter und Söhne: Roman/ Vom Autor autorisierte Übertr., rev. von Annelore Nitschke. Mit einem Nachw. von Peter Thiergen. Frankfurt: Buchergilde Gutenberg, 2013.–303 s.

Romanova G. I.
Moscow City Pedagogical University, Russia
E-mail: galinroma@mail.ru

**Perception of the novel “Fathers and Sons”
by I.S. Turgenev in Germany
(Interpretation by P. Thiergen)**

The report considers the interpretation of the novel “Fathers and Sons” given by the famous German Slavist P. Thiergen in the 2013 edition of the book. Applying various methods of modern literary criticism (typological, cultural-historical, comparative-historical approaches), elements of gender and intertextual analysis, the researcher actualizes various facets of the content of the novel and enriches the understanding of the content of the classic work of Russian literature.

Keywords: I.S. Turgenev, “Fathers and Sons”, P. Thiergen, interpretation, translation

Стрельникова Наталья Даниловна
Санкт-Петербургский государственный
электротехнический университет «ЛЭТИ», Россия
E-mail: tashastrel@mail.ru

Феномен пандемии в современной русской литературе

Статья посвящена замыслу создания пьесы «Сестра четырёх» (2020), написанной во время пандемии и о пандемии. Автор преследует цель разобраться и понять феномен возникновения коронавируса. Четыре персонажа оказываются пациентами клиники имени Альбера Камю.

Ключевые слова: пандемия, больница, пациенты, драматургический опыт, Альбер Камю

«Мы должны встретить вирус во всеоружии! Что говорит на этот счёт литература?» (Водолазкин 2020: 26). Эти слова принадлежат одному из героев новой пьесы Е. Водолазкина «Сестра четырёх» (2020). Пьеса написана во время пандемии, т.е. весной 2020 года. Какова же действительно непосредственная реакция «на этот счёт литературы»? Евгений Германович Водолазкин, известный автор романов «Лавр» (2012), «Авиатор» (2017), «Брисбен» (2019) и других книг, в размышлениях на самую актуальную в 2020 году тему прибегает к средствам драматургии и пишет в нехарактерном для него жанре о том, что происходит сейчас.

Подчёркивая, что «между прозой и драматургией – если не пропасть, то внушительных размеров овраг» (Водолазкин 2020: 7), писатель утверждает, что остаётся «прозаиком – со всеми плюсами и минусами этого положения» (Водолазкин 2020: 10). «Сестру четырёх» автор называет драматургическим опытом, не единственным. Пьеса о пандемии открывает сборник с одноимённым названием, в который включены ещё три нереальные истории в двух действиях: «Пародист», «Музей», «Микрополь».

Представляя свою новую пьесу (Водолазкин), автор рассказывает, что замысел возник случайно, но само явление коронавируса в таком масштабе потрясло его и вызвало недоумение, как он выразился. Он цитирует отрывок из стихотворения поэта Серебряного века Г. Иванова, обращая последние строки стихотворения к себе: «то, что сам понимаю едва». Писатель хочет разобраться в происходящем, понять феномен пандемии, и попытаться объяснить неслучайность ее появления. В предисловии «Драматургия прозы» он пишет, что пьеса «посвящена пандемии, закрывшей на замок все мыслимые города и государства. Возникает дерзкая догадка: а может, дело не в вирусе? Может, оно как раз-таки в замке, в желании его повесить? Время снимать замки – и время их развешивать» (Водолазкин 2020: 8).

Пандемия коронавируса как вызов современникам заставляет вспомнить страшные эпидемии прошлого, унесшие несметное число человеческих жизней с античности до XX века: чуму, холеру, испанку, тиф, грипп (Дилетант 2020). Явление порождает рефлексию, т.е. литературу. Трагикомедия Водолазкина продолжает ряд размышлений на тему эпидемии, запечатлённых в блистательных произведениях от «Декамерона» Дж. Боккаччо и маленькой трагедии А.С. Пушкина «Пир во время чумы» до «Чумы» Л.Е. Улицкой и «Гигиены» Л.С. Петрушевской. В каждой из этих книг существует свой взгляд на явление эпидемии как стихии и смертельной угрозы. От античной и средневековой идей болезни как наказания за грехи людей, т.е. божьего гнева, от идеи эпохи Возрождения

противопоставить заразе смех и веселье, пир как противовес смерти до современного представления о болезни общества в целом и эпидемии внутри отдельного человека.

Создаваемая Водолазкинским литературная конструкция, своеобразие предлагаемых обстоятельств, система образов, хронотоп, дискурс, в который вовлекает героев и читателей драматург, – всё это вызывает многочисленные ассоциации, однако экзистенциальный роман Альбера Камю «Чума» (1947) является ближайшим претекстом пьесы и не только потому, что действие происходит в инфекционной больнице имени Альбера Камю.

Проекция на философскую притчу «Чума» неизбежно возникла бы и без конкретного указания автора, но, стоит оговориться: сравнение абсурдистской пьесы Е. Водолазкина с романом-притчей А. Камю есть не единственная ассоциация, естественно приходящая в голову читателей в XXI веке.

Действие романа-притчи Альбера Камю происходит в алжирском городе Оране, захваченном чумой. «Надо бы вот что особенно подчеркнуть – банальнейший облик города и банальный ход тамошней жизни» (Камю 2020: 8). Важно, что это типичный современный город, где «люди работают с утра до ночи, а затем сообразно личным своим вкусам убивают остающееся им для жизни время на карты, сидение в кафе и на болтовню» (Камю 2020: 7). Роман Камю представляет собой хронику, написанную доктором Риэ о происходящих в городе событиях, где подробно описывается процесс распространения эпидемии, захватившей жителей Орана врасплох и уносящей все большее количество жизней.

Для Камю угроза инфекции страшна не столько физически, сколько на ментальном уровне: как болезнь может менять сознание и мироощущение людей? Что происходит во время пандемии с людьми, на что оказывается способен человек, что таится в несовершенной человеческой природе, какие отвратительные инстинкты проявляются в экстремальной ситуации, как самые низменные стороны человеческой души обнажаются в своём безобразии. Но одновременно с пороками, проявляются и лучшие движения человеческой души, и это ярко освещено в романе, такие как способность к объединению, стремление к взаимопомощи, противостояние и сопротивление несмотря и вопреки, выполнение долга изо дня в день. Чума, болезнь, эпидемия – внутри, а не снаружи. Пожалуй, именно в этой догадке заключён самый страшный вывод, к которому приходит Камю, и диагноз, поставленный человечеству, – эпидемия в головах, в сознании людей, она внутри, а не снаружи.

И вновь, в первой четверти XXI века, существование человечества подвергается испытанию, к которому оно не готово.

Итак, в центре повествования двухактной пьесы «Сестра четырёх» – четыре пациента инфекционной больницы: Фунги, Писатель, Депутат, Доктор. В Афише действующих лиц автор считает важным указать возраст своих героев: Фунги – 35 лет, Писателю – 64 года, Депутату – 43 года, а Доктору – 41 год. Любопытно, что возраст ещё трех персонажей драмы – медицинской сестры, психиатра и полицейского – определён по-другому: неопределённого возраста, дама без возраста, мужчина в расцвете сил соответственно. Два последних персонажа появляются только на последних страницах пьесы, а медицинская сестра – это и есть сестра четырёх пациентов клиники, самый непредсказуемый герой, несколько раз на протяжении небольшой пьесы меняющаяся и предстающая в разных обликах.

Конкретные типажи конкретного социума в конкретное время – четыре героя, заточенные в стенах одной клиники. «А ведь правда: вроде бы попали сюда по чистой случайности, иначе говоря, непреднамеренно. Вместе с тем, представляем, как говорится, разные сферы общества: медицину, культуру, власть ...», – делится своими наблюдениями Депутат и запинаясь, как обозначить социальное положение Фунги. «И пищевую промышленность, блин!» (Водолазкин 2020: 46) – подсказывает развозчик пиццы.

Символически четыре пациента палаты представляют российское – хотя в эпоху глобализации совершенно не важно – общество эпохи пандемии: интеллигенция (Писатель), современное чиновничество, представляющее власть (Депутат), представитель народа (Фунги) и герой нашего времени, ибо главной фигурой во время эпидемий является, несомненно, врач, т.е. Доктор.

Роли назначены, и вряд ли случайно все персонажи названы абстрактно и только один имеет имя. Герой объясняет, почему его так странно зовут: «с детства ее любил, у меня и кликуха была – Фунги» (Водолазкин 2020: 15). Многие имена и фамилии героев в романах Водолазкина несут символическую семантическую нагрузку (Стрельникова 2018). «Фунги – это сорт пиццы <...> с грибами» (Водолазкин 2020: 14). Герой действительно занимается доставкой пиццы, но имя значит больше. Fungi на латыни и есть грибы как царство живой природы. Грибы обладают признаками растений и животных, до сих пор мало изучены и являются одними из самых таинственных организмов на земле (Дьяков). Позволим предположить, что Фунги, как представитель определённой социальной

группы, олицетворяет собой народ, огромную стихийную народную массу, непредсказуемую и сложно классифицируемую.

В кратком вступлении к пьесам автор размышляет о разнице между прозой и драматургией: «У прозаика много разных инструментов, и один из них – речь героев. У драматурга этот инструмент – единственный» (Водолазкин 2020: 7). Пациенты инфекционной клиники ведут неторопливую беседу, вступают в диалог и полилог, размышляя над сложными вопросами бытия, жизни и смерти, правды и лжи. Писатель не мог не откликнуться на экстремальную ситуацию, но сделал это своеобразно, написав пьесу для чтения, к которой превалирует беседа, ведущая роль отводится диалогу, а слово в драматургии Водолазкина важнее действия.

Оказавшись в изоляции и столкнувшись с вечными вопросами бытия, персонажи рассуждают о страстях и милосердии, о любви и неизбежности смерти, о справедливости и случайности, о чувстве долга и прощении, о грехах, одолевающих человека, и о законах истории. Вокруг бушует эпидемия, о чем навязчиво и неутомимо вещает РАДИО, время от времени раздаётся стук топора, но светская ироничная беседа не прерывается, она полна изящества и трезвого отношения к происходящему, пациенты не подвержены панике. Поддерживая «позитивный эмоциональный фон» (Водолазкин 2020: 19), на котором настаивает Доктор, они неторопливо попивают водку, затем переходят на коньяк. Речи обречённых в вынужденном заточении полны оптимизма и неиссякаемого чувства юмора.

Если Камю изображал город, в котором был «каждый день праздник мёртвых» (Камю 2020: 293), вспыхивали пожары, процветали мародёрство, спекуляция, от усталости и безделья люди сходили с ума, и «всё веселее в печи крематория разгорался фейерверк чумы» (Камю 2020: 293), то эти ужасы отсутствуют у Водолазкина. Если название «Чума» определило настроение и пафос, а смысл его очевиден и страшен, то, напротив, своё произведение о пандемии Водолазкин называет «Сестра четырёх» томлящихся в неизвестности, хочется добавить. Данное название также не лишено символизма. Сестра – христианский символ милосердия, сестра призвана вселять веру в сердца, подавать надежду на выздоровление, по-сестрински спасать и помогать в немощи. Действительно, в первом действии она исполняет обязанности медсестры, делает уколы, стимулирует и окрыляет пациентов своим присутствием. Правда, уколы она ставит почему-то только витаминные, временами речь ее неожиданно прерывается рыданиями или так же вдруг, без причины сестра раздражается истерическим смехом. В конце первого действия один из героев случайно находит под своей кроватью косу, т.е. сельскохозяйственный инструмент для косьбы,

а через некоторое время становится ясно, что сей атрибут принадлежит Сестре. Первое действие пьесы заканчивается репликой Сестры, что она не Сестра, а Смерть. Таким образом, больница, в которой пациенты должны выздоравливать, превращается в свою противоположность, а стук топора за стеной начинает приобретать зловещий смысл.

Второе действие открывается ремаркой: Четверо больных сидят на своих кроватях. Перед ними верхом на стуле – Сестра (Водолазкин 2020: 51). «Я. Действительно. Смерть» (Водолазкин 2020: 51), – убеждает подопечных бывшая Сестра. Читатель невольно попадает в театр абсурда. Все акценты смещаются. Сестра-Смерть произносит очень важные слова, обращаясь к собеседникам и одновременно к читателям: «Все вы живёте так, как будто меня нет! <...> нельзя жить так, как живёте вы» (Водолазкин 2020: 51). Четверо несчастных продолжают иронизировать и сомневаться, беседа переходит в полемику о смысле жизни и смерти. Смерть или та, кто так себя называет, заявляет о своей значимости, плачет, что о ней забывают, её не уважают, принимает успокоительное и объявляет, что ее «приставили к умирающим, которых для удобства собрали в одной палате» (Водолазкин 2020: 53). Смерть-Сестра желает поговорить «о чём-нибудь несиюминутном, настоящем», но «в мире настоящего-то очень мало – одни подделки» (Водолазкин 2020: 56), мы живём в мире фейков.

Перед лицом Смерти обитатели палаты начинают задумываться об истинном и поддельном. Они решают согласно заданным условиям, «сыграть наоборот», и начинается предсмертная исповедь каждого из героев. Действительно, все «не те. Все. Ни одного настоящего» (Водолазкин 2020: 80). Писатель признаётся, что за последние пятнадцать лет ничего не написал, все, что издается, старое или перелицованное. Да и читатели только называются читателями, потому что не читают. В лучшем случае, только покупают книги. Фунги возит переупакованные просроченные пиццы, так сказать «второй свежести», в этом и состоит его «бизнес». Депутат ездит на красный свет, а в итоге признается, что Депутатом не является, удостоверение – дешевая подделка. Но самое поразительное признание звучит из уст Доктора. Он рассказывает, что ему «пришлось окончить мединститут», так как в семье все врачи, он именно окончил его, а не учился. Он не Доктор, а главврач, т.е. руководитель, «а сейчас, в силу обстоятельств» ему пришлось реально лечить, но он не профессионал, отсюда такие странные уколы – В6 и В12, которые не могут навредить, но и помочь тоже не могут. Доктор не лечит, больные в больницы не получают того, ради чего они там оказались. Везде – одна видимость деятельности, чистый фейк! Итак, в этом гротескном мире

абсурда всё наоборот, вверх дном и вверх ногами: Сестра – не Сестра, Депутат – не Депутат, Писатель – не Писатель, читатели – не читатели, и даже Доктор – не Доктор, а больница – не больница, а клиника Альбера Камю, и присвоение ей имени французского экзистенциалиста логично. Вернёмся же снова к философскому роману-притче, с которого начали сопоставление.

«Камю изображает тупое абсолютное зло, которого нельзя избежать, с которым нельзя договориться, – и с медицинской точностью показывает, как городом овладевает сначала неприятие, потом ненависть, потом надежда, а потом тупость» (Быков 2020: 92). Читать роман Камю тяжело: развития действия почти нет, автор намеренно фиксирует неподвижность, статичность жизни во время пандемии, затянувшейся почти на год. Время карантина – невеселое время, потому и читать об этом скучно. Но «Чума» – «книга именно о том, как вести себя человеку в условиях абсолютного и непобедимого зла, которое коренится в самой природе вещей и не может быть оправдано никакой религией» (Быков 2020: 92). Главный герой романа Камю, доктор Риэ, каждый день сталкиваясь с заражёнными, остаётся цел и невредим, потому что работает, он всегда занят делом, которое он не может оставить, как бы не устал и не считал свою работу бессмысленной. В этой связи его товарищ Тарру вспоминает легенду, как «сто лет назад во время чумной эпидемии в Персии болезнь убила всех обитателей города, кроме как раз одного человека, который обмывал трупы и ни на минуту не прекращал своего дела» (Камю 2020: 163). В отличие от него Доктор в пьесе Водолазкина уязвим для болезни, потому что он НЕ Доктор.

Дмитрий Быков никому не советует читать «Чуму» во время пандемии. «Написать страшно и всё-таки скучно о страшном и всё-таки скучном времени – не значит добиться адекватности, а главное – не значит победить чуму. По мысли Камю, чума непобедима, окей, но оставлять читателя с таким выводом – значит лишь поставить ещё один памятник чуме» (Быков 2020: 94).

Я бы посоветовала читать во время пандемии трагикомедию в духе абсурдизма «Сестра четырёх»: это не скучное, а интересное и забавное чтение, заставляющее смеяться и задумываться, почему вирус появился именно сейчас, «когда глобализация достигла той степени, когда все ждут повода, чтобы закрыть дверь?» (Водолазкин 2020: 8). Действие пьесы динамично, реплики персонажей часто смешны, оптимисты-герои обаятельны, не смотря на нетрезвый образ жизни, но это своеобразный пир эпохи пандемии XXI века, на котором крепкие спиртные напитки лишь способствуют более содержательной и интеллектуальной беседе.

Трагедия превращается в фарс, за покаянием следуют воспоминания о самом хорошем в жизни каждого, радостные и счастливые моменты, детство.

И снова автор позволяет себе осуществить резкий поворот в развитии сюжета и неожиданный вираж, потому что вдруг появляются Психиатр и Полицейский. То, что секунду назад казалось реальностью, становится ложью, обманом, насмешкой. Дама-психиатр приехала за Тонечкой. Так зовут сестру, примерившую маску смерти. Таким образом, в конце пьесы наступает развязка, ещё более неожиданная, хотя и более жизненная, чем в предыдущем перевоплощении. Тонечка сбежала из психоневрологического интерната, у нее богатая биография, на ее совести три трупа, зарезанных топором, хотя сама она искренне убеждена, что «никого не убивала – переправляла через Стикс <...> после покаяния, естественно» (Водолазкин 2020: 78). Гротеск, конечно, и невозможное возможно в царстве абсурда в предложенных обстоятельствах. Нет никакой мистики, есть сумасшедшая девушка с гипнотическими способностями, не совсем, правда, обыкновенная, так как три трупа всё-таки многовато. Впрочем, в конце пьесы звучит мысль, что всё ненастоящее, а эфемерное, вроде и три трупа – «истории атмосферные» (Водолазкин 2020: 79).

Кроме четверых в инфекционной палате существует еще один, символический, голос, звучащий наравне с репликами героев. Это Радио, являющееся не просто фоном, деталью, а рупором пандемии и персонажем. Постоянно вещающее о количестве смертей, с регулярной периодичностью говорящее о том, сколько скончалось от коронавируса за минувшие сутки в Ломбардии, Бельгии, Испании, США, Японии и т.д., оно живёт по своим законам самостоятельной жизнью, не давая забывать о времени и месте. В романе Камю тема оповещения населения, постоянного напоминания об эпидемии, навязчивого нагнетания страха также присутствует: есть громкоговорители, газеты. Мотив постоянного возвращения, повтора, топтания на месте реализуется через удачно найденный Камю образ – пластинку, которую один из героев постоянно слушает. В «Сестре четырёх» эту роль принадлежит РАДИО, именно оно каждое утро сообщает о тысячах жертв смертоносного вируса, но Водолазкин доводит тему до абсурда: Радио начинает включаться само, а когда его разбивают, продолжает свой безумный монолог, говорит из мусорной корзины обломками. Наконец, пакет с обломками радио выносят из палаты, и пациенты слышат его голос уже с улицы.

Постоянным звуком, сопровождающим все действие пьесы, является стук топора. Топором рубят гробы, об этом мельком вспоминают герои. Но

в русской литературной традиции этот образ-символ не может не породить однозначных ассоциаций.

Но птица вскрикнула,
ветка хрустнула,
и в медленном угасанье дня
что-то вдруг старомодно грустное,
как дождь, пронизывает меня.
Чехов... Вишневый сад... Звуча лопнувшей струны
Сон происходит в минувшем веке.
Звук этот слышится век назад.
Ходят веселые дровосеки,
рубят,
рубят
вишневый сад (Левитанский).

Или, может быть, автору потребовалось обозначить «роль топора в руках судьбы» (Лермонтов 1990: 564), которую сыграла Тонечка. В сознании читателя всплывает образ Раскольникова и мерещится мрачная Достоевщина. Таким образом, Водолазкин написал очень русскую пьесу, пусть имена героев и условны, и пародию.

На протяжении действия герои высказывают разные догадки о происхождении вируса, в том числе его появление объясняется как реакция на безумие, которым охвачен мир: «Мы неслись на такой скорости, что теперь всем захотелось остановиться. Кто-то крикнул: пандемия! И все остановились...» (Водолазкин 2020: 42).

На фоне рассуждений героев о законах истории, о ритме, о том, что пандемия лишь вопрос веры, о жертвах коронавируса на фоне ежегодных смертей и о том, что мир действительно не рухнул, Доктор поднимает тост «за гуманную и <...> умную болезнь, которая, – как он говорит, – нас соединила» (Водолазкин 2020: 46). Как в этой связи не вспомнить Гимн Вальсингама: «Итак – хвала тебе, Чума, / Нам не страшна могилы тьма...» (Пушкин 1954: 456).

Фарс «Сестра четырех» заканчивается оптимистически: официально объявляется, что с вирусом покончено: «Достали уже с этим вирусом! Нет его больше. А, может быть, и не было <...> Пандемия закончилась...» (Водолазкин 2020: 76). Писатель отдает должное болезни, нестандартно заявляя, перефразировав при этом Вольтера: «И я рад. И пандемии рад. Если бы ее не было, ее тоже нужно было бы придумать. Она нас всех перевернула» (Водолазкин 2020: 79). Нельзя не возразить, ответим цитатой

из притчи Альбера Камю: «... в чуме есть свои положительные стороны, что она открывает людям глаза, заставляет их думать <...> Как и все болезни мира <...> Возможно, кое-кто и станет лучше. Однако когда видишь, сколько горя и беды приносит чума, надо быть сумасшедшим, слепцом или просто мерзавцем, чтобы примириться с чумой» (Камю 2020: 157). Быть может, в пьесе Е.Г. Водолазкина мы попадаем в мир сумасшедших, которые не догадываются об этом? Все чаще задаётся вопрос, как изменится мир после пандемии, и похоже, что он не останется прежним. Один из героев «Сестры четырех» говорит о том, что «отныне все мы будем не те!» (Водолазкин 2020: 79). Второй размышляет: «Может, для того и существуют болезни, чтобы задуматься о том, какие мы» (Водолазкин 2020: 46). Последняя реплика заканчивается вопросом: «Так мы ведь и были не те. Все. Ни одного настоящего. А теперь, получается, снова будем не те? Он что ... Ненормальный?» (Водолазкин 2020: 80). Вопрос риторический, адресован всем нам, ответа нет. Открытый финал, как в лучших классических романах ...

Литература

- Быков Д.* Альбер Камю // Дилетант. – 2020. – № 054. – С. 90–95.
- Водолазкин Е.Г.* Сестра четырёх: пьесы / Евгений Водолазкин. – Москва: Издательство АСТ: редакция Елены Шубиной, 2020. – 318 с.
- Водолазкин Е.* Евгений Водолазкин рассказывает о книге «Сестра четырёх» [Электронный ресурс] // [ЛитРес. 19 мая 2020] URL: [http:// youtube.com / watch v=vb7tfNO4y48](http://youtube.com/watch?v=vb7tfNO4y48) (дата обращения: 10.01.2021)
- Дьяков Ю.* Грибы: самая загадочная группа существ на земле [Электронный ресурс] // – URL: <https://www.svoboda.org/a/442417.html> (дата обращения : 20.01.2021)
- Камю А.* Чума: [Роман-притча] / Пер. с фр. Н. Жарковой. – М.: Изд-во АСТ, 2020. – 382 с.
- Левитанский Ю.* Вишнёвый сад [Электронный ресурс] – URL: <http://www.bards.ru/archives/part.php?id=60105>
- Лермонтов М.Ю.* Сочинения в двух томах. Том второй / Сост. и комм. И.С. Чистовой – М.: Правда, 1990. – 704 с.
- Пандемия // Дилетант. Исторический журнал для всех. –2020. – № 054. – С. 10–43.
- Пушкин А.С.* Стихотворения: в 3 томах. Т. 3. Л.: Советский писатель, 1954. (Библиотека поэта. Малая серия) – 524 с.
- Стрельникова Н.Д.* Семантика антропонимов в романе Е. Водолазкина «Авиатор» //Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – С. 266–271.

Strelnikova Natalia

Saint Petersburg Electrotechnical University «LETI», Russia

E-mail: tashastrel@mail.ru

The phenomenon of a pandemic in modern Russian literature

This article is devoted to the idea of creating the play “Sister of Four”, written during a pandemic and about a pandemic. The author aims to disassemble and understand the phenomenon of the emergence of coronavirus. Four characters turn out to be patients of the Albert Camus clinic.

Keywords: pandemic, hospital, patients, unreal stories, dramatic experiences, Albert Camus

Хальпукова Екатерина Леонидовна
Белорусский государственный университет, Беларусь
E-mail: Ekaterina.L.X@yandex.ru

Организация элективного видеокурса «Литература на экране» в виртуальном образовательном пространстве: преимущества онлайн-обучения

В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией элективного видеокурса «Литература на экране» в рамках обучения русскому языку как иностранному. Переход на дистанционное образование определил ряд преимуществ онлайн-формата в содержательном и формальном аспектах интерактивной работы с киноверсиями литературных произведений. На материале авторской методической разработки по экранизации романа Д. Миропольского «18>14» представлены возможности использования профессионального интернет-контента как средства оптимизации обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, экранизация, видеокурс, онлайн-обучение, виртуальное образовательное пространство

В методике преподавания иностранных языков представлены разнообразные видеокурсы, ориентированные на формирование различных компетенций учащихся. Элективный курс «Литература на экране», разработанный для инофонов с широкими коммуникативными потребностями в рамках обучения русскому языку как иностранному, предполагает общегуманитарные ракурсы освоения учебного материала: лингвистический (учебный материал является средством для овладения русским языком посредством изучения лексики, фразеологии, синтаксических структур и т.д.); литературоведческий (выявление идейного содержания художественного произведения); культурологический (знакомство с культурными кодами, прецедентными феноменами и концептами национальной культуры); социокультурный (решение актуальных задач вербального межкультурного общения средствами мультимедийных технологий); психологический (анализ жизненных ситуаций, характеров, поступков героев и т.д.); страноведческий (получение фоновых знаний о стране изучаемого языка); исторический (погружение в определенный культурно-исторический и социально-политический контекст) и др.

Переход на дистанционное образование определил ряд преимуществ онлайн-формата для видеокурса «Литература на экране». Интернет-доступ к различным информационным ресурсам значительно расширил педагогический инструментарий для интерактивной работы с киноверсиями литературных произведений в содержательном и формальном аспектах.

Гипертекстовые технологии, широко используемые в виртуальном образовательном пространстве, обеспечивают интерактивность, давая «возможность осваивать предмет или отдельную тему в целом как единую систему связей между образующими его когнитивными элементами» (Куваева 2007: 63). Гипертекстовое представление учебного материала позволяет обучающимся самостоятельно создавать образовательный маршрут через включение новых знаний в систему сознательного процесса усвоения когнитивных единиц разных уровней. Роль преподавателя в этом случае заключается в умении так заинтересовать иностранных учащихся, чтобы у них возникло желание прочитать литературный первоисточник, познакомиться с другими произведениями автора или их экранизациями.

Активизация идей саморазвития, самовоспитания и самореализации направлена на развитие у иностранных учащихся художественного вкуса, формирование критического мышления, поиск решения моральных и религиозно-философских проблем на материале экранизаций, что

неизменно приводит к пониманию того, что качество всякой киноверсии определяется читательской культурой создателей фильма и зависит от глубокого самостоятельного истолкования литературного произведения режиссером.

Выбор литературных произведений для инофонов обусловливается прецедентными текстами и именами русских писателей, страноведческим потенциалом экранизаций. Использование профессионального интернет-контента как средства оптимизации обучения при грамотно организованной гипертекстовой поддержке позволяет сделать любую методическую разработку действительно эффективной в реализации интерактивной и индивидуализированной стратегий обучения. Так, к примеру, основная информация по экранизации романа Д. Миропольского «1814» (Миропольский 2008) представлена на официальном сайте фильма «1814» <http://1814.ru/>, которую можно использовать для системы предпросмотровых и послепросмотровых заданий, однако каждый участник курса может внести свой вклад в создание и расширение гипертекстового учебного пространства в процессе изучения данного произведения. Со стороны преподавателя может демонстрироваться учебный лонгрид, который представляет собой «мультимодальный формат презентации образовательного и просветительского материала большого объема, созданный путем объединения вербальных и невербальных компонентов в единое целое» (Купрещенко 2020: 70).

Онлайн-формат позволяет организовать аудиовизуальную поддержку для учебно-методического пособия Е. Хальпуковой «Литература на экране», в котором представлена методическая разработка по киноверсии романа Д. Миропольского «1814» (Хальпукова 2018: 32 – 49).

Как известно, работа с экранизацией в иностранной аудитории проходит в три этапа: 1) преддемонстрационный, 2) демонстрационный, 3) последемонстрационный. Просмотр фильма предполагает определенную подготовку иностранной аудитории, что является основанием для эффективности учебной деятельности. Так, на первом этапе использование материалов по гиперссылкам на Царскосельский музей-лицей (<https://pushkin.ru/encycl/pushkin-places/gym.html>), на электронные ресурсы проекта об истории культуры и литературы «Арзамас» (Бодрова, Трунин: <https://arzamas.academy/materials/893>) и знакомство с жизнью и творчеством А.С. Пушкина позволяет не только пробудить у иностранных студентов интерес к личности русского поэта, но и облегчает в дальнейшем восприятие сложного лингвистического и культурологического материала на иностранном языке.

Важность коннотативного лингвострановедческого комментария определяется необходимостью преодоления стереотипных представлений иностранцев и лучшего взаимопонимания в межкультурной коммуникации. Знакомство с текстами о Царскосельском лицее, о лицеистах, о «Царскосельском Душегубце» (Хальпукова 2018: 34-39) способствует повышению уровня культурно-исторической осведомленности, пониманию фоновых знаний и ценностных установок, усвоению разнообразных культурных кодов, формированию культурной грамотности иностранных учащихся.

В сознании инофонов исторические личности как прецедентные феномены часто подменяются проекциями национальных стереотипов и возникает иная, нежели в сознании носителей языка, система ассоциаций, связанная с личностью автора или культурно-исторической эпохой, поэтому совершенствование критического мышления через выявление специфики мировосприятия является одной из приоритетных воспитательных задач видеокурса «Литература на экране». При просмотре фильма «1814» иностранные зрители акцентируют внимание на нравах пушкинской эпохи, на значении вопросов чести и достоинства в среде лицеистов, на особенностях системы образования в элитном учебном заведении XIX века.

Коммуникативная программа, на основе которой построена система послепросмотровых заданий, направлена, во-первых, на формирование коммуникативной компетенции инофонов посредством совершенствования навыков во всех видах речевой деятельности (аудировании, чтении, говорении и письме); во-вторых, на развитие профессиональной компетенции в области гуманитарного знания через расширение общекультурного уровня и понимание ценностно-смысловых сторон художественного произведения, на осознание концептуальной взаимосвязанности междисциплинарных понятий. К примеру, после просмотра фильма инофонам может быть предложена работа с киноэпизодами, в процессе которой учащиеся должны вспомнить по цитатам фрагменты экранизации, восстановить контекст и прокомментировать ситуации (в устной либо в письменной форме с использованием доски Padlet):

*

**

– Вы, господа, видимо, по розгам соскучились?

– Телесные наказания в Лицее запрещены.

*

**

– Только губернёр мой граф Монфор учил: «Главное в жизни – честь, а счастье уж потом».

*

**

– Как он?

– По счастью, ничего серьезного. Однако случай интересный: господин Пушкин подавился собственными стихами.

*

**

– Ну, что, друзья, первая лицейская дуэль совершена.

*

**

– Нет больше царскосельского душегубца!

(Хальпукова 2018: 40 -42).

Основная интерактивная работа проводится на третьем, последемонстрационном, этапе. Для развития образовательного потенциала могут быть использованы методы и задания типа «Карта персонажей», «Эмоциональный анализ медиатекста», «Анализ персонажей медиатекста», «Анализ авторского замысла», «Сценарист», «Видеозюрод» (Методы и задания при анализе / создании видеоматериалов 2017), которые реализуются с помощью различных учебных приложений, например, Genially, Kahoot, Mentimeter, MindMeister и др.

Интерпретация киноповествования становится точкой отсчета в оценке актуального материала современных реалий, жизненных ситуаций и нравственных представлений. Так, задания в рубрике «Ваше мнение» (Хальпукова 2018: 43-44) выступают в качестве импульса для рассуждений в рамках национально-ориентированного для инофонов культурного контекста и предполагают работу с сайтами различных учебных заведений стран мира:

1. Как вы считаете, какой должна быть современная школа? Каким необходимо быть современному университету?
2. Расскажите о плюсах и минусах закрытых учебных заведений.
3. Хотели бы вы учиться в элитном учебном заведении? Почему?

Завершается подобная работа, как правило дискуссией об ученичестве и учительстве, о способности учиться и учить, что, безусловно, предоставляет широкие возможности для участников, которые все свои аргументы могут сопровождать определенным интернет-контентом.

Таким образом, в результате работы с киноверсией романа Д. Миропольского «18>14» у иностранцев формируются или корректируются представления о нравах пушкинской эпохи, о лицейской периоде жизни русского поэта и известных лицеистах, об особенностях системы образования знаменитого учебного заведения. Виртуальное образовательное

пространство позволяет учитывать многочисленные междисциплинарные взаимосвязи в конструировании учебного материала, что способствует преодолению трудностей, с которыми сталкиваются инофоны в овладении инонациональной картиной мира.

Литература

- Бодрова, А., Трунин, М.* 12 мифов о юном Пушкине. Гениальный подросток, бездельник, борец за свободу – и другая неправда [Электронный ресурс] // Arzamas [сайт]. [Москва, 2021]. – URL: <https://arzamas.academy/materials/893>. (дата обращения: 12.01.2021).
- Куваева, Л.В.* Использование гипертекстовых технологий в процессе обучения иностранным языкам в вузе / Л.В. Куваева // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 53. – С. 62 – 65.
- Купрещенко, О.Ф.* Учебный лонгрид как мультимодальный текст: к вопросу о специфике жанра / О.Ф. Купрещенко // Общество. Коммуникация. Образование. – 2020. – Т. 11. – № 2. – С. 69 – 77.
- Методы и задания при анализе / создании видеоматериалов // Как развивать медиаграмотность студента и преподавателя университета: стратегии и техники [Электронный ресурс]: сб. ст. Вып. 10 / редкол.: Д.И. Губаревич (отв. ред.) [и др.]; под общ. ред. В.В. Самохвала. – Минск: БГУ, 2017. – С. 194 – 198.
- Миропольский, Д.* 1814 / Д. Миропольский. – М.: АСТ, 2008. – 319 с.
- Хальпукова, Е.* Литература на экране / Е. Хальпукова. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2018. – 192 с.

Khalpukova C. L.
Belarusian State University, Belarus
E-mail: Ekaterina.L.X@yandex.ru

Organization of the elective video course «Literature on the Screen» in the virtual educational space: the advantages of online learning

The article deals with the organization of the elective video course «Literature on the Screen» in the framework of teaching Russian as a foreign language. The transition to distance learning has determined the number of advantages of the online format in the content and formal aspects of interactive work with film versions of literary works. Based on the author's methodological development of the film adaptation of the novel by D. Miropolsky «18'14», the possibilities of using professional Internet content as a means of training optimization are presented.

Keywords: Russian as a foreign language, film adaptation, video course, online learning, virtual educational space

Хачатурова Кристина Григорьевна
Пятигорский государственный университет, Россия
E-mail: khachaturova-95@mail.ru

Альтруизм в русских народных сказках

В данной статье рассматривается прообраз альтруизма в русских народных сказках. Одним из наиболее действенных средств развития альтруизма у подрастающего поколения является морально-нравственный опыт, представленный в сказках.

Ключевые слова: воспитание, сказка, альтруизм, мораль

Одним из наиболее действенных средств развития альтруизма у подрастающего человека является морально-нравственный опыт, представленный в народных сказках, который служит мощным стимулом для эмоционального отклика на значимые проблемные ситуации окружающего мира.

Потенциал сказок в учебно-воспитательной работе раскрывается в трудах многих теоретиков культуры и образования: Н.А. Добролюбова, Я. Корчака, В.Г. Белинского, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и т.д. Все они считают сказку народной формой обучения и воспитания подрастающего поколения. К.Д. Ушинский, называя сказки «памятниками народной педагогики», «педагогическим гением народа», отмечает: «Лучшие природные педагоги России – это бабушка, мать и дед, не слезающий с печи, они понимали инстинктивно и знали по опыту, какую огромную воспитательную и образовательную силу таит в себе народная сказка» (Ушинский 2009: 416). Ученый считал, что «дети и сказка неразделимы», они созданы друг для друга и поэтому знакомство со сказками своего народа должно быть включено в курс образования и воспитания каждого ребенка. К.Д. Ушинский решительно ставил народную сказку выше всех других фольклорных и литературных жанров. По его твердому убеждению, именно в сказке с «логической мыслью срастается прекрасный поэтический образ, развитие ума идет дружно с развитием фантазии и чувства» (Ушинский 2009: 425). Нравственное нравоучение, тысячу раз повторенное ребенку, останется «мертвой буквой», но воплощенное в сказке, оно взволнует и потрясет душу ребенка, – справедливо полагал русский мыслитель, придававший большое значение метафорической выразительности фольклорного языка.

Огромную роль в воспитании подрастающего человека отводит сказке В.А. Сухомлинский, который в созданной им «Школе Радости» наделяет ее статусом обязательного учебного предмета и включает в официально утвержденное расписание, считая, что сказка – это результат, оттачивающий тончайшие черты индивидуального мышления каждого ребенка и в то же время открывает детские сердца навстречу друг другу (Сухомлинский 1981: 90). Кроме того, сказка для В.А. Сухомлинского была одной из лучших педагогических технологий для речевого развития детей.

Педагогический потенциал сказки заключается в ее комплексном воздействии на личность:

во-первых, на психические процессы – воображение, память, мышление, сознание; на духовно-нравственную сферу;

во-вторых, сказка адекватно формирует все основополагающие отношения человека к миру, которые становятся источником и предпосылками альтруистических качеств и поступков;

в-третьих, содержание, композиция, сюжет сказки соотносимы со структурными элементами формирования альтруистического поступка; они вызывают высокий уровень эмоционального сопереживания героям сказки и обеспечивают формирование мотива альтруистического поступка, вместе с тем, идентификация с героями сказки предполагает механизм рефлексии и поиск путей выхода из проблемной ситуации.

Русские сказки – это огромный мир, в котором запечатлена тысячелетняя самобытная история русского народа. Веками по крупицам формировалась славянская ценностная картина, где, несмотря на смену исторических и культурных эпох, всегда абсолютизировались доброта, жалость к слабым, отрицание эгоизма. Комплекс этих моральных ценностей обнаруживается во всех жанрах русской народной сказки: сказках о животных, волшебных сказках, бытовых новеллистических сказках и т.д.

Особое значение сказки в том, что она погружает ребенка в гущу самой жизни и заставляет его не просто следовать за событиями, а проживать их вместе с героями, переживать, искать, находить и получать бесценные жизненные уроки должного отношения к окружаемому миру.

Русские народные сказки могут служить источником знаний о представлении народа о базовых нравственных категориях, из них можно вывести прообразы или сделать вывод о наличии или отсутствии категорий, близких к понятиям «эгоизм» и «альтруизм» в языковом сознании разных народов. В разных культурах сказки содержат иронию и самоиронию, часто сатиру, а также элементы социальной и нравственной критики. В сказках, как правило, остро и конкретно звучат похвала и порицание. Именно в сказке находят свое отражение доминантные черты культуры, традиции и определяющие менталитет народа, что позволяет рассматривать национальный менталитет через призму языка, посредством вскрытия механизма накопления культурной информации в слове, реализуемом в тексте. Исследование языковой картины мира того или иного народа вполне правомерно проводить на основе описания концептосферы народной сказки. Вторая половина XVIII века характеризуется повышенным интересом к этому жанру, первые сборники народных сказок начинают появляться именно в это время.

Из многообразия сказок для выявления прототипов понятий «эгоизм» и «альтруизм», а также их оценки со стороны людей наиболее ценна волшебная сказка. В ней описаны не только чудеса и превращения, но и

реальная действительность, народный быт. Персонажи русских волшебных сказок, как правило, обычные люди, которые помещены одновременно в реальные и фантастические обстоятельства. Фантастические персонажи обычно вводятся в сказку, чтобы выявить реальный жизненный конфликт, лежащий в основе сюжета сказки.

Еще один тип сказки, помогающий выявить нравственные ориентиры, – это бытовая народная сказка, в которой простые люди без цензуры могли высмеять то, что, с их точки зрения, подлежало строгому порицанию и должно было быть искоренено из характера каждого порядочного человека.

Волшебные и бытовые сказки могут служить источником знаний о представлении народа о базовых нравственных категориях, из которых можно вывести прообразы или сделать вывод о наличии или отсутствии категорий, близких к понятиям «эгоизм» и «альтруизм» в языковом сознании разных народов.

Типичные сценарии эгоистического и альтруистического поведения, выражены в таких волшебных сказках, как «Ведьма и Солнцева сестра», «Терешечка», «Гуси-лебеди», «Солдат избавляет царевну», «Катома-дядька».

Из сказки «Ведьма и Солнцева сестра» следует, что сделанное добро возвращается, зло побеждено, добрые люди помогают бескорыстно. Иван-царевич, двенадцати лет, немой от роду, узнал, что у него будет сестра, от которой ему суждено принять смерть. Добрый конюх посоветовал Ивану-царевичу сбежать. По дороге он встретил старых швей, Вертодуба и Вертогора, которые должны были умереть, как только закончат свою работу. Иван-царевич добрался до Солнцевой сестры, которая его приютила. Он стал мирно и счастливо жить в ее тереме на небе. Но он скучал по дому, поэтому отпросился у Солнцевой сестры навестить родные места. В дорогу она дала ему щетку, гребенку и два молоджавых яблочка, а он их подарил старым швеям, Вертодубу и Вертогору, которые смогли жить дальше, потому что у них появилась работа и молодость. Иван-царевич доехал до дома и узнал, что сестра его действительно ведьма, разорила дворец, свела в могилу родителей, а самого Ивана хотела съесть. Он убежал из дворца, а швей, Вертодуб и Вертогор помогли ее задержать, чем спасли Ивану жизнь. В этой сказке присутствуют базовые смыслы оппозиции «альтруизм и эгоизм»: Солнцева сестра – бескорыстный помощник, приютила чужого ребенка, окружила его заботой и любовью; Иван-царевич бескорыстно помог незнакомым людям, старые швей, Вертогор и Вертодуб вознаградили Ивана за его доброту и помощь, сами помогли ему и спасли от ведьмы. В тексте сказки практически отсутствуют вербальные

маркеры противопоставления альтруизма и эгоизма, однако оценочная составляющая в ней предельно ясно выражена: добро – благо, заслуживает поощрения, зло не должно достигать цели. В этой сказке нет намека на дуализм в оценке добра и зла.

В сказке «Терешечка» развивается тема жертвенности: стая гусей, которую Терешечка просил спасти его от злой ведьмы в обмен на угощение, отказалась от награды ради следующей, более голодной стаи, которая, в свою очередь, уступила свой шанс поест маленькому «защипанному» гусенку. С точки зрения русского народа, жизнь и здоровье одного маленького немощного существа достойна жертвы со стороны целой группы больших и сильных особей. С другой стороны, сказка ясно дает понять, что ради спасения своей жизни положительный герой имеет право на обман и убийство: когда ведьма поймала Терешечку, чтобы зажарить и съесть, он перехитрил ее, посадил в печь ее дочь Аленку, а сам взобрался на дерево.

В известной сказке «Гуси-лебеди» говорится о помощи в обмен на услугу, «альтруизм для своих», причем принятие в «свои» происходит при помощи пищи: «Съешь моего ржаного пирожка, скажу» (Афанасьев 1976: 137). Девочка, которая бежала спасать брата, не получила помощи от речки, яблоньки и печки, потому что отказалась принимать их угощение. Но они спасли ее, когда девочка попробовала кисель, яблочко и пирожок. Зло в образе гусей-лебедей осталось ни с чем.

Сказка «Солдат избавляет царевну» интересна соединением мистического и социального начал. В роли зла выступает сатана и тринадцать чертей, а в роли положительного персонажа – простой солдат. Черти и сатана были насланы на царевну чужестранным принцем, за которого она не захотела пойти замуж. Черти мучили царевну каждую ночь, не давали спать. Никто не мог избавить ее от страданий, но солдат перехитрил сатану и чертей, хотя они сами воплощение хитрости. Он не уничтожил нечисть, а только наказал. В награду за спасение царь одарил солдата золотом, и он прожил всю жизнь счастливо и богато. Интересно, что в роли сторонника зла выступает чужестранец. В этой сказке добро ассоциируется с умом и сообразительностью его носителя – солдата, а зло с глупостью.

В сказке «Катома-дядька» борьба со злом носит более сложный характер. Герои стоят перед нравственным выбором, традиционным для русской сказки, – простить или уничтожить зло. Когда богатыри поймали Баба Ягу, пытавшуюся извести купеческую дочь, они сначала заставили ее показать, где находится колодец с живой водой, чтобы избавиться от

своих недугов, а потом бросили в колодец с мертвой водой: «коли нам ее теперь простить, так самим добра не видать – она всю жизнь будет зло мыслить!» (Афанасьев 1987: 212). Богатыри, защитники слабых, выступают в роли «добра с кулаками». Символом самопожертвования в этой сказке является опекун Ивана-царевича – Катома-дядька дубовая шапка, умный, смекалистый, сильный и добрый богатырь. Он соглашается стать жертвой злой Анны Прекрасной, на которой женился Иван-царевич, когда королева приказала отрубить ему ноги. «Катома дался ей на поругание. «Пусть, – думает, – пострадаю; да и царевич узнает – какво горе мыкать!» (Афанасьев 1987: 209). Но Катома тоже не идеален. Далее по сюжету он вместе со слепым богатырем обманом похитил купеческую дочь, воспользовавшись ее добротой и желанием помогать бедным и убогим: «Будь нам вместо родной сестры, живи у нас, хозяйничай; а то нам, увечным, некому обеда сварить, рубашек помыть. Бог тебя за это не оставит! Осталась с ними купеческая дочь; богатыри ее почитали, любили, за родную сестру признавали; сами они то и дело на охоте, а названная сестра завсегда дома: всем хозяйством заправляет, обед готовит, белье моет» (Афанасьев 1987: 210). В морали сказки читатель не находит порицания этого поступка (похищения девушки), который сегодня является преступлением как с точки зрения как правовых, так и этических норм.

В русских народных сказках четко разграничиваются добро и зло, рассматриваемые как прообразы альтруизма и эгоизма, добро побеждает зло, добро ассоциируется с другими положительными качествами человека, в том числе с интеллектом, положительно оценивается бескорыстие и жертвенность. Наряду с этим признается дуальность добра и зла, поощряется «добро с кулаками». Зафиксирован избирательный альтруизм на фоне оппозиции свой – чужой, при котором предписывается совершать добрые дела по отношению к своим.

Русская народная сказка отличается глубиной философских идей, богатством тематического содержания, поэтическим языком, а также высокой воспитательной направленностью, точно выраженной фольклорной формулой: «Сказка-ложь, но в ней есть намек». Задачей преподавателей является необходимость сохранения всего объема, глубины содержательной части сказки, извлечения из всего накопленного педагогического опыта рационального зерна и внедрения его в образовательный процесс, что может служить источником модернизации современного образования (Федотова 2011: 294).

Литература

- Берберова, Л.Б.* Разумный альтруизм как педагогическая проблема/ Л.Б. Берберова // Культурная жизнь Юга России. - 2013,- № 3 (50). - С. 105-107.
- Ермакова, Е.Ю., Ермаков, В.А.* Воспитание альтруизма и нравственности у школьников / Е.Ю. Ермакова, В.А. Ермаков // Стратегия воспитания в образовательной системе России. – М., 2004. – 340 с.
- Народные русские сказки из сборника А.Н. Афанасьева. – М. Художественная литература, 1976. – 137 с.
- Русские сказки из сборника А.Н Афанасьева. – М. Художественная литература, 1987. – 44 с.
- Сказки. – М., Советская Россия 1989. – 209 с.
- Сухомлинский, В.А.* Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение. 1981.– С. 192-197.
- Ушинский, К.Д.* Сказки и рассказы. – М.: Эксмо. – 2009. – 80 с.
- Федотова, И.Б.* Функционально-рациональный подход в историко-педагогических исследованиях / И.Б. Федотова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2011.– №3. – С.294-299.

Khachaturova K. G
Pyatigorsk State University, Russia
E-mail: khachaturova-95@mail.ru

Altruism in Russian folktales

This article examines the prototype of altruism in Russian folk tales. One of the most effective means of developing altruism in the younger generation is the moral and ethical experience presented in fairy tales.

Keywords: education, fairy tale, altruism, moral



**Современные направления
в русистике**



*Príspevok vznikol v rámci riešenia grantového projektu KEGA č. 021UCM-4/2020
s názvom Tvorba učebníc pre rusko-slovenské sekcie bilingválnych a slovanských gymnázií.*

Гаярски Лукаш

Университет им. св. Кирилла и Мефодия в г. Трнаве, Словакия
E-mail: lukas.gajarsky@ucm.sk

Межъязыковая омонимия и ее лингвистический статус

Межъязыковая омонимия является феноменом, который находится в поле исследовательского интереса переводчиков-практиков и специалистов по контрастивной лингвистике. Суть этого языкового явления состоит в том, что несколько (чаще всего их две) лексических единиц (наряду с фразеологическими оборотами) двух или нескольких родственных или неродственных языков обладают совпадающими или сходными планами выражения; их лексические значения при этом не являются полностью совпадающими.

Ключевые слова: межъязыковая омонимия, семантика, слово, лексикология

Актуальность и востребованность в лингвистическом дискурсе данного языкового явления наглядно демонстрируется фактом значительного числа созданных в рамках разных языковедческих традиций лексикографических изданий, в центре внимания которых находятся так называемые «ложные друзья переводчика». Последняя метафорическая номинация нередко применяется для называния межъязыковых омонимов. В ее основе лежит термин, что впервые был введен французскими лингвистами М. Кесслером и Ж. Дерокиньи около ста лет назад, – *faux amis du traducteur* (Гуревич 2002). Назначение такого рода словарей состоит в двух основных функциях: 1) предостережение от ошибок профессиональных переводчиков; 2) помощь изучающим какой-либо неродной язык.

Внимание к межъязыковым омонимам было проявлено еще в 1788 году в очерке А. Портитора, посвященного ряду омонимичных слов французского и немецкого языков. Далее проблема освещалась в работах Ш. Биго (1845), Л. Гранжье (1864), Г. Дюбре (1894) и мн. др. Известная работа М. Кесслера и Ж. Дерокиньи (1928), с которой исследователи обычно начинают точку отсчета системного изучения рассматриваемого в настоящей работе явления, оперировала материалом из лексики английского и французского языков. Уже тогда учеными было намечено разграничение между двумя типами межъязыковых омонимов: «полностью ложными» (лишенными общих семантических компонентов) и «частично ложными». Конец 1960-х – начало 1970-х гг. – время, когда в лингвистике появляются работы фундаментального характера по данной теме (Лобковская 2012: 84).

Межъязыковая омонимия может быть обусловлена различными причинами. Так, наличие подобных лексических пар в родственных языках легко объясняется общим происхождением слов, восходящих к единому праславянскому корневому фонду. Таковы словацкое *úroda* – ‘урожай’, польское *uroda* – ‘красота’, русское урод – ‘человек с ярко выраженным физическим недостатком’; болгарское гора – ‘лес’ и русское гора – ‘значительная возвышенность’, сербскохорватское позориште – ‘театр’ и русское позорище – ‘позорное явление’; сербскохорватское грах – ‘фасоль’ и русское горох и т.д. (Лобковская 2012: 82). (Отметим, что в толковом словаре В.И. Даля у слова позор зафиксировано в том числе близкое к имеющемуся в сербскохорватском (сербском) языке значение ‘зрелище’ (Даль 1907: 600)).

А.А. Реформатский писал по этому поводу о «провокационной близости» межъязыковых омонимов в близкородственных языках, особенно отмечая эту особенность для тюркских и славянских языков (Реформатский 1987: 43). Кроме того, «соблазнительные тождества» в методическом

аспекте освоения неродного языка, примером которых являются межъязыковые омонимы, – явление, по словам ученого, более широкое: так, осваивая фонетику чужого языка, говорящий стремится опираться на звуковое сходство ее элементов с единицами фонетического строя родного языка, что создает значительные трудности для правильного освоения орфоэпии. «Особый интерес представляют такие провокационные сходства близкородственных языков, как, например: болгарское стол, что значит не ‘стол’, а ‘стул’; чешское *čerstvý chléb* – не ‘чёрствый хлеб’, а наоборот: ‘свежий хлеб’. Таких примеров в близкородственных языках найти можно множество. И они ещё раз предупреждают: при сопоставлении языков не надо искать сходства. Оно, как правило, провокационно!» (Реформатский 1987: 47).

Таким образом, явление межъязыковой омонимии обнаруживает свою актуальность как в процессе перевода с одного языка на другой, так и в практике усвоения неродного языка. Это касается как языков родственных, так и неродственных. Еще один аспект рассматриваемой проблемы связан с наличием омонимии только между словами неродственных языков. Обнаруживая созвучие турецкого *durak* – ‘остановка’ и русского дурак, английского *poop* – ‘корма; дурачок’ и русского пуп, не обладающий специальной квалификацией носитель языка может составить превратное мнение о генетической связи таких слов, что выливается в явления, на одном полюсе которого – безобидное ложное этимологизирование, на другом – создание псевдонаучных концепций (см. публикации А.А. Зализняка о профессиональной и любительской лингвистике (Зализняк 2009)).

Межъязыковая омонимия в основном изучается на уровне лексики (Супрун 1983). Как мы уже отметили, данное явление вытекает из двух основных факторов: 1) в различных языках общий набор фонетических единиц в значительной мере ограничен, многие из них совпадают или близки в акустико-артикуляционном отношении, чем и объясняется возможность случайных совпадений в плане выражения двух и более лексических единиц даже неродственных языков; 2) формальная близость или тождество двух (или нескольких) слов может быть следствием их генетического родства.

Необходимо в свете указанной проблемы отдельно указать на факт недискретности семантического пространства языка (Зализняк 2013), вследствие чего лексические единицы разных языков, характеризующиеся формальной близостью (вплоть до тождественности) и восходящие к одному этимону, занимают в лексико-семантических системах этих языков разное место, обусловленное внутренними особенностями данных систем. По

этим причинам, как пишет Л.П. Лобковская, в сравнительной семасиологии особенно остро стоит вопрос о «*неравномерности* семантического развития» лексических единиц, обнаруживающих генетическое родство, и об их «омонимичном противопоставлении в разных языках» (Лобковская 2012: 82).

Иными словами, речь идет о «денотативной межъязыковой асимметрии» или «денотативной транспозиции»: межъязыковые омонимы соответствуют разным денотатам, либо вследствие заимствования лексическая единица в новом языке изменяет изначальное лексическое значение, т.е. начинает в процессе исторического развития лексико-семантической системы данного языка обозначать другой денотат (Гарбовский 2004: 339-341). Так, известная пушкинская строка из «Евгения Онегина», характеризующая главного героя («В любви считаясь инвалидом...») сегодня может быть неправильно понята читателем, поскольку слово инвалид употреблено поэтом в значении ‘ветеран; человек, который вышел в отставку’. В.В. Набоков, автор знаменитого «Комментария» к роману в стихах А.С. Пушкина, спустя более века после опубликования этой поэтической «энциклопедии русской жизни» счел нужным сделать указание относительно данного слова: «...Инвалид – военный инвалид». Далее им приведены оригинальные контексты на французском языке, где актуализируется как раз это, первичное для французского языка, значение слова, привычное для А.С. Пушкина и его современников (Набоков 1998: 249). Исходя из этого, французское *invalides* и русское инвалид могут быть квалифицированы как межъязыковые омонимы, чья омонимия развилась в ходе изменения лексико-семантической системы русского языка, в результате чего данная лексическая единица изменила свое основное значение.

Отдельный аспект рассматриваемой проблемы связан с тем, в какой степени произошло семантическое расхождение между межъязыковыми омонимами. Так, представительной является точка зрения, согласно которой межъязыковые омонимы (обнаруживают ли они генетическое родство или же являются результатом заимствования из одного языка в другой) при тождестве или близости плана выражения не должны быть связаны какими-либо семантическими отношениями (Манакин 1994: 171). Исходя из этого, наличие хотя бы минимального общего семантического компонента значения между двумя лексическими единицами исключает их из состава межъязыковых омонимов. Более широким выглядит понимание данного явления, при котором дефиниция межъязыковых омонимов включает только указание на необходимость для них иметь «разное

значение» (Акуленко 1969: 380). Разное значение в этом понимании, по-видимому, не значит «не имеющее общих компонентов». Такое (более широкое) видение обнаруживает и определение, данное Л.П. Лобковской: «межъязыковые омонимы – это слова двух (или более) контактирующих языков, совпадающие по звуковой или графической форме и различающиеся (в разной степени) по значению» (Лобковская 2012: 83).

В связи с этим весьма показательным выглядит наличие терминологического обозначения «случайные межъязыковые омонимы» по отношению к этимологически неродственным словам, используемого, в частности, Н.К. Гарбовским (Гарбовский: 337). Таковы пары: русское крик и французское *cric* – ‘домкрат’; русское кран и французское *crâne* – ‘череп’ и другие примеры, приведенные выше.

В исследовании межъязыковой омонимии утвердилась идея градуальности межъязыковой асимметрии плана содержания различных лексем, на основании которой выделяют разные группы омонимов, относимых к разнообразным типам корреляций «семантического и стилистического несоответствия» (Лобковская 2012: 83). В частности, выявлена следующая закономерность: генетически родственные слова разных языков развивают разное количество лексико-семантических вариантов (в терминах А.И. Смирницкого) одного слова, что обусловлено неравномерностью семантических изменений у слова в конкретных лексико-семантических системах (Будагов 1965: 226).

Еще один важнейший, как представляется, аспект рассматриваемой проблемы заключается в том, что межъязыковые омонимы могут иметь одно и то же денотативное значение, однако различаться на уровне коннотаций – «того аспекта значения номинативных единиц, который представляет собой совокупность эмотивных, ассоциативно-образных и стилистических сем, отражающих не столько признаки обозначаемых объектов, сколько отношение говорящего к обозначаемому или к условиям речи» (Алефиренко 2005: 169). Л. Блумфилд, которому принадлежит заслуга введения этого термина и понятия в научный оборот, утверждал, что коннотации прежде всего связаны с тем, что определенные лексические единицы используются преимущественно представителями определенных слоев общества (Блумфилд 1968: 157). В широком смысле под коннотацией понимают все компоненты, дополняющие денотативное и грамматическое содержание той или иной языковой единицы и придающие этой единице экспрессивную функцию; эти компоненты базируются на сведениях эмпирического, культурно-исторического, мировоззренческого характера, являющихся частью фоновых знаний носителей данного языка, на эмоциональном

отношении к плану содержания данного слова или фразеологизма либо на стилистическом статусе той или иной языковой единицы, которому соответствуют определенные условия и форма коммуникации, характер отношений между ее участниками и проч. факторы такого рода. В узком же смысле коннотация выступает компонентом значения языковой единицы, который в данном речевом акте представлен во вторичной функции именованного; этот компонент значения дополняет в контексте речевого сообщения денотативное значение «ассоциативно-образным представлением об обозначаемой реалии на основе осознания внутренней формы наименования, т.е. признаков, соотносимых с буквальным смыслом тропа или фигуры речи, мотивировавших переосмысление данного предложения» (Телия 1998: 236). (См. в качестве примера анализ коннотативного потенциала слов собака, пёс, сука и кобель, проведенный Ю.Д. Апресяном (Апресян 1974: 67 – 68). Выводы ученого правомерны именно для русского языка, поскольку в других, даже близкородственных языках, коннотации у данных лексических единиц могут быть иными). В подобных примерах межъязыковой омонимии степень расхождения между значениями лексических единиц минимальна (Готлиб 1972: 437 – 438). Однако в конкретном речевом отрезке при выборе того или иного члена синонимической парадигмы коннотативное значение слова необходимо учитывать, поскольку неудачный выбор лексической единицы приведет к несоответствию требованиям коммуникативных качеств хорошей речи, в частности, ее уместности, точности, выразительности. Так, в русско-французских парах альянс – *alliance*, дефилировать – *défiler*, пакт – *pacte* первый член оппозиции будет иметь книжный оттенок, а второй является нейтральным (соответственно, в лексико-семантических системах русского и французского языков) (Лобковская 2012: 83). В соответствии с этим А.Е. Супрун указывал на то, что отличия в лексических значениях межъязыковых омонимов могут быть полными и частичными. В последнем случае отличия касаются эмоционально-экспрессивных или функционально-стилистических аспектов значения. Различной может быть и степень совпадения планов выражения лексических единиц, выступающих как межъязыковые омонимы, а причинами данного языкового феномена, с точки зрения ученого, могут выступать изменение изначально общего лексического значения слов, параллельно образованные новые лексические единицы, разница в осмыслении заимствований (Супрун 1983: 36 – 38).

В обзорах работ, посвященных межъязыковой омонимии, встречается важное критическое замечание, при анализе которого открываются перспективы дальнейшего исследования данного явления: во многих

из них не учитываются дифференциальные компоненты, связанные со стилистической окраской слова, историческими изменениями лексико-семантической системы языка (см. приведенный выше пример со словом инвалид в контексте пушкинского романа в стихах), синтагматическими свойствами лексем (Лобковская 2012: 84).

В концепции автора ряда русско-немецких и немецко-русских словарей «ложных друзей переводчика» К.Г.М. Готлиба межъязыковые омонимы распадаются на четыре типа:

1) слова, имеющие разное денотативное значение: немецкое *Blick* ('взгляд, взор; выражение глаз; вид, перспектива') и русское блик;

2) слова, обнаруживающие сходство в лексическом значении, но отличающиеся его оттенками: немецкое *Artist*, обозначающее артиста цирка, эстрады, варьете, и русское артист;

3) слова с одним и тем же значением, но с «различной стилистической окраской или с ограниченным употреблением, обозначенным соответствующей пометой»: русское аккурат используется лишь в просторечии («...с вас аккуратом выходит тыща». А. Башлачёв), немецкое *akkurat* является стилистически нейтральным;

4) слова с совпадающим лексическим значением, но с различными синтагматическими свойствами: немецкое *Armatuur* и русское арматура (Готлиб 1985: 10 – 11).

Характерен также тот широкий репертуар средств, с помощью которых К.Г.М. Готлиб стремится дать читателю максимум сведений об отличиях межъязыковых омонимов. Их перечень заставляет говорить о том, что его словарь в значительной мере является лексикографическим трудом активного типа, а также проливает свет на проблему разноаспектности дифференциальных признаков межъязыковых омонимов. Помимо краткого толкования значения лексических единиц, автор прибегает к «подробному описанию или характеристике предметов и явлений» (т.е. денотатов), обозначаемых данными словами; приводит синонимы и перевод слова; дает с целью освещения синтагматических свойств омонимов «иллюстрации сложными словами, словосочетаниями и примерами-предложениями»; предоставляет пометы, указывающие на прагматические характеристики слова (Готлиб 1985: 11 – 12).

При изучении данной проблемы нельзя игнорировать вопрос о терминологическом наименовании рассматриваемого явления. К.Г.С. Готлиб предлагает оставить обозначение «ложные друзья переводчика» для нужд практической лексикографии, а также теории и практики перевода; в контексте собственно лингвистических исследований он считает более

уместными терминами «междуязычная аналогия» (для обозначения самого явления) и «междуязычные аналогизмы» (для наименования собственно омонимичных лексем разных языков) (Готлиб 1972: 439). В языковедческом дискурсе также употребителен термин «относительные межъязыковые омонимы» (Ровдо 1980: 6; Заславская 1985: 22). Высказывается аргументированное мнение о том, что под понятие «ложных друзей переводчика» в современной лингвистике подводится более широкий перечень явлений: помимо межъязыковых омонимов, это «межъязыковые синонимы», «межъязыковые паронимы», а также «этимологические дублеты» и др. (Акуленко 1969; Кочерган 1983). Не является редкостью и отождествление терминов «ложные друзья переводчика» и «межъязыковые омонимы» (Будагов 1974: 141). Предложение В.В. Дубичинского заключается в том, чтобы называть эти явления вместе с интернационализмами «лексическими параллелями» (Дубичинский 1993: 71). Среди других терминов, предлагаемых для обозначения рассматриваемого здесь явления, исследователями указываются и такие, как «ложные аналоги» (А.Д. Швейцер), «лжеаналоги» (Л.К. Латышев), «ложные эквиваленты» (А.В. Фёдоров), «псевдоинтернационализмы / псевдоинтернациональные слова» (Я.И. Рецкер), «квазиэквиваленты / квазиинтернациональные слова» (Л.И. Сидорова, В.И. Тхорик), «асимметричные диалексемы» (Н.К. Гарбовский), «мнимые друзья переводчика» (А.И. Пахотин); «в английском – *deceptive cognates, misleading words (of foreign origin)*, в немецком – *irreführende Fremdwörter*», а также «квазиинтернациональная (квазиэквивалентная) лексика» (Лобковская 2012: 86). Для обозначения того же и близких к нему явлений используют термины «тавтонимы», «коварные слова», «межъязыковые относительные синонимы», «межъязыковая (двухязычная) полисемия», «трансидиоматизмы» (Игнатъева 2016: 22).

В недавно вышедшем третьем издании энциклопедии «Русский язык», подготовленном коллективом Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН, в статье «Омонимия» о явлении межъязыковой омонимии ничего не сказано, однако сведения об этом содержатся в статье «Паронимы», написанной Ю.А. Бельчиковым. Автор отмечает: «Паронимы исследуют и как межъязыковое явление, возникающее вследствие родства языков, контактов языковых и процессов интернационализации словарного состава современных литературных языков» (Бельчиков 2020: 477). В данной статье межъязыковые омонимы именуются «межъязыковыми паронимами», «ложными друзьями переводчика» и «межъязыковыми лексическими параллелями». В статье «Паронимия», написанной тем же автором для «Лингвистического энциклопедического словаря»,

избран тот же подход к именованию данного явления, опирающийся на статус межъязыковой омонимии в контрастивной лингвистике: «При контрастивном исследовании языков ..., преимущественно родственных, в числе сходных явлений (гетеронимии) называют межъязыковую паронимию – случаи частичного морфологического сходства, обусловленного генетической общностью сопоставляемых языков или данных слов при семантическом различии последних (ср. рус. «родной» – чеш. *rodinný* ‘семейный’, франц. *épaule* ‘плечо’ – исп. *espalda* ‘спина’))» (Бельчиков 1990: 368). Необходимо обратить внимание на то, что в двух последних статьях речь идет только о родственных (а не всех) словах разных языков, не исчерпывающих собой, как показано выше, состава более широкого явления межъязыковой омонимии.

Следует также отметить, что межъязыковая омонимия рассматривается и на уровне фразеологии. Д.Н. Игнатъева, отмечая крайне скудный перечень имеющейся на сегодняшний день научной литературы по данному аспекту, пишет о межъязыковой интерференции русских и чешских фразеологических оборотов. В частности, омонимия возникает в случаях, когда в одном языке сочетание слов с тождественными (или близкими) компонентами является устойчивым, а в другом – свободным. Например, русскому фразеологизму в сердцах соответствует в чешском языке свободное сочетание слов *v srdcích* (Игнатъева 2016: 24).

Таким образом, под термином межъязыковой омонимии исследователи объединяют многообразные явления, интегральный признак которых – совпадение или близость плана выражения двух (или нескольких) языковых единиц, а интегральный признак – несовпадение (или неполное совпадение) лексического (в некоторых случаях только коннотативного) значения, вообще «лексического мира» (в терминологии Ю.Д. Апресяна (Апресян 2001)) этих единиц. Состояние изученности проблемы следует признать удовлетворительным, однако до признания ее окончательно решенной пока оснований нет. Тема разрабатывается в работах современных лингвистов, в том числе по части решения прикладных задач, связанных с проблемами перевода и лингводидактики.

Литература

- Акуленко, В. В.* Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика». – М.: Совет. энцикл., 1969. – 384 с.
- Алефиренко, Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: Монография. – М.: Гнозис, 2005. – 326 с.
- Апресян, Ю. Д.* Лексическая семантика (синонимические средства языка). – М.: Наука, 1974. – 367 с.
- Апресян, Ю. Д.* Значение и употребление // Вопросы языкознания. – 2001. – №4. – С. 3 – 22.
- Бельчиков, Ю. А.* Паронимия // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990. – С. 368.
- Бельчиков, Ю. А.* Паронимы // Русский язык: энциклопедия / Под ред. А.М. Молдована. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2020. – С. 477 – 478.
- Блумфилд, Л.* Язык / Пер. с англ. Е.С. Кубряковой и В.П. Мурат. – М.: Прогресс, 1968. – 608 с.
- Будагов, Р. А.* Введение в науку о языке. – М.: Просвещение, 1965. – 490 с.
- Будагов, Р. А.* Человек и его язык. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – 262 с.
- Гарбовский, Н. К.* Теория перевода. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 544 с.
- Готлиб, К. Г. М.* Немецко-русский и русско-немецкий словарь «ложных друзей переводчика» / сост. К.Г.М. Готлиб. – М.: Сов. энцикл., 1972. – 448 с.
- Готлиб, К. Г. М.* Словарь «ложных друзей переводчика» (русско-немецкий и немецко-русский). Ок. 400 единиц. – М.: Русский язык, 1985. – 160 с.
- Гуревич, Т.* Межъязыковая омонимия, паронимия (на примере английского языка). «Ложные друзья» переводчика // Знание. Понимание. Умение. – 2002. (Электронный ресурс). – URL: http://www.zpu-journal.ru/zpu/e-publications/2007/Gurevich_T/.
- Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Изд. 3-е, испр. и доп. Т.3. / Под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. – СПб; М.: Изд. тов-ва М.О. Вольф, 1907. – 1782 с.
- Дубичинский, В. В.* Русско-английские лексические параллели: метод. рекомендации. – Харьков, 1993. – 44 с.

- Зализняк, А. А.* О профессиональной и любительской лингвистике // Наука и жизнь. – 2009. – №1. (Электронный ресурс). – URL: https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/430720/O_professionalnoy_i_lyubitelskoy_lingvistike#2.
- Зализняк, А. А.* Русская семантика в типологической перспективе, 2013. – 640 с.
- Заславская, Н. В.* Семантико-стилистическая и функциональная характеристика межъязыковых омонимов в русском и украинском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Киев, 1985. – 22 с.
- Игнатъева, Н. Д.* Фразеологическая межъязыковая омонимия как источник интерференции // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». – 2016. – № 2. – С. 22 – 27.
- Кочерган, М. П.* Лексическая сочетаемость и значение слова (на материале украинского и других восточнославянских языков): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Киев, 1983. – 47 с.
- Лобковская, Л. П.* О понятии межъязыковой омонимии (к проблеме термина «ложные друзья переводчика») // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 20 (274). Филология. Искусствоведение. Вып. 67. – С. 79 – 87.
- Манакин, В. Н.* Основы контрастной лексикологии: близкородственные и родственные языки. – Киев; Кировоград: Гос. центр. укр. изд-во, 1994. – 260 с.
- Набоков, В. В.* Комментарий к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Пер. с англ. – СПб: Искусство-СПБ; Набоковский фонд, 1998. – 928 с.
- Реформатский, А. А.* О сопоставительном методе // Лингвистика и поэтика. – М.: Наука, 1987. – С. 40 – 52.
- Ровдо, И. С.* Межъязыковая омонимия в условиях русско-белорусского и белорусско-русского билингвизма: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 1980. – 19 с.
- Супрун, А. Е.* Лексическая типология славянских языков. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 47 с.

Gajarský L.

University of ss. Cyril and Methodius in Trnava, Slovakia

E-mail: lukas.gajarsky@ucm.sk

Interlingual homonymy and its linguistic status

Interlingual homonymy is a phenomenon that is in the field of research interest of translators and at the same time specialists studying contrastive linguistics. The essence of this linguistic phenomenon lies in the fact that several (most often two) lexical units (along with phraseological units) of two or more related or unrelated languages have coinciding or similar plans of expression; whereas their lexical meanings are not completely the same.

Keywords: interlingual homonymy, semantics, lexeme, lexicology

Микулац Ирена

Университет Пулы им. Юрая Добрилы, Хорватия

E-mail: irena.mikulaco@unipu.hr

Язык во время короны (сравнение терминов в хорватском и русском языках)

В статье речь идет о языке во время пандемии коронавируса. Глобальные изменения во время пандемии коронавируса вызвали волну языковых изменений во всех языках. Объектом исследования является язык медицинской профессии, а предметом исследования являются термины и неологизмы в контексте коронавируса. Автор проводит сравнительный анализ терминов коронавирус, ковид, COVID и терминов в семантическом поле коронавирус. Методы исследования обусловлены целями и задачами и основаны на комплексном подходе, который основан на систематическом анализе и описании терминов с позиций словообразования, семантики, этимологии, прагматики и синтагматики. Результаты показали, что сравнительный анализ подтвердил гипотезу о том, что термины, связанные с коронавирусом, очень похожи в хорватском и русском языках, но отличаются в словообразовании неологизмов, а русский язык показал остроумный подход к контексту некоторых ранее известных терминов.

Ключевые слова: термин, коронавирус, ковид, COVID, хорватский язык, русский язык

Язык есть вековой труд целого поколения.

В. И. Даль

1. Введение

Изучение проблем терминологии – одна из важнейших задач современного языкознания. В хорватской, русской и зарубежной литературе большое количество научных работ посвящено терминологии в рамках определенных систем знаний, терминологическому развитию, лингвистическим и неязыковым характеристикам терминов, функционированию отдельных терминологических единиц в рамках определенной системы и значению терминов.

Большой интерес к терминологии, особенно с конца XX века по сей день, обусловлен развитием науки, особенно некоторых ее отраслей, таких как современные информационные и коммуникационные технологии. В глобальном масштабе карта мира изменилась, и создание новых политических и экономических сообществ, таких как объединение Европы, привело к необходимости гармонизировать законодательство и терминологию стран Европейского Союза.

Во время пандемии, особенно в 2020 году, было заметно увеличение количества медицинских терминов, некоторые из них были ранее известны и зафиксированы в словарях, но они перешли от медицинской профессии к общей лексике, и появились новые термины. Это понятно, потому что развитие новых отраслей науки способствует появлению неологизмов, которые являются в истинном смысле слова терминами. По этой причине неудивительно, что лингвисты уделяют большое внимание изучению терминов и подходят к этой теме с разных точек зрения, как например, лексикологической, лексикографической, стилистической и риторической. Изучением термина занимаются не только лингвисты, но и ученые и специалисты из других научных областей, таких как технические науки, информатика, философия, логика, право, медицина, фармация и др., средства массовой информации также проявляют большой интерес к терминологии.

Учитывая складывающуюся ситуацию пандемии коронавируса, в которой весь мир оказался, возникла необходимость назвать определённым именем новые понятия, связанные с появлением симптомов болезни, болезнь, лечение и сопутствующие социальные последствия болезни,

такие как вирус, больница, изоляция, контакт с пациентом, дистанционное обучение, аппаратура и т.д. Таким образом, глоссарий постепенно создавался и ежедневно расширяется. Не все слова еще верифицированы и зафиксированы в словарях, некоторые уже существовали, но менялись (например, корона-вирус в коронавирус; *anozmija* в *anognmija*), это стало поводом для изучения новых терминов, их понятий и сравнения их в хорватском и русском языках.

Язык во время короны, по ассоциации со славным романом Габриэля Гарсиа Маркеса «Любовь во время холеры», стал богатым источником для исследования.

Предметом исследования является профессиональная лексика медицинской профессии, а объектом исследования являются термины и неологизмы, возникшие в результате пандемии коронавируса.

Целью исследования является собрание, анализ и сравнение терминов в хорватском и русском языках: однословных терминов, сложных слов и коллокаций (словосочетаний), которые включают в себя элемент слова *коронавирус/koronavirus*, *ковид/kovid* и *COVID*, как основных терминов и понятий, являющихся в контексте термина коронавирус. Для достижения цели необходимо было решить следующие задачи:

- определить основные теоретические понятия, как например термин, понятие, понятийная система, определение
- определить источники отбора материалов исследования;
- открыть для себя лучшие исследовательские подходы и методы для этого исследования;
- проанализировать этимологию термина;
- проанализировать формирование терминов;
- найти эквивалентные термины на хорватском и русском языках;
- предлагать варианты перевода терминов (если их нет на одном из языков, хорватском или русском).

Гипотеза исследования заключается в том, что в связи с глобальным распространением пандемии коронавируса существует сходство в терминологии, в которой упоминается коронавирус, или что есть аналогичные термины на хорватском и русском языках, которые тесно связаны с контекстом пандемии коронавируса.

2. Методы

Методы исследования обусловлены целями и задачами и основаны на комплексном подходе, который основан на систематическом анализе и описании терминов с позиций словообразования, семантики, этимологии, прагматики и синтагматики. В процессе отбора материала основными методами исследования были индуктивный и описательный методы, на основе которых анализировались языковые единицы (термины) для их систематизации и классификации с целью дальнейшего синтеза и обобщения. Кроме того, словообразовательный анализ использовался для исследования словообразовательной формы неологизмов и специальные методы, такие как контрастный и лексико-семантический анализ, для сравнения терминов на хорватском и русском языках.

3. Результаты

Для исследования медицинской терминологии существуют словари, общие, толковые, профессиональные – медицинские, этимологические, в письменной и электронной форме, но невозможно найти систематический материал для сравнения хорватской и русской профессиональной медицинской терминологии, связанной с терминологией пандемии коронавируса. Материалами, на которых основано исследование, являются онлайн-ресурсы Всемирной организации здравоохранения (WHO: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>), Министерства здравоохранения Российской Федерации: <https://minzdrav.gov.ru/>, для русского языка; Глоссарий по коронавирусу Института хорватского языка и лингвистики (Pojmovnik koronavirusa Instituta hrvatskoga jezika i jezikoslovlja: <http://jezik.hr/koronavirus>); Хорватский сетевой словарь – Мрежник (Hrvatski mrežni rječnik – Mrežnik: <http://ihjj.hr/mreznik/>); СМИ: Российская газета: <https://rg.ru/sujet/covid-19/>; Челябинск онлайн: <https://74.ru/text/world/2020/05/22/69272053/>; Екатеринбург онлайн https://www.e1.ru/news/spool/news_id-69043675.html; ТАСС: <https://tass.com/>; ФБУЗ «Центр Гигиенического образования населения» Роспотребнадзора <http://cgon.rosпотребнадzor.ru/content/63/4347> и хорватский и русский толковые словари.

Сначала мы определим понятия, которые необходимы для понимания терминологического исследования: термин, понятие, объект, обозначение, понятийная система и определение.

Термин – лингвистическая единица определенного естественного или искусственного языка (слово, выражение, аббревиатура, символ и т.д.), созданная спонтанно или в результате соглашения, имеет определенное терминологическое значение, которое точно и полностью отражает основные характеристики понятия с учетом современных достижений науки и технологии.

Термины, исследуемые в настоящей работе, содержат компонент: корона, ковид или *COVID* и термины в их контексте.

В Хорватской энциклопедии понятие (концепт – историческая дублета понятия, калька с латинского слова *conceptus*), определяется как «мысленное образование, достигаемое посредством абстракции, посредством которой объекты или отношения между вещами классифицируются на основе определенных свойств или отношений; он соответствует символическому изображению вербального характера, которое имеет общее значение и соответствует целому ряду конкретных объектов, имеющих общие свойства»¹ (URL: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=49023>, дата обращения: 1 ноября 2020 г.). Стандарт ISO 1087 понятие определяет как «единицу знаний, созданную уникальным сочетанием свойств», а в соответствии с DIN 2342, – это «единица мнения, состоящая из общих черт идентичных объектов (вещей, предметов)».

В языке для специальных целей термин – словесное обозначение общего понятия в языке для специальных целей. В терминологической работе существуют три типа обозначений: символы, имена и термины. Обозначение в языке для специальных целей (ISO 1087, ISO 704) – представление понятия с помощью знака, который его описывает (например, дорожный знак, знак выхода и т.д.), и «все заметное или вообразимое» (определение в соответствии с ISO 1087) называется объектом. Объект может быть материальным (например, стул, бумага, алмаз), нематериальным (например, коэффициент преобразования), воображаемым (например, единорог). Термин состоит из «признаков, связанных с понятием», а обозначение (ISO / TC 37 от 1990 г.) определяется как «любое представление понятия». Упорядоченная совокупность понятий в иерархической позиции называется понятийная система (Anić 2004: 1079; ISO 1087 и ISO 704). Модели понятийных структур основаны на специализированных знаниях определенного пола. Понятийная система формирует основу для уникальной и стандартизированной терминологии, объясняет написание определений, сравнительный анализ понятий и

¹ Перевод автора статьи.

признаков между языками и отношения между понятиями. Существует несколько типов понятийных систем (ISO 1087), в зависимости от отношений между понятиями. Это иерархические отношения, которые могут быть родо-видовые и ассоциативные (прагматические) отношения (основанные на тематических связях). Самая большая трудность и сложность в терминологической работе – придумать определения, которые ясно и точно представили бы термин.

Определение является одним из основных инструментов терминологии, потому что определение объясняет значение понятия и его признаки, которые отличаются от других подобных понятий, т.е. отличает его по своим признакам от других понятий (ISO 1087). Существуют разные дефиниции того, что такое определение, например, лексикологическое, терминологическое, этимологическое (описательное), нормативное, определение объема (коннотативное) и определение содержания (денотативное).

В этой статье мы ограничились терминологическим определением, чтобы устранить двусмысленность термина и избежать неоднозначности при его отличии от другого термина, и для этой работы нам помогло словообразование.

Многие терминологи сходятся во мнении, что терминология формируется различными традиционными способами:

1. морфологический:
 - а) аффиксация: коронавирус > коронавирусный; koronavirus > koronavirusni
 - б) словосложение: samoizolacija; самоизоляция
 - в) аббревиация: COVID-19; ИВЛ / УФ (искусственная вентиляция легких)
2. синтаксический: корона-больница / COVID bolnica; социальная дистанция / socijalna distanca
3. семантические: метафорические и метонимические: kovidiot/ковидиот, imunitet krda/ иммунитет стада; rep drugog vala koronavirusa/ хвост второй волны коронавируса
4. заимствование, чаще всего из греческого или латинского языков, но и из английского языка: (anti- происходит от др.-греч. ἄντι (ánti) «против, напротив», из праиндоевр. *anti «против, напротив»), korona free (free – англ. slobodan/свободный), koronašoping (šoping – англ. shopping – kupovina/покупка), koronaparty (party – en. zabava/вечеринка); вирулентность (от лат.

virulentus — ядовитый)/ virulentnost или virulencija (поздняя лат. virulentia, соответственно лат. virulentus: otrovan/ядовитый, от virus: otrov/яд); virologija или virusologija (лат. virus: otrov/яд и греч. logos: um, riječ, govor, smisao, načelo, zakon, nauka / слово, мысль, смысл, понятие, причина, число)/вирусология, virolog/виролог; koronafobija (от греч. phóbos - strah, bijeg/ страх, побег); карантин/karantena (от итал. слова quarantina - 40 dana izolacije/40 день изоляции; в хорватском языке существительное женского рода), аносмия/anosmija (от грч. ἀνοσμία: bezmirisnost/потеря обоняния); санитайзер (от англ. sanitizer/ dezinficijens); локдаун (англ. lock down/ хорв. zaključavanje, но в СМИ существует и английское lock down); штамм/soj (от нем. Stamm — буквально «ствол; род», чистая культура бактерий, грибов, риккетсий и иных микроорганизмов, выделенная из определенного источника и идентифицированная по тестам современной классификации (Белокрысенко, 1969-1978)) и др.

Термины образуются как наименование понятий для определенной области знаний, относятся к определенной профессии, используются в профессиональной литературе и ей пользуются специалисты в данной области. Потребность в терминологии определяет создание терминов. Термины –нормативные, стандартизованные и упорядоченные единицы языка. Термином управляют целенаправленно, и с соблюдением правил профессии подбирается соответствующий термин. Неиспользуемые или устаревшие термины удаляются. Проверка термина требует времени, чтобы уточнить, будут ли неологизмы включены в словари, останутся ли они в общепотребительной лексике или вернуться к языку для специальных целей. Лексика, возникшая или возрожденная во время пандемии коронавируса, в основном относятся к медицине и фармацевтике. Поскольку медицинские термины основаны на классических языках, не удивляет, что заимствованные слова (слова, усвоенные по форме и значению одним языком из языка-донора и в языке-реципиенте полностью интегрированные), в основном из классических языков (интернационализмы), греческого и латинского, а новые – из английского (англицизмы).

Некоторые слова существовали раньше, но получили новое значение или контекст, например, термин самоизоляция/ *samoizolacija* (при коронавирусе – изоляция в доме лиц, у которых есть симптомы инфекции, или лиц, у которых нет симптомов инфекции, но они проживали в районах, пораженных эпидемией, или контактировали с инфицированными

людьми). Самоизоляция – термин, который существует в психиатрии почти полвека и означает «симптом, отказ от контакта с людьми и социальной активности», реализуется на социально-психологическом, индивидуально-психологическом и глубинно-психологическом уровнях (Смирнов, 2002). В дополнение к самоизоляции, изоляции есть и синоним карантин.

Термин, который также описывает пространственные и межличностные отношения, – это словосочетание *socijalna distanca* или *fizička udaljenost* (расстояние не менее двух метров), которое внезапно расширилось, хотя это буквально скопированная модель английского языка (*social distance*), а в русском языке существует социальная дистанция или социальное дистанцирование. В 50-е годы, когда возник этот термин, он означал отчуждение от других людей. Теперь он означает физическое дистанцирование во избежание заражения.

Изменив образ жизни и, следовательно, общение и коммуникацию, появились термины, которые вошли в повседневную жизнь и используются, например, в связи с изменением образовательного пространства: *nastava na daljinu* / удалёнка, дистант (от дистанционное обучение). Это обучение, во время которого участники образовательного процесса находятся не в одном и том же физическом пространстве, а в удалённом пространстве, в сети – сетевое обучение – или по телевидению. В дополнение к терминам удалёнка и дистант, в виртуальной среде появился ZOOM/зум и, следовательно, зумбобинг (бывать слишком много в зуме; обучение (семинары, мастер-классы, лекции и др.) в основном происходит на платформе ZOOM. Поскольку люди должны были находиться в доме во время самоизоляции или карантина и не было возможности для общения, а люди, привыкшие к социальному общению, организовали встречи или вечеринки (*zabava*/вечеринка) через ZOOM или сеть, и они называются: *ZOOM-встречи* и онлайн-вечеринки (по-хорватски со словом *korona*: *koronaparty*, *koronazabava* или *koronatulum*, но в принципе очные встречи во время короны).

Слово с общим значением *dostava* / *доставка* получило новый контекст *beskontaktna dostava* / бесконтактная доставка. Как язык дальше будет развиваться, предсказать сложно. Во время первого карантина (принудительное, законное или официальное отделение потенциально зараженных людей из окружающей среды или целых населенных пунктов для предотвращения дальнейшего распространения вируса) в России появилось сложение карантинулы (от слов карантин и каникулы), которое было кратковременным и заменено словом карантин. Есть еще одно соединение со словом карантин – неологизм карантини, состоящий из

двух слов: карантин и мартини (коктейль, который люди пили во время карантина).

Есть слова, которые останутся дольше или короче в языке, даже исчезнут, а некоторые будут присутствовать надолго и станут частью нового образа жизни.

В хорватском глоссарии коронавируса *Pojmovnik koronavirusa* были обнаружены 168 терминов, связанных с коронавирусом. Наше исследование основывалось на терминах *koronavirus, kovid, COVID* / коронавирус, ковид, COVID, которых перечислили 25, с ними связанных терминов, и в конце, предложили переводные решения на русском языке.

Korona/корона – однословный термин (разговорное название коронавирусной инфекции, которая появилась в 2019 году - COVID-19), а с термином *COVID* есть два словосочетания (COVID-19 и COVID bolnica). Остальные – соединения, образованные слиянием двух существительных: *kovid* + существительное (три: *kovidambulanta, kovidpozitivan, kovidiot*) или существительного *korona* + существительное (22²: *koronabolnica* (коронабольница или коронавирусный госпиталь), *koronafobija* (коронафобия), *koronahumor* (коронаюмор), *koronakriminalac* (коронапреступник), *koronakriza* (коронакризис), *koronaludilo* (корона безумия), *koronamanija* (коронамания), *koronamem* (мем о коронавирусе), *koronamjere* (коронамеры), *koronaobveznice* (корона-облигации), *koronaožujak* (коронамарт), *koronaprofiter* (корона спекулянт), *koronapravila* (корона правила), *koronasaga* (коронасага), *koronašoping* (*šoping*, разговорное, от англ. *shopping* – *kupovina/покупка*; коронашопинг), *koronaštos* (*štos* – от нем. *Stoss*, в перен. смысле: *dosjetka, podvala, smicalica*; коронатрюк); дублетные формы: *koronatulum* (*tulum* – разг. *zabava/вечеринка*; корона-вечеринка) и *koronazabava* (перевод с английского языка *party* – *zabava*, а как взаимствование: *koronaparty*). Кроме этого заимствованного слова, существует *korona free* (пишется отдельно) – тот, у кого нет короны или отрицательный результат-тест на коронавирус), *koronavicevi* (коронанекдоты), *koronavirus* (коронавирус), *koronavirusi* (коронавирусы), *koronazakon*. В СМИ появляются термины *koronasvadba, koronavjenčanje* (коронасвадьба или коронавенчание – когда собирается большое количество людей на свадьбе, против мер о небольших собраниях, за которым следует увеличение числа людей, инфицированных коронавирусом).

Интересно, что в хорватском языке было принято решение писать слово корона + второе слово: *koronavirus* (коронавирус) в сложении

² Prijevod autora teksta IM.

как слияние, без дефиса, в котором соединены два существительных. Соединение двух существительных в словосочетании характерно для английского языка (например, *film festival*/ кинофестиваль), а в хорватском языке характерно согласование, главное слово обычно существительное, а зависимое прилагательное и др. (например, в словосочетании *filmski festival*; *koronski scenarij* / кинофестиваль; сценарий короны), но хорватские стандартологи и терминологи сделали выбор в пользу варианта сложения существительное + существительное при образовании новых слов.

Термин *koronavirus* образован путем заимствования из английского языка (*coronavirus*), побуквенная передача является в хорватском и в русском языках: коронавирус. В русском языке это слово не всегда писалось именно так. В Русском орфографическом словаре 2012 года есть слово, написанное через дефис корона-вирус, а в издании словаря 2018 года слово написано слитно.

При образовании неологизмов в хорватском языке существует суффиксальный способ образования слова суффиксом –аš (-аш), которое важно и очень плодотворно в хорватском языке. Согласно Бабичу (Babić 1980: 44; 1991: 129), суффикс -аš «образует существительные, которые обозначают людей, реже животных и очень редко растения и предметы». В глоссарии были обнаружены два слова: *koronaš* в мужском роде и *koronašica* в женском роде (это феминатив, имя существительное женского рода образовано от однокоренного существительного мужского рода; феминативы – характеристика хорватского языка и редко встречается в русском языке). В хорватском языке образование феминатива является плодотворным в образовании существительных, обозначающих профессии или этническую принадлежность, и образуются суффиксами: -ica (*slikarica*/художница), -ka (*Talijan-ka*/итальянка), -inja (*pjesnik-inja*/поэтесса), -kinja (*kandidat-kinja*/фем. от кандидат) (Babić 1987: 12).

Феминативы в русском языке образуются с помощью 10 суффиксов, которые присоединяются к основе мужского рода (Русская грамматика, 1980; Ефремова, 2006), но наиболее продуктивные (Прохорова 2012: 292-295): -ш- (доктор → докторша), -к- (студент → студентка), -щиц- (банщик → банщица) и -ниц- (писатель → писательница).

Слово *koronizirati* (заразить кого-то коронавирусом) образовано путем способа образования слова суффиксом –izirati (-изирати) в хорватском языке. Этот суффикс чаще всего образует иноязычные глаголы (*digitalizirati*, *signalizirati*, *kolonizirati* и др.), а руссификация такого суффикса была бы -изировать, и предлагаемая форма глагола была бы коронизировать (prema колонизировать, шаблонизировать и др.).

Неологизм, который еще не зафиксирован в хорватском глоссарии – *koronijalac* (ребенок, зачатый во время пандемии коронавируса), образованное суффиксом с-l(a)c (согласно *milenijalac* – ребенок, родившийся в 21-м миллениуме (тысячелетие, *tisućljeće*, *milenij*). В русском языке он называется корониал (в аналогии к слову миллениал) – это неологизм, образованный по модели существительное + суффикс -ал.

В страхе перед катастрофическим последствиям коронавируса люди придумали сложное слово коронапокалипсис (от корона и апокалипсис) и синоним коронагеддон (корона и Армагеддон), которые мы не нашли в хорватском языке, но могут быть предложены термины: *koronapokalipsa* (*korona*+ *apokalipsa*) или *koronarmagedon* (*korona* + *Armagedon*).

На всех языках, независимо от письма, был принят термин на латыни COVID-19 (от сокращенного английского названия *Coronavirus disease 2019*, и он зафиксирован во Всемирной организации здравоохранения/ World Health Organization, <https://www.who.int/>), а весь мир управляется с их терминологией в связи с медицинской лексикой. Термин COVID-19 в Хорватском глоссарии коронавируса (<http://jezik.hr/koronavirus>) мы встречаем два раза:

COVID-19 (заболевание, вызванное новым штаммом коронавируса с английским названием SARS-CoV-2 (тяжелый острый респираторный синдром, причиной которого является новый коронавирус 2); аббревиатура от английских слов *coronavirus disease*, к которой было добавлено число 19, потому что болезнь была обнаружена в 2019 году) и COVID bolnica/ COVID больница (больница, специализирующаяся на лечении болезни COVID-19).

Третий термин – *kovid* / ковид, который оказался не таким распространенным в хорватском языке, как *koronavirus*/коронавирус, поэтому мы встречаем только три сложных слов: *kovidambulanta* (ковидполиклиника) (специализированная поликлиника для борьбы против болезни COVID-19); *kovidiot* (*kovidiot*: *kovid* + *idiot* / *ковидиот*: ковид + идиот) (человек, который не заботится о людях вокруг себя, который не действует в соответствии с инструкциями по борьбе с коронавирусом, который без надобности покупает и собирает еду или защитные снаряжения, напр. маски и перчатки; который слишком боится последствий коронавируса), слово, образовалось слиянием COVID + *idiot*, сначала в английском языке, а потом и в других языках; *kovidpozitivan* (ковидположительный) (у кого был диагностирован COVID-19). Первые два слова образованы слияние по модели существительное + существительное, а в последнем существительное + прилагательное.

В русском языке существуют слова, образованные словом ковид: ковидный (прилагательное, образованное суффиксальным образованием -н- и окончанием -ый), противокوفيدный (отвергающий корону, прилагательное, образованное префиксально-суффиксальным словообразованием: префиксом (приставкой) противо-, с суффиксом -н- и окончанием -ый) и ковидник (тот, кто является носителем коронавируса, образован от существительного ковид и суффикса -ник-, которые могут иметь разные значения, но в данном контексте это как название профессии, например, как художник, охотник). В СМИ появилось еще одно слово: ковид-диссиденты (корона-диссиденты, коронавирусные диссиденты)/kovidbuntovnici (люди, которые не верят в существование коронавируса или считают, что корона не большая проблема, но что СМИ и политики раздули информацию).

Помимо слов с компонентами *korona*, *COVID* и *kovid*, есть слова, которые используются в контексте термина болезнь/*bolest*, например, пандемия/*randemija*, и происходящее из него сложное слово *infodemija*/инфодемия (словообразование по модели прилагательное инфо(рмационная) + существительное пандемия/ *info(rmacijska) + (pan) demija*) – информационное изобилие, в первую очередь связанное с распространением ложных новостей, дезинформации и теорий заговора, связанных с коронавирусом, в средствах массовой информации, в Интернете или в социальных сетях, слово. В этом контексте являются слова суперноситель или суперраспространитель вируса (термин, который не встречается в хорватском языке и можно его перевести как *supernositelj* или *superprenositelj koronavirusa*) и нулевой пациент /*nulti pacijent* – человек, который впервые был идентифицирован как зараженный в какой-то области, существует и дублетная форма *prvozaraženi* /первозараженный (образуется по модели числительное + прилагательное, соединением порядкового числительного перв(ый)/*prvi(i)* с помощью интерфикса -о- и прилагательного зараженный/*zaraženi*).

Российская вакцина/*cjepivo* Спутник V [спу́тник ви] пишется в хорватских СМИ двумя способами: *Sputnik V* и *Sputnjik V*. Если транслитерировать, то будет *Sputnik*, а если транскрибировать, то *Sputnjik*. Ни один из них не зафиксирован в Хорватском глоссарии по коронавирусу, но можно предложить *Sputnjik*, потому что совпадение звука было бы ближе к произношению русской версии слова.

В русском и хорватском языках меньше слов образуется за счет слияния и словосочетания, а больше старых и уже знакомых слов, которые приобрели новое значение или являются настоящими неологизмами, созданными в результате нового времени.

В создании неологизмов, в отличие от хорватского языка, русский язык выразил больше юмора, и впечатляет русский дух. Это выражается в словах: шашлычники (раньше, люди, которые жарят мясо на углях, а во время пандемии – люди, которые нарушали меры изоляции и гуляли по парку; в хорватском языке такие называли ковидиоты, а названия для людей, которые жарят мясо на углях, в хорватском языке нет).

Аналогичные остроумные коннотации имеют термины: *погулянцы* и *сидидомцы* (или *домоседы*). Первые выступают за мягкую изоляцию (карантин) с возможностью выходить на улицу и гулять, бегать или оставаться с детьми во дворе, в отличие от тех, кто сидит в доме. Слово *погулянец* (человек, который любит гулять, от *гулять* и *прогулка*) образуется приставочно-суффиксальным способом с помощью двух аффиксов: приставки и суффикса: префиксом по- и глаголом гулять и суффиксом -янец-, которые образуют существительные, чаще всего обозначающие происхождение из какой-то страны (например, итальянец). Эквивалентов в хорватском языке не находим, можно их предложить: *šetači* (имеет общепотребительную форму и не соответствует русскому слову полностью), эвентуально *prošeteci* и *domosjedci*, как игра слов, и такие слова были бы, вероятно, короткого срока.

4. Заключение

Во время пандемии все люди в мире следили за информацией о развитии болезни, поисках лекарства и вакцины против коронавируса. Жизнь, которую мы знали до *нового нормального состояния* (*novog normalnog stanja*), теперь *ограничена мерами* (*ograničen mjerama*), страны и регионы разделены на *зоны зеленую»* или красную (*zelena* или *crvena zona*), введены *ковид больницы* (*kovidbolnica*), пребывание в общественных местах позволяет с соблюдением *социальной дистанцией* (*fizička distanca*), а сидеть можно *шахматно* (*као u šahu*), в магазинах или кафе мы носим *маски и перчатки* (*maske и rukavice*), а перед входом руки дезинфицируем *санитайзером* или *дезинфицирующим средством* (*dezinficijens*).

В результате исследования мы увидели, как язык развивался в общем хаосе во время пандемии, как создавались новые слова, а некоторые старые и знакомые получали новое значение. Некоторые неологизмы имеют эмоциональную окраску, содержат дозу юмора, даже смешные, как например термины, обозначающие людей, нарушающих ограничительные меры (*ковидиот, шашлычник, погулянты*).

Сравнение новых терминов, связанных с пандемией коронавируса на хорватском и русском языках, подтвердило гипотезу о том, что термины, связанные с коронавирусом, очень похожи в обоих языках, хорватском и русском, и что существуют одни и те же термины: коронавирус/*koronavirus*, ковид/*kovid* и *COVID*. Хорватский язык в образовании сложных слов, неологизмов предпочитает соединение, напр. слова корона + существительное, а в русском языке больше заимствований (в основном англицизм), но в образовании неологизмов русский язык проявил больше духа и остроумно придал новый контекст старым, уже знакомым, словам.

Подобно тому, как вирус приобрел новые штаммы (*sojevi virusa*), так и в языке появились новые термины, которые были приняты или отвергнуты, точно так же, как вирус отвергнет хороший иммунитет (*imunitet*) или поможет вакцина (*cjerpivo*). Таким образом, можно сказать, что язык заразился короной/*jezik se zarazio koronom*.

Время покажет, будут ли неологизмы включены в словарь или слова постепенно вернутся из общей лексики обратно в профессиональную лексику. Период пандемии продемонстрировал явное лингвистическое творчество и гибкость. Лингвистам, терминологам, экспертам (по медицине и фармации) и журналистам очень быстро пришлось поощрять создание нового глоссария, который был бы пригоден и понятен как можно большему количеству людей, и по этой причине термины должны были быть четко определены. Терминологическая работа чрезвычайно важна не только во время кризиса, как например, во время пандемии, но также служит для определения, ограничения, упорядочения, систематизации терминов и уделения особого внимания онтологическому или концептуальному подходу к термину, который открывает новые знания и возможности для новых исследований.

Литература

- Англо-русский глоссарий основных терминов по вакцинологии и иммунизации (2009 г.). [Электронный ресурс] // URL: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0013/102172/E92773.pdf (дата обращения: 2.12.2020).
- Анцупов, А.Я., Шитлов А.И.* Словарь конфликтолога. 2009.
- Белокрысенко С. С.* Бактериальная культура // Большая медицинская энциклопедия, 3-е изд. — М.: Советская энциклопедия. — Т. 2., 1969-1978.
- Блейхер В. М., Крук И. В.* Анахоретство // Толковый словарь психиатрических терминов. — МОДЭК, 1995.
- Большой современный толковый словарь русского языка. 2012.
- Большой толковый словарь русского языка. Гл. ред. С. А. Кузнецов. Первое издание: СПб.: Норинт, 1998. Публикуется в авторской редакции 2014 года.
- Ефремова Т. Ф.* Большой современный толковый словарь русского языка. — 2006.
- Научно-информационный «Орфографический академический ресурс «АКАДЕМОС»* Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.orfo.ruslang.ru> (дата обращения: 2.12.2020).
- Прохорова А. С.* Наименование лиц женского пола по профессиональной принадлежности на рубеже XX-XXI веков // Преподаватель XXI век. — 2012. — № 3. — С. 292—295.
- Русская грамматика / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). — М.: Наука, 1980. — Т. 1. — С. 3, 743.
- Смирнов А. Т.* Основы безопасности жизнедеятельности: Учеб. для учащихся 11 кл. общеобразоват. учреждений / А. Т. Смирнов, Б. И. Мишин, В. А. Васнев. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2002. — 159 с
- Anić, V.* Veliki rječnik hrvatskoga jezika. Novi Liber, Zagreb, 2004.
- Babić, S.* Tvorba imenica sufiksima na –aš. // Jezik : časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika, Vol. 28 No. 2, 1980., str. 33-44.
- Babić, S.* Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku. HAZU, Globus nakladni zavod, 1991. — 567 str.
- Hohnhold, Ingo.* Übersetzungsorientierte Terminologearbeit. Eine Grundlegung für Praktiker. Stuttgart: InTra, 1990.
- Mikulaco, I.* Kontrastivna analiza hrvatskoga i ruskoga pravnog nazivlja: disertacija doktora filoloških znanosti / Sveučilište u Zadru, Zadar, 2020., С. 75, 85-86, 90-91, 98-99.

Reiner, A., Heribert Picht, Felix Mayer. Einführung in die Terminologiearbeit.
Hildesheim: Olms, 2002.

Электронные источники: (даты обращения: 1 ноября 2020-15 февраля 2021 гг.)

Екатеринбург онлайн. https://www.e1.ru/news/spool/news_id-69043675.html

Министерство здравоохранения российской Федерации. <https://minzdrav.gov.ru/>

Российская газета. <https://rg.ru/sujet/covid-19/>

ТАСС. <https://tass.ru/>

ФБУЗ «Центр Гигиенического образования населения» Роспотребнадзора.
<http://cgon.rospotrebnadzor.ru/content/63/4347>

Челябинск онлайн. Азбука карантина <https://74.ru/text/world/2020/05/22/69272053/>

COVID-19 useful words and phrases. <https://www.nps.org.au/glossary>

Hrvatska enciklopedija. <http://www.enciklopedija.hr>

Hrvatski mrežni rječnik – Mrežnik. <http://ihjj.hr/mreznik/>

Hrvatski zavod za javno zdravstvo. <https://www.hzjz.hr/tag/coronavirus/>

Pojmovnik koronavirusa Instituta hrvatskoga jezika i jezikoslovlja. <http://jezik.hr/koronavirus>

WHO. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

Mikulaco I.

Juraj Dobrila University of Pula, Croatia

E-mail: irena.mikulaco@unipu.hr

Language in the time of Corona (Croatian- Russian terminology comparison)

The paper deals with language at the time of the pandemic. Global changes at the time of the coronavirus pandemic caused a wave of language changes in all languages. The subject of research is the language of the medical profession, and the object of research is terms and neoplasms in the context of coronavirus. The author deals with a comparative analysis of the terms *corona*, *coronavirus*, *COVID*, and terms that are in the semantic field of the term *coronavirus*. The research methods are conditioned by goals and tasks and are based on a complex approach, which is based on a systematic analysis and description of terms from the position of formation, semantics, etymology, pragmatics, and syntagmatic. The results showed that the comparative analysis confirmed the hypothesis that the terms related to coronavirus are very similar in Croatian and Russian, but differ in the formation of neoplasms and the Russian language showed a witty approach to giving context to some previously known terms.

Keywords: term, corona, coronavirus, COVID, Croatian language, Russian language

Некипелова Ирина Михайловна

Ижевский государственный технический университет
имени М.Т. Калашникова, Россия
E-mail: irina.m.nekipelova@mail.ru

Соотношение многозначных слов изучаемого и родного языков как особый случай языковой интериоризации

Статья посвящена исследованию особых случаев языковой интериоризации, при которых в взаимодействие вступают многозначные слова родного и изучаемого языков. Исследование показало, что о языковой интериоризации невозможно говорить без обращения обучающегося к родному языку, поскольку усвоение нового языкового знания, то есть его интериоризация, происходит путем его сопоставления с уже известным обучающемуся материалом родного языка и принятия им сходств и различий родного и изучаемого языков. В ходе исследования были сделаны выводы, что при сопоставлении многозначных языковых единиц возможно возникновение контекстов, в которых создаются условия выбора, делающие интериоризацию неустойчивой. В этом случае приходится следовать не прямому, а предпочтительному соответствию, потому что именно оно позволяет добиться точности выражения и понимания авторской мысли.

Ключевые слова: языковая интериоризация, устойчивость и неустойчивость процесса интериоризации, неполное лексическое соответствие

Введение. Язык является одним из самых важных способов познания и освоения человеком действительности посредством непрямого опыта, а речевое действие, как и любое другое социальное действие человека, – это результат осмысления и принятия им понятий, заложенных в языке, а также результат его умственной операции с языковым знаком. Именно поэтому языковая интериоризация является центральным механизмом когнитивной деятельности и активности человека, осваивающего неродной язык.

Теоретическая основа и актуальность. Освоение неродного языка требует особых интеллектуальных усилий и инициатив личности. Это связано с тем, что осмысление индивидом нового социального пространства, представленного в изучаемом языке и принимаемого им через призму его сознания, приводит к постепенному преобразованию внешних действий в действия внутренние, умственные. В ходе этого осмысления происходит «присвоение человеком достижений человеческой культуры» (Леонтьев 1972: 383), одним из которых является язык. Следовательно, языковую интериоризацию следует рассматривать исключительно в рамках «концепции развития личности как особой целостности, которое осуществляется только при единстве двух процессов: внешнего – социального и внутреннего – личностного» (Пушкарёва 2015).

Однако, поскольку «коммуникация никогда не оказывается просто передачей идеи из головы одного индивида в голову другого» (Шоттер 1996: 107), языковая интериоризация реализуется не просто в перемещении внешнего знания во внутреннее, а в формировании умственных действий и внутреннего плана сознания через усвоение человеком, изучающим неродной язык, способов коммуникации на нем. Благодаря интериоризации он приобретает способность оперировать языковыми единицами, которые ранее не существовали в его мышлении. В этом отношении языковая интериоризация становится частью «нерепрезентативной теории интеллекта» (Шоттер 1996: 107).

Если принимать во внимание, что «любой язык носит антропоцентрический характер, а система языка является не реальным, а мыслимым единством» (Некипелова 2013: 123) и что «язык – это когнитивная модель, определяющая мышление человека и одновременно определяемая им» (Некипелова 2015: 146), следует говорить о соотношении глубины интериоризации изучаемого языкового материала и степени овладения неродным языком, поскольку, как известно, только мышление, осуществляемое на том или ином языке, является свидетельством знания этого языка. Результатом внутренней интеллектуальной деятельности

следует считать принятие и осмысленность употребления обучающимся единиц изучаемого языка, ранее не существовавших в его мышлении.

По мере того как человек все более и более осваивает использование новых языковых единиц на базе уже существующих в его мышлении «интралингвистических сетей как контекста», необходимых для его будущих высказываний, он оказывается все более способным конструировать свои собственные сети и действовать независимо в новом контексте (Shotter 1993). Это невозможно осуществить без обращения к родному языку обучающегося, через призму которого происходит усвоение им изучаемого языка. Зачастую добиться успешности освоения нового языкового материала становится возможным только посредством вдумчивого понимания уже имеющихся у обучающегося знаний о родном языке, то есть тогда, когда родной язык становится для него самого более понятным. В этом случае происходит осмысление нового знания и переосмысление старого, и это особенно важно, поскольку «связь между мыслью и словами являет собой живой процесс, а не автоматический – в том смысле, что не существует заранее заданного, упорядоченного постоянного соотношения между мыслями и словами, что это соотношение развивается или формируется при нашей попытке выразить их для других» (Шоттер 1996: 107).

Следовательно, усвоение нового языкового знания, то есть его интериоризация, происходит путем его сопоставления с уже известным обучающемуся материалом родного языка и принятия им сходств и различий родного и изучаемого языков. В процессе интериоризации происходит преодоление «пропасти» между словами и миром (Выготский 1960), при этом саму интериоризацию можно рассматривать как конструирование в мышлении обучающегося семиотического «моста» между его родным и изучаемым им языком, позволяющего человеку при всей индивидуальности его мышления выражать свои мысли и чувства на неродном языке в такой форме, в «какой окружающие сочтут понятным и законным» (Wittgenstein 1981).

Анализ процесса и механизма усвоения учащимся новых и возможных способов представления действительности и выражения мыслей позволяет исследовать языковую интериоризацию как «феномен границы» (Wittgenstein 1981). С одной стороны, в процессе интериоризации происходит расширение уже имеющихся у человека «языковых границ», сформированных родным языком, и это приводит к тому, что обучающийся начинает понимать, что его взгляд на мир не единственно возможный. В процессе обучения иностранному языку он осуществляет мысленный выход за пределы родного языка. С другой стороны, новый язык создает в

мышлении человека иные границы, формирующиеся на основе понимания обучающимся, что не каждое его высказывание на изучаемом может быть успешным с точки зрения коммуникации и что новый языковой материал следует использовать в речи не любым, а определенным, обусловленным существующими в изучаемом языке правилами, образом. Это накладывает в мышлении человека определенные ограничения на употребление нового языкового материала, который должен быть представлен говорящим в приемлемой для носителей изучаемого им языка форме.

В данном исследовании речь идёт о лексико-семантическом аспекте языковой интериоризации, то есть о способах и эффективности усвоения обучающимися лексических единиц изучаемого языка, являющимися выражением структуры иностранного языка, отличной от привычной им структуры родного языка.

Обсуждение. Процесс интериоризации предполагает не только перевод слов изучаемого языка на родной язык учащегося, но и объяснение явлений, обозначаемых словами, а также в некоторых случаях проработку контекстов и ситуаций, в которых то или иное слово может быть использовано без нарушения или потери смысла. Понимание контекстов и условий употребления языковых единиц способствует более быстрому, полному и эффективному переходу лексических единиц как внешних объектов социальной коммуникации в элементы мышления человека, изучающего язык. Успешная интериоризация в данном случае предполагает правильный, быстрый и безапеллятивный выбор употребляемой языковой единицы из ряда других единиц, смежных с ней по значению. В этом случае у говорящего не возникает сомнения в том, что искомая лексическая единица отобрана им правильно, потому что его речь характеризуется естественностью и спонтанностью. Неоднократное естественное и спонтанное употребление нужной языковой единицы в соответствующем контексте, то есть неоднократно состоявшаяся успешная экстериоризация, свидетельствует о завершённой интериоризации.

Однако соотношение лексического материала родного и изучаемого языков не всегда достигает полного лексического совпадения языковых единиц и их семантического соответствия. Особое внимание следует уделять в процессе обучения иностранному языку соотношению многозначных слов родного и изучаемого языков, потому что употребление этих слов даже в родном для человека языке может быть для него не осмысленным процессом, а лишь результатом ежедневной коммуникативной практики, основанной на регулярном повторении многозначных слов в закреплённом за ними контексте. Детальный анализ и сопоставление контекстов на

родном и изучаемом языках, а также обращение к толковым словарям в этом случае способствуют более полному пониманию ситуаций, в которых могут быть употреблены многозначные слова или актуализированы их значения.

Рассмотрим особый случай языковой интериоризации многозначных слов на примере сопоставления русского слова *отношение* с английскими словами, соотносящимися с ним в разных контекстах, допустив английский язык как родной язык обучающегося или как язык-посредник при изучении русского языка.

Слово *отношение* в русском языке имеет следующие значения (Отношение 2014):

1) взаимная связь, зависимость разных величин, предметов, явлений, соотношение между чем-либо: *Отношение мышления к бытию. Отношение между намерениями и поступками человека. Критика определяет отношения нового произведения к прежним.*

2) (только ед.) тот или иной характер поведения, обращения кого-либо с кем-либо или чем-либо: *Бережное отношение к собственности. Внимательное отношение прокурора к подсудимым. Требовать к себе уважительного отношения. Возмущаться жестоким отношением к животному.*

// взгляд на что-либо, восприятие, понимание чего-либо: *Особое отношение к искусству. Отношение к жизни двух писателей противоположно. Мне не ясно твоё отношение к модернизму.*

3) (только мн.) связи между кем-либо или чем-либо, образующиеся в процессе общения, какой-либо деятельности: *Имущественные отношения. Производственные отношения людей. Отношения брата и сестры. Сослуживцы были в дружеских отношениях. Отношения сотрудничества между странами. Отношения с соседями ухудшились. Отношения между младшими и старшими в детском коллективе. Возобновление прерванных отношений. Поддерживать добрососедские отношения. Вмешиваться в отношения между соперничающими сторонами.*

4) причастность к чему-либо, связь с кем-либо или чем-либо; касательство: *Отношение классов к средствам производства. Обсуждать проблему насилия без всякого отношения к конкретным личностям. Не иметь никакого отношения к обсуждаемой проблеме.*

5) отдельная сторона, точка зрения, аспект: *В композиционном отношении доклад проигрывает всем прочим. Безупречна во всех отношениях. В некотором отношении я не согласен с вами.*

б) деловая бумага с запросом или уведомлением о чём-либо: *Получить отношение из министерства. Послать отношение в библиотеку. Составить отношение для работы в архиве.*

7) (матем.) частное, получаемое от деления одного числа на другое; запись соответствующего действия: *Отношение занимающихся спортом к общему количеству жителей. Равенство двух отношений.*

Таким образом, слово *отношение* в русском языке может быть употреблено в семи значениях. Отдельные значения этого слова соотносятся с разными словами в английском языке.

Так, с русским словом *отношение* соотносится английское слово *attitude*, употребляющееся в следующих значениях (Attitude 2008):

1) (opinion) a feeling or opinion about something or someone, or a way of behaving that is caused by this (чувство или мнение о чём-либо или о ком-либо или поведение, вызванное этими чувствами): *It's often very difficult to change people's attitudes. She takes the attitude that children should be allowed to learn at their own pace. He has a very bad attitude to work. He seems to have undergone a change in attitude recently, and has become much more cooperative. I don't like your attitude. That boy has a real attitude problem;*

2) (confidence) if you say that someone has attitude, you mean that they are very confident and want people to notice them (если вы говорите, что у кого-то есть отношение, вы имеете в виду, что они уверены в этом и хотят, чтобы люди заметили это);

3) (position) a position of the body (положение тела): *She lay sprawled across the sofa, in an attitude of complete abandon.*

Итак, анализ контекстов позволяет нам говорить о том, что слово *attitude* в своем первом значении «чувство или мнение о чём-либо или о ком-либо или поведение, вызванное этими чувствами» может быть соотнесено со словом *отношение* в его втором значении: «тот или иной характер поведения, обращения кого-либо с кем-либо или чем-либо» и «взгляд на что-либо, восприятие, понимание чего-либо». Приведем примеры соответствия этих слов в предложениях:

Враждебное отношение развитых стран к этим правам является лишь проявлением их эгоизма. The extremely reluctant attitude of the developed countries concerning them is merely an expression of their selfishness.

У него ленивое отношение к этому. He has a lazy attitude about it.

Подобное отношение слишком упрощает характер и содержание международных споров. This is an attitude that oversimplifies the nature and content of international disputes.

Однако второе и третье значение слова *attitude* не совпадают ни с одним из значений слова *отношение*, что позволяет говорить лишь о частичном соответствии их значений.

Также с русским словом *отношение* соотносится английское слово *treatment*, которое употребляется в следующих значениях (Treatment 2008):

1) the way you deal with or behave towards someone or something (то, как вы обращаетесь с чем-либо или ведете себя по отношению к кому-то или чему-либо): *Peter gets special **treatment** because he knows the boss;*

2) the way something is considered and examined (то, как что-то рассматривается): *The same subject matter gets a very different **treatment** by Chris Wilson in his latest novel;*

3) the use of drugs, exercises, etc. to cure a person of an illness or injury (использование лекарств, упражнений и т.д. для лечения человека от болезни или травмы): *Perhaps it's time to try a new course of **treatment**. This disease doesn't generally respond to **treatment**. There are various **treatments** for this complaint.*

Таким образом, слово *treatment* в своем первом значении «то, как вы обращаетесь с чем-либо или ведете себя по отношению к кому-то или чему-либо» может быть соотнесено со словом *отношение* в его втором значении: «тот или иной характер поведения, обращения кого-либо с кем-либо или чем-либо» и «взгляд на что-либо, восприятие, понимание чего-либо». Приведем примеры соответствия этих слов в предложениях:

*Важно обеспечить одинаковое **отношение** ко всем кредиторам и странам. It is important to ensure the even **treatment** of all creditors and countries.*

*Регулятивные нормы предусматривают равноправное **отношение** без какой-либо дискриминации по признаку пола. The regulatory provisions have incorporated equality of **treatment** without any discrimination on the basis of gender.*

*Конституция 1991 года запретила бесчеловечное и унижительное **отношение**, рабство и торговлю людьми. The 1991 Constitution prohibits inhuman or degrading **treatment**, slavery, servitude and abuse of persons.*

Третье значение слова *treatment* является неактуальным для слова *отношение*.

Также с русским слово *отношение* соотносится английское слово *relevance*, которое употребляется в следующем значении (Relevance 2008):

the degree to which something is related or useful to what is happening or being talked about (степень соотношения вещей или явлений): *What **relevance** does that point have to the discussion?*

Слово *relevance* соотносится со словом *отношение* в его значении «взаимная связь, зависимость разных величин, предметов, явлений, соотношение между чем-либо». Приведем примеры соответствия этих слов в предложениях:

*Подобное разграничение может иметь определенное **отношение** к вопросу доказывания. A distinction on the suggested lines may have some **relevance** with regard to the question of proof.*

*Международная организация труда приняла две конвенции, имеющие **отношение** к положению работающих детей-мигрантов. The ILO has adopted two conventions of **relevance** to the situation of migrant children who work.*

*Оно изучает другие документы, имеющие **отношение** к развитию международного права. It was studying other instruments of **relevance** to the development of international law.*

Кроме того, с русским словом *отношение* соотносится английское слово *relation* (Relation 2008):

1) the way in which two people or groups of people feel and behave towards each other (то, как люди ощущают и ведут себя по отношению друг к другу): ***Relations** between him and his new wife are rather strained. Britain enjoys friendly **relations** with Canada;*

2) the connection or similarity between two things (связь или сходство между двумя предметами или явлениями): *The **relation** between the original book and this new film is very faint. She bears no **relation** to her brother;*

3) in connection with something (связь между предметами или явлениями): *She used the map to discover where she was in **relation** to her surroundings;*

4) a member of your family (член семьи): *The funeral was attended by friends and **relations**. She's a **relation** by marriage because she married my cousin.*

Итак, анализ контекстов позволяет нам говорить о том, что слово *relation* в своем первом значении «то, как люди ощущают и ведут себя по отношению друг к другу» может быть соотнесено со словом *отношение* в его втором значении: «тот или иной характер поведения, обращения кого-либо с кем-либо или чем-либо» и «взгляд на что-либо, восприятие, понимание чего-либо». Приведем примеры соответствия этих слов в предложениях: *Великопелное обслуживание и хорошее **отношение** к клиенту - наш девиз. Great service and good **relation** to our customers – is our motto.*

Слово *relation* во втором и третьем значениях «связь или сходство между двумя предметами или явлениями» и «связь между предметами или явлениями» может быть соотнесено со словом *отношение* в его первом значении «взаимная связь, зависимость разных величин, предметов, явлений, соотношение между чем-либо» и во втором значении: «взгляд на что-либо, восприятие, понимание чего-либо». Приведем примеры соответствия этих слов в предложениях:

Она говорит о том, как важно поддерживать уважительное отношение к своей планете. Most importantly, she teaches the importance of maintaining a respectful relation with one's planet.

Различные фракции и партии ставят вопросы, имеющие отношение к глобализации. Various factions and parties raise issues in relation to globalization.

Слово *relation* четвертом значении «член семьи» соотносится со словом *отношение* в его третьем значении «связи между кем-либо или чем-либо, образующиеся в процессе общения, какой-либо деятельности».

Также с русским словом *отношение* соотносится английское слово *relationship* (Relationship 2008):

1) (connection) the way in which two things are connected (то, каким образом соотносятся или связаны между собой предметы и явления): *Scientists have established the relationship between lung cancer and smoking;*

2) the way in which two or more people feel and behave towards each other (способ, которым два или более человека чувствуют и ведут себя по отношению друг к другу): *He has a very good relationship with his uncle;*

3) (friendship) a close romantic friendship between two people, often a sexual one (тесная романтическая дружба между двумя людьми, часто сексуальная): *Have you had any serious relationships in the past year?*

4) (family connection) the family connection between people (семейная связь между людьми): *The judge asked the witness what the relationship was between her and the victim.*

Слово *relationship* в первом значении «то, каким образом соотносятся или связаны между собой предметы и явления» соотносится со словом *отношение* в его первом значении «взаимная связь, зависимость разных величин, предметов, явлений, соотношение между чем-либо» и четвертом значении «причастность к чему-либо, связь с кем-либо или чем-либо; касательство». Приведем примеры соответствия этих слов в предложениях:

В России отношения между российской и западной общественной наукой недавно вновь стало предметом дискуссии. In Russia, the relationship between Russian and Western social science has recently once more been a topic of debate.

Подобные двусторонние **отношения** не существуют между двумя государствами. *Such a bilateral relationship does not exist between the two States.*

Слово *relationship* во втором значении «способ, которым два или более человека чувствуют и ведут себя по отношению друг к другу» соотносится со словом *отношение* в его первом значении «тот или иной характер поведения, обращения кого-либо с кем-либо или чем-либо». Приведем примеры соответствия этих слов в предложениях:

Ключ к решению любой человеческой проблемы – хорошие **отношения**. *The cure to any man's problems is a good relationship.*

Слово *relationship* в третьем значении «тесная романтическая дружба между двумя людьми, часто сексуальная» и в четвертом значении «семейная связь между людьми» соотносится со словом *отношение* в его третьем значении «связи между кем-либо или чем-либо, образующиеся в процессе общения, какой-либо деятельности».

Кроме того, с русским словом *отношение* соотносится английское слово *ratio* (Ratio 2008):

1) the relationship between two groups or amounts that expresses how much bigger one is than the other (отношения между двумя группами или суммами, показывающими, насколько одна величина больше другой): *The ratio of men to women at the conference was ten to one/10:1. The school is trying to improve its pupil-teacher ratio;*

2) (mathematics) a comparison of two numbers calculated by dividing (сравнение двух чисел, вычисленных делением); ratio is also a relationship between two groups or amounts that expresses how much bigger one is than the other (соотношение между двумя группами или количествами, выражающее, насколько одна из них больше другой): *The ratio of men to women at the conference was ten to one;*

3) the relationship between two amounts, represented by two numbers or a percentage, expressing how much bigger one is than the other (соотношение между двумя суммами, представленными двумя числами или процентами, выражающее, насколько одна величина больше другой): *The ratio of exports to imports also improved from 70.4% to 83.2%. The ratio of house prices to earnings is 55% above its average level in the past 20 years. The ratio of men to women at the conference was 10:1. The company was performing well according to all the key ratios.*

Во всех трёх значениях слово *ratio* соотносится со словом *отношение* в его седьмом значении «частное, получаемое от деления одного числа на другое; запись соответствующего действия». Приведем примеры соответствия этих слов в предложениях:

Убывающее **отношение** сбережений к богатству также установит пределы неравенству в обществе. *A declining **ratio** of savings to wealth would also set upper limits on inequality in society.*

И действительно, во многих наименее развитых странах **отношение** иностранных прямых инвестиций к валовому внутреннему продукту за последнее десятилетие уменьшилось. *Indeed in a large number of the least developed countries the **ratio** of foreign direct investment to gross domestic product has fallen over the past decade.*

Это просто **отношение** полной номинальной стоимости капитального оборудования к полному потенциальному выпуску продукции. *It is simply the **ratio** of the total money value of capital equipment to the total potential output.*

Наконец, с русским словом *отношение* соотносится английское слово *bearing* (Bearing 2008):

1) (machine part) a part of a machine that supports another part that turns around (часть машины, которая поддерживает другую часть, осуществляющую круговые вращения): *a wheel **bearing**, a roller **bearing**;*

2) (position) to discover your exact position (обнаружение точного местоположения): *The road system was so complicated that we had to stop to get our **bearings** several times;*

3) to succeed in becoming familiar with a new situation (успешное знакомство с новой ситуацией): *It takes a while to get your **bearings** when you start a new job;*

4) if you lose your bearings, you do not know where you are (если вы потерялись, вы не знаете, где находитесь): *They lost their **bearings** in the dark;*

5) (geography) an exact position, measured clockwise from north (точное положение, измеренное по часовой стрелке): *The campsite is 5 miles away from here on a **bearing** of 045 degrees. The yachtsman took a **bearing** on the lighthouse;*

6) (influence) to have an influence on something or a relationship to something (оказание влияния на что-либо или отношение к чему-либо): *What you decide now could have a considerable **bearing** on your future;*

7) (manner) someone's way of moving and behaving (способ перемещения и поведения): *She had a proud, distinguished **bearing**;*

8) supporting or holding the stated thing (поддержка или удержание того, о чем сказано): *a load-**bearing** wall, ore-**bearing** rocks;*

9) (plural) (travel) an understanding of directions and positions that helps you know where you are (понимание направления и позиции, которые

помогают вам понимать, где вы находитесь): *It's sometimes hard to get your bearings in the dark.*

Только в третьем и шестом значениях слово *bearing* может быть соотнесено с русским словом *отношение*. В значении «успешное знакомство с новой ситуацией» оно может быть соотнесено со словом *отношение* в значении «взгляд на что-либо, восприятие, понимание чего-либо», которое актуализировано в следующем контексте: *Для того, чтобы сформировалось ваше отношение к новой работе, необходимо некоторое время. It takes a while to get your bearings when you start a new job.*

В значении «оказание влияние на что-либо или отношение к чему-либо» слово *bearing* соотносится со словом *отношение* в значении «причастность к чему-либо, связь с кем-либо или чем-либо; касательство», которое актуально в следующих контекстах:

Правительствам будет рекомендовано провести обзор и оценку своей стратегии в отношении семьи, а также любой политики, имеющей непосредственной отношение к благосостоянию семьи. Governments will be encouraged to review and assess their family policies as well as all policies that have a direct bearing on the well-being of families.

Это может иметь отношение к вашему расследованию. It may have a bearing on your investigation.

Это просто чувство, но иногда мне кажется, что это имеет определенное отношение к истине. It's just a feeling, but occasionally I've found it has a definite bearing on the truth.

Из этих примеров видно, что при осуществлении коммуникации точное языковое соответствие лексических единиц родного и изучаемого языков бывает не всегда успешным, а иногда и невозможным. В этом случае приходится говорить не о точном и прямом, а о предпочтительном соответствии лексических единиц разных языков, потому что именно оно позволяет добиться точности выражения и понимания авторской мысли. Предпочтительное соответствие говорит о том, что многозначные лексические единицы могут употребляться во взаимозаменяемых контекстах, но с определёнными ограничениями, исключающими коммуникативные неточности при восприятии или производстве речи.

Вывод. Таким образом, соотношение лексических единиц родного и изучаемого языков, когда одной многозначной лексической единице изучаемого языка соответствует несколько многозначных единиц родного языка, может иметь сложный и неоднозначный характер. Это соответствие может быть представлено логическим соотношением: $A (A^1 + A^2 + A^3 \dots) = B (B^1 + B^2 \dots) + C (C^1 + C^2 \dots) + D (D^1 + D^2 \dots) + E (E^1 + E^2 \dots)$ и так

далее, где А – это лексическая единица изучаемого языка, представленная в нескольких значениях, а С, В, D, и Е – это лексические единицы родного языка, также представленные в нескольких значениях, при этом полного соотношения значений исследуемых слов достичь невозможно.

Подобные ситуации, в которые оказываются вовлеченными две и более многозначные языковые единицы, не могут быть простыми и абсолютно понятными для человека, изучающего иностранный язык, на основании того, что эти единицы не могут быть связаны отношениями полного равноправия. Безусловно, подобные проблемные соответствия возникают в случае, когда слова имеют смежные значения. В этом случае при изучении языка у обучающегося возникают проблемы с освоением лексической единицы, поскольку контексты, в которых эта языковая единица встречается, порождают ситуацию выбора и расходятся в понимании обучающегося с контекстами, представленными в его родном языке. Ситуация выбора делает интериоризацию неустойчивой, и, хотя речевое действие формируется в этом случае быстро, могут возникать условия, при которых оно будет ошибочным, поскольку выбор подходящего слова делает перенос языкового действия в новые контекстуальные условия неустойчивым.

Следует также сказать, что ориентировочная основа многозначных слов не может быть представлена в полной форме и сопровождается всеми условиями, необходимыми для успешного выполнения учащимся речевого действия. Эти условия даются учащемуся не в готовой форме, а чаще всего на примере нескольких частных случаев, понимание и усвоение которых не всегда является достаточным для успешной интериоризации и последующей экстериоризации. Интериоризация в этом случае формируется не быстро и зачастую ошибочно, сформированное знание может носить неустойчивый характер и с трудом переноситься на новые изменённые условия. Подобные исследования требуют детализации контекстов, что в достаточной степени осложняет процесс освоения языка.

Заключение. Интериоризация – термин психологии и педагогики. Однако он, безусловно, может быть использован в междисциплинарных исследованиях, осуществляемых с помощью метода проблемно-ориентированного поиска с целью изучения когнитивных и коммуникативных аспектов функционирования языка как способа формирования человеческого мышления и сознания, а также как способа осуществления коммуникации как особой деятельности человека в обществе. Процесс интериоризации обеспечивает взаимосвязь внутренней и внешней стороны языковой деятельности – мышления и коммуникации.

Языковая интериоризация является результатом и показателем успешности процесса овладения неродным языком, а результаты исследования процессов применимы в различных методиках обучения иностранному языку.

Литература

- Выготский, Л.С.* Развитие высших психических функций. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 500 с.
- Леонтьев, А.Н.* Проблемы развития психики.– М: Изд-во МГУ, 1972. – 576 с.
- Некипелова, И.М.* Конвергенция и дивергенция субъективных языков и их статистическое распределение в формировании объективного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. № 4 (23).– Ч. I. – С. 123–126.
- Некипелова, И.М.* Язык и речь: рост и истинность информации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. № 2 (44). – Ч. I. – С. 146–148.
- Отношение [Электронный ресурс] // Большой толковый словарь русского языка. [сайт]. [Гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2014. 1536 с.] // – URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/?lop=x&bts=x&go=x&zar=x&ag=x&ab=x&sin=x&lv=x&az=x&pe=x&word=отношение> (дата обращения: 16.01.2021).
- Пушкарёва, Т. В.* Проблема интериоризации знаний в психолого-педагогической науке. [Электронный ресурс] / Т. В. Пушкарёва // Современные проблемы науки и образования. [сайт]. [2015. № 1-1] – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17247> (дата обращения: 15.11.2020).
- Шоттер, Дж.* М.М. Бахтин и Л.С. Выготский: интериоризация как «феномен границы» Вопросы психологии. – 1996, №6. – С. 107-117
- Attitude. [Электронный ресурс] // Cambridge Advanced Learner’s Dictionary. [сайт]. [Cambridge University Press, 2008, 1699 p.] // – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/attitude> (дата обращения: 16.01.2021).
- Bearing. [Электронный ресурс] // Cambridge Advanced Learner’s Dictionary. [сайт]. [Cambridge University Press, 2008, 1699 p.] // – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/bearing> (дата обращения: 16.01.2021).
- Ratio. [Электронный ресурс] // Cambridge Advanced Learner’s Dictionary. [сайт]. [Cambridge University Press, 2008, 1699 p.] // – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/ratio> (дата обращения: 16.01.2021).
- Relation. [Электронный ресурс] // Cambridge Advanced Learner’s Dictionary. [сайт]. [Cambridge University Press, 2008, 1699 p.] // – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/relation> (дата обращения: 16.01.2021).
- Relationship. [Электронный ресурс] // Cambridge Advanced Learner’s Dictionary. [сайт]. [Cambridge University Press, 2008, 1699 p.] // – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/relationship> (дата обращения: 16.01.2021).

Relevance. [Электронный ресурс] // Cambridge Advanced Learner's Dictionary. [сайт]. [Cambridge University Press, 2008, 1699 p.] // – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/relevance> (дата обращения: 17.01.2021).

Treatment. [Электронный ресурс] // Cambridge Advanced Learner's Dictionary. [сайт]. [Cambridge University Press, 2008, 1699 p.] // – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/treatment> (дата обращения: 17.01.2021).

Shotton J. Vygotsky: The social negotiation of semiotic mediation // *New Ideas in Psychology*. 1993. N 11. P. 61-75.

Wittgenstein L. *Zettel* (2nd ed.). Oxford, U.K.: Blackwell, 1981.

Nekipelova I. M.

Kalashnikov Izhevsk state technical university, Russia

E-mail: irina.m.nekipelova@mail.ru

The ratio of multi-valued words of the studied and native languages as a special case of linguistic interiorization

The article is devoted to the research of special cases of language interiorization when ambiguous words of the native and learned languages enter into interaction. The research showed that it is impossible to talk about language interiorization without referring students to the native language because the assimilation of new language knowledge occurs by comparing it with the already known learning material of the native language and accepting similarities and differences of the native and studied languages. During the research, it was concluded that when comparing multi-valued language units, contexts that create selection conditions and make interiorization unstable may arise. In this case, not direct, but a preferred relevance must be used because it is it that allows us to achieve the accuracy of expression and understanding of the author's thought.

Keywords: language interiorization, stability and instability of the interiorization process, incomplete lexical compliance

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
и Кемеровской области, проект 20-412-420002*

Пушкарёва Ирина Алексеевна

Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета
E-mail: Irina_Pushkareva2016@mail.ru

Языковая репрезентация оценки в современном медиатексте о театре (на материале текстов о проекте Новокузнецкого драматического театра «Достоевский FM. Современное прочтение»)

Социальная оценка как доминанта коммуникативной программы публицистики соотносится с системой оценочных языковых средств, формирующих два полюса – мелиоративный и пейоративный. Семантико-стилистическая характеристика оценочных средств выполнена на материале текстов, представленных на сайте городской газеты «Кузнецкий рабочий». Отобранные медиатексты содержат отклик на постановки творческой лаборатории «Достоевский FM. Современное прочтение» (Новокузнецкий драматический театр).

Ключевые слова: категория оценки в языке и тексте, медиатекст, репрезентанты мелиоративной и пейоративной оценки, оценка и ценностная картина мира

Ценностное осмысление является одним из важных проявлений духовной деятельности человека. Ценность – содержательная основа для оценки, являющейся одной из форм выражения ценностного знания. Именно оценка становится логической и лингвистической категорией, а ценность сохраняет свой статус категории междисциплинарной, прежде всего философской.

Трансляция системы ценностей в газетном тексте (и шире – медиатексте) связана с общественной функцией публицистического стиля, которую В. В. Виноградов характеризует как функцию воздействия, агитационно-коммуникативную функцию (Виноградов 1981: 21). Содержательная многогранность газетных материалов позволяет им отражать и формировать ценности разных типов в их системных связях. «Публицистический стиль связан с широким спектром общественных занятий и интересов, практическими, политико-идеологическими и культурными отношениями, с узнаванием и осмыслением лиц и событий, формирующих облик сегодняшнего дня. <...> Автор публицистического текста – это человек социальный, облечённый моральной ответственностью, действующий с позиций общественных интересов. В то же время это индивид, человек частный, он выступает от своего имени, опирается на свои взгляды и опыт» (Купина 2013: 231–232).

М. Н. Кожина и Л. Р. Дускаева связывают специфику аксиологической деятельности журналиста с выражением ценностной системы определённой социальной группы: «Несмотря на то что автор порою глубоко вникает в суть фактов, явлений, умело подбирает аргументы для обоснования своей позиции, он, даже провозгласив примат общечеловеческих ценностей, в конечном итоге воспроизводит оценки какой-то социальной группы. Такая особенность журналистского подхода к отражению действительности и проявляется в характере выражения оценочности» (Кожина 2012: 369). Специфику интерпретационной деятельности современного журналиста И. В. Анненкова соотносит с «неоэпохой культуры готового слова»: «сегодня автор-скриптор (журналист) властвует не только и не столько над своим словом, сколько над чужим, т.е. не творит, а интерпретирует это слово, а значит, и саму действительность» (Анненкова 2011: 16).

Социальная оценочность в современной стилистике осмыслена как «одна из главных особенностей языка газеты (публицистики), нуждающейся не только в номинации явлений, фактов, событий, но и в их социальной оценке, интерпретации» (Солганик 2003: 313). Т. В. Матвеева характеризует оценочную программу газетно-публицистического текста как ведущую: «Тот или иной факт интересует журналиста не сам по себе,

а в аспекте социальных оценок. Во многих жанрах эти оценки даются как личностные авторские оценки, включающие в себя эмоциональную окрашенность» (Матвеева 1990: 84); «Оценка предмета речи возводится в принцип создания публицистического текста» (Матвеева 1990: 98). Н. И. Клушина определяет оценочность как «интенциональную категорию публицистического текста и публицистического дискурса, с помощью которой адресант убеждает адресата в определенных заданных идеях» (Клушина 2008: 39). Т. Г. Добросклонская акцентирует внимание на роли категории оценки в информационно-аналитических текстах (Добросклонская 2010: 133–142).

Современные исследования подтверждают важную роль СМИ в воздействии на ценностные ориентации общества и отмечают, что реализация принципа социальной оценочности в них изменилась под влиянием общественно-политических преобразований конца XX века: «Медиа задают определённые аксиологические модели поведения, с которыми реципиенты соотносят свои моральные принципы, ценностные ориентиры и даже производят стереотипы мышления под влиянием транслируемых образцов» (Кузнецова 2012: 138). Система оценок, необходимая для всякого социума, прежде всего «находит своё выражение в публицистическом стиле, ибо именно здесь отправитель и получатель информации предстают как члены социума»; «Оценка, выраженная в языке газеты, позволяет проследить, какая система ценностей является оптимальной в определённый период времени» (Ашуркова 2011: 307). Именно журналистский текст «выступает в качестве своеобразного барометра изменений жизни общества, оперативно отражает их» (Ивченков 2014: 197).

Рассмотрим особенности оценочных средств в текстах городской газеты о важном событии в культурной жизни города Новокузнецка.

В январе 2014 г. Новокузнецкий драматический театр откликнулся на Год культуры проектом «Достоевский FM. Современное прочтение». Форма проекта была определена как «творческая лаборатория». «В течение недели режиссеры, приглашенные из разных театров России, поставили с артистами Новокузнецкой драмы пять (!) спектаклей по произведениям Ф. М. Достоевского» (источник: <https://kuznya.info/gorod/dostoevskij-fm-sovremennoe-prochtenie>, 28.01.2014). Были созданы «эскизы» спектаклей, которые представлялись на суд зрителей. Причём лучший эскиз определялся именно зрительским голосованием. Традиция театральных лабораторий была продолжена и в последующие годы (в январе 2021 запланирована театральная лаборатория по произведениям Андрея Платонова).

Работа театральной лаборатории отражена в местных масс-медиа – печатных и электронных. Обратимся к анализу оценочных средств, использованных в тексте старейшей городской газеты «Кузнецкий рабочий» (выходит с 1930 г.). В перспективах исследования – анализ текстов, обнаруженных на интернет-ресурсах. Было проанализировано 12 текстов городской газеты. Отметим, что значительная часть текста написана Татьяной Александровной Тюриной, обозревателем культурной жизни города.

Представим результаты исследования репрезентации оценки, учитывая особенности формы (способы и средства выражения) и содержания (ценностное основание).

С точки зрения способов и средств выражения оценки можно разграничить оценку прямую (использование слов с оценочной семантикой) и косвенную (выражение оценки без специальных лексических средств: представление фактов, работа с композицией текста).

В городской газете случаи косвенной оценки единичны и связаны с представлением фактов, например, характеристика художественного руководителя лаборатории Александра Вислова: театровед, редактор журнала «Вопросы театра», преподаватель ГИТИСа (ряд однородных приложений выражает компетентность специалиста); режиссера Андрея Черпина – выпускника Санкт-Петербургской государственной академии театрального искусства, ставившего спектакли в России и за рубежом, главного режиссера Ачинского драматического театра; Баатра Колаева – главного режиссера Хакасского драматического театра заслуженный деятель искусств Калмыкии; Вячеслава Тыщука – постановщика многих спектаклей в нашей стране, номинант на «Золотую маску»; данные о зрительском голосовании: самый низкий процент (но больше пятидесяти) голосующих получил эскиз, слушать и смотреть его было интересно (об инсценировке «Преступления и наказания»); заметим, что в последнем контексте соположены неодобрительная косвенная оценка и одобрительная прямая – передаётся неоднозначность оценочной позиции.

Основная часть рассмотренных контекстов содержит прямую оценку. Она может быть эксплицитной (оценочная семантика слова узуальна) и имплицитной (оценочные семы актуализированы в контексте). Так, мелиоративом в контексте становится эпитет одержимый: Но первая же работа (кстати, «Бесы» идут 50 минут) развеяла все сомнения. Оказывается, можно проделать длинный и трудный путь за короткое время, если отправятся по нему люди талантливые, умелые и одержимые (источник:

<https://kuzrab.ru>, 26.01.2014). В контексте эпитет передаёт увлечённость режиссёров и актёров творчеством.

Способы и средства выражения прямой оценки были рассмотрены в двух направлениях: 1) частеречная выраженность оценочного слова; 2) включение оценочного средства в контекст со стилистическими приёмами, актуализирующими оценку, придающими ей эмоционально-экспрессивную насыщенность.

По частеречной выраженности оценочного средства преобладают адъективные контексты: сложный и яркий мир героев [Достоевского], яркое событие, лучший эскиз, самый яркий эскиз, самая радостная новость, самая крутая, очень интересный проект, самые великолепные, глубокие и блистательные, не менее замечательный проект, достойные работы, грандиозное предприятие, люди талантливые, умелые и одержимые, одарённый режиссёр, замечательные мини-спектакли, единственный театр и др.

Но используются и контексты с иной частеречной выраженностью: адвербиальные (Неожиданно здорово прошла театральная лаборатория «Достоевский F.M. Современное прочтение» (источник: <https://kuzrab.ru>, 08.06.2014); Не могу не сказать, что режиссеры так увлекли актёров, что они – абсолютно все – играли так слаженно... (источник: <https://kuzrab.ru>, 26.01.2014), глагольные (...если бы все пять ее показов не вышли за рамки эскизов, набросков к неосуществимым спектаклям, если бы не всколыхнули они театр, не подняли его на удивительную высоту (источник: <https://kuzrab.ru>, 26.01.2014), субстантивные (Достоевский – *глыба*, режиссёры – философы, [актёры] показали такие глубины, спектакль-фейерверк, искрящийся таким юмором). Отметим типичность субстантивно-адъективных контекстов, где оценочная семантика имени существительного усиливается с помощью имени прилагательного в атрибутивной функции: яркие, остроумные находки, остроумные режиссёрские находки, мощная индивидуальность, точное попадание, необозримая исполнительская высота, неожиданные актерские открытия, великий на весь мир классик.

Назовём стилистические приёмы, которые актуализируют оценочную семантику.

1. Использование оценочных средств, обладающих в узусе эмоционально-экспрессивной окраской или приобретающих её в контексте.

Прежде всего эмоционально-экспрессивной окраской обладают многие оценочные эпитеты. Однако в газетных текстах мы встречаем и метафоры (глыба, глубина, высота в оценочном значении), сравнения, например: Не могу не сказать, что режиссеры так увлекли актёров, что они – абсолютно все – играли так слаженно, в таком ансамбле, показали

такие глубины, были так комедийны и эксцентричны, словно цирковые акробаты, *так неожиданны, как будто сживались и сыгрывались не один месяц* (источник: <https://kuzrab.ru>, 26.01.2014). Здесь сравнение выражает виртуозность, мастерство актёров.

В оценочные контексты включаются разговорные по окраске средства и фразеологизмы: И тут, конечно, новому главному нельзя было упасть в грязь лицом. *Вообще-то первое знакомство с Андреем Черпиным произошло на сцене нашего театра во время творческой лаборатории «Достоевский FM». Его эскиз по произведению «Дядюшкин сон» был самым ярким, что и стало убедительным доводом для театра получить Черпина в главные режиссеры* (источник: <https://kuzrab.ru>, 18.01.2015); Но режиссеры, исключительно молодые и талантливые, и не менее одаренные артисты создавали из этого необычный театральный текст, от которого нельзя было оторвать глаз (источник: <https://kuzrab.ru>, 26.01.2017).

2. Актуализация морфологических характеристик (использование формы превосходной степени, кратких имён прилагательных): Это был самый яркий эскиз на лаборатории «Достоевский F.M. Современное прочтение» (источник: <https://kuzrab.ru>, 10.09.2014);

3. Композиционные приёмы, связанные со смысловым развёртыванием текста:

- ряды однородных членов, создающих эффект усиления;
- контрасты:

Оказывается, можно проделать длинный и трудный путь за короткое время, если отправятся по нему люди талантливые, умелые и одержимые. Уже назвала руководителя лаборатории (источник: <https://kuzrab.ru>, 26.01.2014) (развёрнутая метафора); И это не было дешевым комикованием, не было капустником, это оставалось в рамках художественного строя (источник: <https://kuzrab.ru>, 26.01.2014) (антитеза с частицей не усиливает экспрессию одобрительной характеристики);

- повторы:

Но самыми великолепными, самыми глубокими и блистательными были заслуженный артист России Вячеслав Туев в генерале Иволгине и заслуженная артистка Бурятии Ирина Бабченко в роли князя К. в спектакле “Дядюшкин сон” (источник: <https://kuzrab.ru>, 26.01.2014); Но какие это были замечательные мини-спектакли, какие остроумные режиссерские находки и какие неожиданные актерские открытия! (источник: <https://kuzrab.ru>, 08.06.2014);

- приём градации:

Самое главное в этом по сути грандиозном предприятии – это не просто творческая встряска для наших артистов, для театра. Есть надежда, что дирекция театра в лице ее креативного директора Марины Евсы поставит эти спектакли в текущий репертуар (источник: <https://kuzrab.ru>, 26.01.2014); Можно было бы, конечно, задохнуться от гордости, мол, знай наших, но в восторг приходили от свалившегося на голову счастья. Счастливыми себя чувствовали все пять авторов постановок, артисты, участвовавшие в них, зрители и, само собой, руководство театра и все его работники, в этом хэппенинге задействованные (источник: <https://kuzrab.ru>, 26.01.2014) (градация сочетается с анадиплозисом); Творческая лаборатория «Достоевский Ф. М. Современное прочтение», прошедшая в драматическом театре, может, и стала бы событием внутрицеховым, если бы все пять ее показов не вышли за рамки эскизов, набросков к неосуществимым спектаклям, если бы не всколыхнули они театр, не подняли его на удивительную высоту (источник: <https://kuzrab.ru>, 26.01.2014).

С точки зрения содержательной характеристики оценочных средств можно говорить о предмете и основаниях одобрительной и неодобрительной оценки. Несмотря на разнообразие оценки по объекту (оценка материала, творческой лаборатории в целом, мастерства режиссёров и актёров, отношения зрителя) преобладает мелиоративная оценка. Контексты с неодобрительной оценкой единичны и оттеняют мелиоративную характеристику, например:

Не удивлюсь, если у вас возникла критическая мысль: а не профанация ли это – сделать пусть и набросок к спектаклю по произведению великого на весь мир классика за неделю и сыграть за час? (источник: <https://kuzrab.ru>, 26.01.2014) (подчёркнут проблемный характер изложения, мысль об ответственности, которая лежала на участниках проекта);

Каждый раз, особенно в первом опыте с Достоевским, мероприятие представлялось не то чтобы халтурой, но большой наглостью. *Как все равно что роман «Идиот» свести к эсэмэске. Но режиссеры, исключительно молодые и талантливые, и не менее одаренные артисты создавали из этого необычный театральный текст, от которого нельзя было оторвать глаз* (источник: <https://kuzrab.ru>, 26.01.2017) (экспрессия оценки усилена контрастом роман «Идиот» – эсэмэска);

Молодость режиссера еще не гарантия его таланта. Сколько угодно молодых и творчески немощных приезжают в провинциальные театры (источник: <https://kuzrab.ru>, 26.01.2014) (неодобрительное высказывание в генеритивном регистре оттеняет дальнейший разговор об успехе проекта).

Контексты могут сочетать одобрительную и неодобрительную оценку, подчёркивая сложность и неоднозначность интерпретации:

Когда начались эти лаборатории, на лабораториях по Достоевскому вы [Андрей Черпин] участвовали в читке «Преступления и наказания». Никому тогда не понравилось это, а мне как раз было интересно. Я с удовольствием слушала «Преступление и наказание», которое потом перечитала на пятый раз. Вы просто читали за Раскольникова, не играли. Но было ощущение, что это Раскольников. Такое сильное было попадание (источник: <https://kuzrab.ru>, 26.03.2016).

Межтекстовый статус обретают узуальные мелиоративы, выраженные языковыми метафорами (слова с корнями выс- – 9, ярк- – 8, глуб- – 4, представленные разными частями речи). 8 раз употребляются мелиоративы с корнем талант-. Основаниями оценки в данном случае являются соответствие определённому уровню (нормативная оценка), сила впечатления зрителя (эстетическая оценка), содержательная наполненность (нормативная, телеологическая оценка), одарённость (нормативная, телеологическая, эстетическая).

Но несомненными лидерами среди оценочных словоупотреблений являются слова с корнем интерес- (27), что, опять же, указывает на смысловую нагрузку темы восприятия эстетического действия зрителем. Образ зрителя важен в газетных текстах о театральной лаборатории. Более того, сам автор также является зрителем, что выражается в роли авторского метатекста. Он испытывает интерес, удивляется, радуется, сомневается: Но первая же работа (кстати, «Бесы» идут 50 минут) развеяла все сомнения; ... *слушать и смотреть его было интересно. Мне, трижды читавшей этот роман, захотелось перечитать его в четвертый раз; Сразу скажу, что желание открыть том Достоевского возникало после каждого спектакля. Мне не хочется называть их эскизами...* (источник: <https://kuzrab.ru>, 26.01.2014).

Представлен и обобщённый образ зрителя:

Мы решили, что для нашего зрителя ближе классика. *По крайней мере удачный опыт с произведениями Достоевского нас убедил. Да, кстати. 22 ноября у нас состоится ночь в театре, в которую мы на всех наших площадках покажем не только инсталляции, связанные с творчеством Фёдора Михайловича, но и все эскизы по Достоевскому, которые показали на лабораториях в прошлом сезоне* (источник: <https://kuzrab.ru>, 10.09.2014).

Анализ репрезентантов оценки в современном медиатексте о театре позволяет заинтересовать студентов, привлечь их внимание к театральному искусству, к интерпретации произведений писателей-классиков и молодых авторов, к творчеству современных режиссёров и актёров, выявить

параметры оценки и своеобразие оценочной позиции, основанной на ценностной картине мира, специфику актуализации узуальных оценочных средств в контексте и особенности функционирования окказиональных оценочных репрезентантов, связь оценочных средств с эмоционально-экспрессивной окраской текста.

Литература

- Анненкова, И. В.* Медиадискурс XXI века. Лингвофилософский аспект языка СМИ: монография / И. В. Анненкова. – М.: Изд-во МГУ, 2011. – 392 с.
- Ашуркова, Т. Г.* Категория оценки в газетной публицистике советского и новейшего времени (на примере слов «новатор», «передовик», «ударник») / Т. Г. Ашуркова // Язык и дискурс средств массовой информации в XXI веке: коллектив. монография / под ред. М. Н. Володиной. – М.: Академический Проект, 2011. – С. 306–313.
- Виноградов, В. В.* Проблемы русской стилистики / В. В. Виноградов. – М.: Высш. шк., 1981. – 320 с.
- Добросклонская, Т. Г.* Вопросы изучения медиатекстов. Опыт исследования современной английской медиаречи / Т. Г. Добросклонская. – М.: КРАСАНД, 2010. – 288 с.
- «Достоевский FM. Современное прочтение» [Электронный ресурс] // Родной Новокузнецк. URL: <https://kuznya.info/gorod/dostoevskij-fm-sovremennoe-prochтение> (дата обращения: 05.10.2020).
- Ивченко, В. И.* Публицистический стиль, текст и дискурс / В. И. Ивченко // Дискурс и стиль: теоретические и прикладные аспекты: коллектив. монография / под ред. Г. Я. Солганика, Н. И. Клушиной, Н. В. Смирновой. – М.: Флинта: Наука, 2014. С. 197–206.
- Клушина, Н. И.* Интенциональные категории публицистического текста (на материале периодических изданий 2000–2008 гг.): автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Н. И. Клушина. – М.: МГУ, 2008. – 57 с.
- Кожина, М. Н.* Стилистика русского языка: учебник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 464 с.
- Кузнецкий рабочий [Электронный ресурс]. – URL: <https://kuzrab.ru> (дата обращения: 05.10.2020).
- Кузнецова, Т. В.* К проблеме определения аксиологической сущности СМИ / Т. В. Кузнецова // Стилистика завтрашнего дня: сборник статей к 80-летию проф. Г. Я. Солганика. – М.: МедиаМир, 2012. – С. 136–150.
- Купина, Н. А.* Стилистика современного русского языка: учебник для бакалавров / Н. А. Купина, Т. В. Матвеева. – М.: Юрайт, 2013. 415 с.
- Матвеева, Т. В.* Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк: монография / Т. В. Матвеева. – Свердловск, 1990. – 172 с.
- Солганик, Г. Я.* Публицистический стиль / Г. Я. Солганик // Стилистический энциклопедический словарь / под ред. М. Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 312–315.

Pushkareva I. A.

Novokuznetsk Institute (Branch) of Kemerovo State University, Russia

E-mail: Irina_Pushkareva2016@mail.ru

**Language representation of evaluation in a modern
media text about the theatre (on the material of texts
dedicated to the project of Novokuznetsk Drama
Theatre “Dostoevsky FM. Modern Interpretation”)**

Social evaluation as a dominant communicative character of journalism corresponds to a system of evaluative language means forming two parts: meliorative and pejorative. Material for the semantic and stylistic description of the evaluative means includes texts from the website of the city newspaper “Kuznetsky rabochy”. Selected media texts contain a response to performances of the creative laboratory “Dostoevsky FM. Modern Interpretation” (Novokuznetsk Drama Theatre).

Keywords: category of evaluation in the language and text, media text, representants of meliorative and pejorative evaluation, evaluation and value world picture

Радченко Марина Васильевна

Задарский университет, Хорватия

E-mail: radcenko@unizd.hr

Окказионализмы в языке современных российских СМИ: лингвоэкологический аспект

Окказиональные новообразования рассматриваются в статье в аспекте лингвоэкологии. Проводится структурно-семантический и прагматический анализ словообразовательных инноваций. Наблюдения над языком современных российских СМИ позволяют сделать вывод о том, что среди индивидуально-авторских неологизмов преобладают неэкологичные номинации, передающие негативную экспрессию. Отрицательная оценочность подобных окказиональных новообразований связана с актуальными общественно-политическими процессами.

Ключевые слова: лингвоэкология, окказионализм, словообразование, язык СМИ

Введение в научный обиход понятия «экология языка» связано с именем американского лингвиста Эйнара Хаугена, предложившего в начале 70-х гг. XX века рассматривать язык с экологических позиций, т. е. в качестве естественной среды, на которую оказывает воздействие пользователь языка (Haugen 1972). На сегодняшний день лингвоэкология является одним из самых актуальных и особенно быстро развивающихся направлений науки о языке. В трудах ведущего представителя российской школы лингвоэкологии профессора А.П. Сковородникова лингвоэкология определяется как «междисциплинарная гуманитарная наука, предметом изучения которой является состояние языка как сложной семиотической системы с экологических позиций (метафорически „здоровье языка“), обусловленное социальными, историческими, политическими и другими экстралингвистическими факторами, влияющими негативно или позитивно на язык и языковое сознание его носителей; пути и способы защиты языка от негативных влияний среды его обитания, с одной стороны, и его обогащения и совершенствования, с другой <...>» (Сковородников 2019: 13).

В начале XXI в. формируется новое направление в теоретическом и прикладном языкознании – эмотивная лингвоэкология, возникшая в результате соединения лингвистики как науки о языке, экологии как науки о сохранении природы и валеологии как науки о сохранении здоровья человека. Объясняя причины возникновения данного научного направления, В.И. Шаховский обращает внимание на то, что «не только человек погружен в языковую среду, но и язык погружен в человеческую (социальную, психологическую, биологическую) среду, что требует защиты, с одной стороны, языка от этого разнообразия среды бытования (функционирования) языка, с другой – человека от самого языка, поскольку, как известно, слово может очень глубоко ранить, вызвать обиду, ненависть, а может вызвать любовь и целую гамму других эмоций, как оздоравливающих, так и разрушительных» (Шаховский 2013: 54).

Настоящая работа посвящена исследованию окказионализмов в языке современных российских СМИ в аспекте лингвоэкологии. Под окказионализмами понимаются индивидуально-авторские новообразования, обусловленные специфическим контекстом и возникающие одновременно в процессе самого речевого акта с целью создания эмоционально и экспрессивно окрашенных лексических единиц. Различаются окказионализмы стандартной структуры, созданные в полном соответствии с деривационными нормами современного русского литературного языка или демонстрирующие те или иные отклонения от схемы определенного словообразовательного типа, и

окказионализмы нестандартной структуры, созданные путем нарушения словообразовательной нормы, т. е. неузуальными способами.

Отмечая, что именно дискурс СМИ является «гнездом» порождения новообразований, В.И. Шаховский указывает на то, что журналисты «изобретают все новые и новые лексические и синтаксические единицы – креатемы, которые не только обозначают, но и одновременно выражают аксиологическую характеристику самого события и психо-эмоциональных рефлексий» (Шаховский 2016: 10). Исследователи обращают внимание на зависимость степени экологичности индивидуально-авторских слов от характера экстралингвистического контекста их появления и предлагают проводить анализ экологичности / неэкологичности окказионализмов «с учетом их семантической мотивировки и типа оценки» (Коробкина 2013: 120). Таким образом, можно говорить об экологичности нового слова, если основу его семантической мотивировки составляет положительная оценка, или о неэкологичности новообразования, если «внутренняя форма окказионализма содержит отрицательную оценку» (там же: 122).

Наши наблюдения показывают, что в текстах российских электронных СМИ преобладают эмотивные новообразования с отрицательной коннотацией, отражающие негативно-оценочное отношение авторов публикаций к явлениям и процессам, происходящим в обществе.

Негативная оценочность окказиональных новообразований, созданных узуальными способами, к которым относятся аффиксация, аффиксоидация и сложение, может быть обусловлена семантикой словообразовательных аффиксов и аффиксоидов. Так, например, существительные с оценочным префиксом *недо-* обозначают «предмет, не в полной мере наделенный тем или не в полной мере являющийся тем, что названо мотивирующим словом» (Русская грамматика 1980): *БАДы – это, по сути, недолекарства. Однако их производители дают такие обещания, что ни одно лекарство с ними не сравнится* (newizv.ru, 02.04.2013); *Недомороженое. Как выглядит настоящий пломбир и где его искать сегодня?* (aif.ru, 02.08.2015); *И тем не менее, многие считают, что временный госпиталь – это такая недобольница* (vesti.ru, 16.10.2020); *«Недокарантин», введенный в РФ, нависает над российской экономикой, как дамоклов меч, – на подходе довольно высокая безработица* (regnum.ru, 17.04.2020).

Широко распространены в современных российских СМИ новообразования с префиксоидом *лже-*, имеющим значение «ложный, мнимый или намеренно выдаваемый за истинное» (Ефремова 2000). Отрицательная экспрессия подобных неэкологичных инноваций

усиливается за счет контекста их употребления, например: *Пенсионерка перечислила лже-экстрасенсам почти два миллиона рублей* (*ampravda.ru*, 10.07.2019); *В Комсомольске лже-сотрудник ФСБ обманул горжжан почти на 3 миллиона рублей* (*hab.aif.ru*, 09.08.2019); *Лже-подполнцам, которые заведомо необоснованно претендуют на выплаты из бюджета, грозит до 10 лет лишения свободы за мошенничество в особо крупном размере* (*kommersant.ru*, 07.08.2012); *В Петербурге лже-медик обокрал 83-летнюю пенсионерку* (*spb.aif.ru*, 28.09.2016) и др.

Суффикс *-щин(а)* участвует в производстве слов, обозначающих «бытовое или общественное явление, идейное или политическое течение, обычно с оттенком неодобрения» (Русская грамматика 1980). В текстах современных СМИ отвлеченные существительные на *-щина* мотивированы по преимуществу антропонимами – фамилиями известных политических и общественных деятелей, например: *Либералы сочиняют, что лютая ненависть собянинщины к мелкому бизнесу – это <...> какой-то жест подавления независимых и несогласных, чуть ли не генетический коммунизм* (*lentacom.ru*, 09.02.2016); *Когда Ющенко и националисты ушли, сама ющенковщина осталась при нынешней власти, которая представлена Партией регионов* (*vesti.ru*, 25.03.2012); *Верно и то, что трамповщина – это по-своему закономерная реакция Америки на обамовщину* (*novorossportal.ru*, 04.08.2020) и др. Подобные новообразования отличаются ярко выраженной негативной экспрессией.

Суффиксоид английского происхождения *-гейт* со значением ‘скандал, афера’ может присоединяться к основам существительных собственных (антропонимов и топонимов) или нарицательных (названий объектов скандала), например: *«Обамагейт»: Трамп развязал «войну» против экс-президента США* (*gazeta.ru*, 13.05.2020); *Крымгейт не помешал Siemens поставлять турбины в Россию* (*pravda.ru*, 09.11.2017); *Как «диссергейт» приблизил ученых к народу* (*kommersant.ru*, 14.05.2014). Окказионализмы с суффиксоидом *-гейт* встречаются, как правило, в публикациях, содержащих негативную, разоблачительную информацию.

Значительное влияние на экологичность / неэкологичность инновации оказывают также семантико-стилистические особенности производящей основы. В современных российских СМИ представлены окказионализмы, мотивированные узуальными лексемами, которые обозначают предметы, явления, действия, вызывающие в сознании адресата неприятные ассоциации и отрицательные эмоции, например: *Студентам выдали зачетки по „взятковедению“*. В имеющей отношение к современной жизни практической части памятки представлены

образцы заявлений и жалоб в прокуратуру, советы, как себя вести с преподавателем-мздоимцем, и описания приемов взяточничества (newizv.ru, 23.08.2011). Негативный характер экспрессии сложных окказиональных новообразований обусловлен семантикой существительного *взятка*, обозначающего отрицательное явление, и архаизма *мздоимец* 'взяточник'.

Несомненно, неэкологичными следует признать инновации, мотивированные разговорно-сниженными или грубо-просторечными словами и выражениями, например: *Некая узкая группа продюсеров-промоутеров (8 человек плюс-минус) решила наложить свои заgreбуцие руки на всю концертную разлюли-малинную деятельность в стране* (mk.ru, 30.01.2016) – ср.: просторечное *разлюли-малина*, которое «употребляется как похвала месту, обстановке, условиям существования и т. п.» (Ефремова 2000); *Увы, поскольку нейтральных к риску коронапофигистов у нас достаточно много, обойтись совсем без запретов невозможно* (vedomosti.ru, 12.05.2020) – ср.: разговорно-сниженное *пофигист* 'о безразличном, равнодушном, человеке'.

Чрезмерное насыщение текста неэкологичными окказионализмами, передающими экспрессию грубости, пренебрежительности, ироничности, может вызвать у адресата неприятное, тягостное впечатление, например: *Те, кто научился пить хорошие вина, зачисляются в быдл-класс всех „пивняков“ и „водочников“* (iz.ru, 14.05.2017). Композит *быдл-класс* мотивирован разговорно-сниженным существительным *быдло*, имеющим ярко выраженную презрительную окраску. В производстве окказионального агента *пивняки* в качестве словообразовательной морфемы участвует суффикс *-'ак*. Инновации с данным суффиксом «носят разговорный или просторечный характер» (Русская грамматика 1980). Пренебрежительно-ироническую оценку содержит также суффиксальное новообразование *водочники*.

В качестве примера образованного узуальным способом экологичного окказионализма, который вызывает у читателя приятные ощущения и ассоциации, т. е. положительные эмоции, приведем сложное новообразование *золотоармейцы*: *Золотоармейцы. В субботу ЦСКА завоевал четвертый в российской истории титул чемпиона страны* (sport-express.ru, 20.05.2013).

Исследователи отмечают, что особенно высокой степенью выразительности отличаются окказионализмы, созданные незузальными способами: «По сравнению с окказионализмами стандартной словообразовательной структуры нестандартные окказионализмы, бесспорно, обладают большей экспрессивностью. Уже сама нестандартная

структура окказионализма обуславливает его большую экспрессивность и соответственно экспрессивность текста» (Рабибурская, Самыличева, Шумилова 2015: 128).

В современных российских СМИ нетиповые новообразования могут появляться в результате заменительной деривации, предполагающей трансрадикацию – замену одного из корней в составе сложного узуального слова другим корнем, например: В последние месяцы в работу по поиску фальшивых диссертаций включились блогеры, журналисты и оппозиционные политики, объединившиеся в группу так называемых „диссерокопателей“ (rg.ru, 20.03.2013). Инновация диссерокопатель образована путем замены первого корня в составе существительного гробокопатель, обладающего отрицательной коннотацией, жаргонизмом диссер ‘диссертация’.

Путем заменительной деривации создано также шутовое новообразование блинолёт, возникшее в результате замены первой части узуального существительного самолёт: *В этом году горожанам предложат отметить Масленицу в инопланетном стиле. Самым экстравагантным сценарием порадуют в парке 300-летия Петербурга. В воскресенье сюда на блинолёте придут некие взвездные существа, ожидается, что вместе с именитыми петербуржцами они будут угощать всех желающих блинами* (nvsrb.ru, 12.03.2013). На наш взгляд, данную инновацию следует отнести к экологичным окказионализмам, так как можно говорить о положительном эмоциональном потенциале слова.

Основой для словотворчества нередко становятся высокочастотные и концептуальные лексемы, связанные с какими-либо актуальными событиями. Т.В. Шмелева называет подобные лексемы ключевыми словами текущего момента, обращая внимание на то, что «статус ключевого слова вызывает активизацию его грамматических возможностей (самых консервативных), в частности, его деривационного потенциала, т. е. появление новых производных, расширение их сферы употребления и семантики» (Шмелева 2009: 63). Базой для производства многочисленных окказионализмов, обладающих негативной оценочностью, послужило существительное *импортзамещение*, оказавшееся в фокусе общественного внимания после введения в 2014 году взаимных санкций Россией и странами Запада. Приведем несколько примеров инноваций, созданных в результате замены одного из корней в составе исходного сложного слова: *Сырзамещение по-русски. Почему сыр стал невкусным? И кто в этом виноват?* (aif.ru, 31.08.2015); *Импортозамещение. К чему приведет сокращение закупок зарубежной медтехники* (aif.ru, 18.02.2015);

Импорто-замешательство. Прилавки магазинов, опустевшие после введения антизападного эмбарго, будут заполнять продуктами из других частей света (newizv.ru, 19.08.2014).

Высоким эмоционально-экспрессивным потенциалом обладают окказионализмы, соданные путем контаминации. Контаминация понимается нами в широком смысле как образование нового слова путем скрещивания, объединения двух слов или частей слов, когда: «1) формально в новообразовании представлены, хотя бы одной буквой (точнее, фонемой) оба исходных слова; 2) в значении новообразования сложным способом переплетаются значения обоих исходных слов» (Санников 2002: 164). Контаминированные новообразования отличаются необычностью формы и содержания, способствуют повышению эмоциональности текста, являясь, как правило, средством негативной оценки, например: **Коронавирусная инфейкция** (kommersant.ru, 05.03.2020). Контаминированное новообразование **инфейкция** в заголовке статьи о появляющихся в социальных сетях ложных сообщениях, связанных с распространением коронавируса на территории Российской Федерации, образовано путем соединения узуального существительного **инфекция** и жаргонизма **фейк** ‘что-либо, не соответствующее действительности; фальсификация; дезинформация’. Ср. также заголовок статьи о масштабной реформе, которую намерены провести в главном вузе страны: **МГУ имени Ломоносова** (kommersant.ru, 05.11.2020) [**Ломоносов** + **сносить** = **ломосносов**].

Усиление негативной экспрессивности окказионализма происходит в том случае, когда одним из исходных слов, на базе которых создано контаминированное новообразование, является компонент в составе прецедентного текста: **Трамплер капут. Дональд Трамп проигрывает, но не сдаётся** (kommersant.ru, 07.11.2020), [**Трамп** + **Гитлер** = **Трамплер**], ср.: **Гитлер капут!**; **Пенсильвания из пустого в порожнее. В США выявили штат, который определит судьбу всей президентской гонки** (kommersant.ru, 03.11.2020) [**Пенсильвания** + **переливание** = **Пенсильвание**], ср.: фразеологизм **переливание из пустого в порожнее**; **Ядерная мать! Станет ли Украина ядерной державой** (mk.ru, 25.07.2014), ср.: **Едрёна (ядрёна) мать!** – грубо-просторечное выражение, являющееся эвфемизмом к нецензурному устойчивому обороту. Безусловно, окказионализмы, перекликающиеся со словами обценного характера, являются неэкологичными, например: **Вот тебе, бабушка и стабилизец!**.. (nvspb.ru, 05.05.2014).

Новообразования, мотивированные инвективной, жаргонной и аргогической лексикой, оказывают интенсивное воздействие на восприятие текста и могут вызвать у читателя острую негативную

эмоциональную реакцию, например: *На зоне не любят oPussyнных*. Суд признал участниц Pussy Riot виновными в хулиганстве по делу о «панк-молебне» в храме Христа Спасителя (mk.ru, 18.08.2012); *ПроСПОнное заседание в Госдуме* (mk.ru, 29.01.2016) – статья посвящена обсуждению в Госдуме закона о саморегулируемых организациях (СРО). Необходимо отметить, что усилению отрицательной оценки данных окказионализмов способствует использование в процессе их создания двух неузальных способов словообразования – контаминации и графодеривации. Подобные новообразования нарушают экологичность коммуникации и могут рассматриваться как проявление языковой агрессии.

Выделяя различные способы языкового выражения позитивной или негативной информации, В.И. Шаховский указывает на то, что в современном массмедийном дискурсе наименее частотной формой соотношения объективной информации и ее субъективной языковой категоризации является позитивная языковая репрезентация негативной информации. Однако именно такая форма отражения отрицательного события должна, по мнению ученого, служить «эталонном экологичности, конструктивности, оказывающей положительное воздействие на адресата. В основе данной модели лежит адаптивная / регулятивная функция эмоций, когда на отрицательный стимул дается положительная реакция, что позволяет изменить предполагаемую тональность сообщения с отрицательной на положительную» (Шаховский 2016: 29). Проведенный нами анализ окказиональных новообразований подтверждает данное наблюдение и позволяет сделать вывод о преобладающей в словотворческой деятельности российских журналистов тенденции к негативной языковой репрезентации негативной информации. Описывая события или явления негативного характера, журналисты нередко создают окказионализмы, передающие пренебрежительно-ироническую, саркастическую, грубо-уничижительную, а в некоторых случаях и оскорбительную оценку. Отрицательная экспрессия неэкологичных инноваций может оказать деструктивное воздействие на читателя. Именно поэтому при создании окказионализмов журналистам следовало бы проявлять заботу об экологичности медийной коммуникации и не допускать нарушения этических и эстетических норм.

Литература

- Ефремова, Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000 [Электронный ресурс] // [Толковый словарь русского языка Ефремовой]. URL: <https://www.efremova.info/> (дата обращения: 25.10.2020)
- Коробкина, Н. И.* Оценочная семантика окказионализма как индикатор его экологичности / неэкологичности // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский; отв. ред. проф. Н.Н. Панченко, редкол.: Я.И. Волкова, А.А. Штеба, Н.И. Коробкина. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. – С. 120 – 126.
- Рацибурская, Л. В.,* Самыличева, Н. А., Шумилова, А. В. Специфика современного медийного словотворчества: Учебное пособие / Л.В. Рацибурская, Н.А. Самыличева, А.В. Шумилова. – М.: Флинта: Наука, 2015. – 136 с.
- Русская грамматика: В 2-х т. / гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980 [Электронный ресурс] // [Русская Грамматика]. URL: <http://rusgram.narod.ru/index.html> (дата обращения: 01.11.2020)
- Санников, В. З.* Русский язык в зеркале языковой игры / В.З. Санников. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 552 с.
- Сковородников, А. П.* О некоторых нерешенных вопросах теории лингвоэкологии / А.П. Сковородников // Политическая лингвистика. – 2019. – № 5 (77). – С. 12 – 25.
- Федоров, А. И.* Фразеологический словарь русского литературного языка / А.И. Федоров. – М.: Астрель: АСТ, 2008 [Электронный ресурс] // [Словари и энциклопедии на Академике]. URL: <https://phraseology.academic.ru/> (дата обращения: 16.10.2020)
- Шаховский, В. И.* Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции (монография) / В.И. Шаховский. – Волгоград: изд-во ИП Поликарпов И.Л., 2016. – 504 с.
- Шаховский, В. И.* Модус экологичности в эмоциональной коммуникации // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский; отв. ред. проф. Н.Н. Панченко, редкол.: Я.И. Волкова, А.А. Штеба, Н.И. Коробкина. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. – С. 53 – 61.
- Шмелева, Т. В.* Кризис как ключевое слово текущего момента / Т.В. Шмелева // Политическая лингвистика. – 2009. – № 2 (28). – С. 63–67.
- Haugen, E.* The Ecology of language. Essays by Einar Haugen / E. Haugen. – Standford: Standford University Press, 1972. – 396 p.

Radchenko M. V.
University of Zadar, Croatia
E-mail: radcenko@unizd.hr

Occasionalism in the language of modern Russian media: linguo-ecological aspect

Occasional new words are considered in this article from the aspect of linguo-ecology. Structural-semantic and pragmatic analysis of word-formation innovations is carried out. Observations on the language of modern Russian media allow us to conclude that among individual authors' neologisms, non-ecological nominations prevail, conveying negative expression. The negative expressiveness of such occasional new words is associated with current socio-political processes.

Keywords: linguo-ecology, occasionalism, word formation, media language

Шаронов Игорь Алексеевич

Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Россия

E-mail: Igor_sharonov@mail.ru

Функции вводных слов и оборотов в дискурсе

Статья посвящена исследованию и обучению иностранных студентов использованию вводных слов и их основных функций для совершенствования разговорной речи в диалоге. Рассматриваются несколько функций вводных, используемых в качестве тактик речевого поведения говорящего лица для введения речевого акта определенного типа, уточнения типа речевого акта, усиления воздействия на собеседника при попытке убедить в чем-л., акцентирования внимания на важности объекта речи. Предполагается, что знание и использование вводных иностранными студентами позволяет им сделать важный шаг к постижению естественной русской речи.

Ключевые слова: Вводные слова и обороты, русский язык как иностранный, функциональный подход в описании, гамбиты

Грамматика РКИ фокусирует внимание прежде всего на знаменательных частях речи, выполняющих номинативную функцию. Служебные части речи задействованы в обучении лишь своими наиболее стандартными единицами. Коммуникативные единицы языка представлены в обучение скорее эпизодически в конкретных текстах, что позволяет знакомиться с ними на уровне восприятия. Коммуникативный подход давно стал одним из ведущих методов в преподавании иностранных языков. Однако сложность грамматики русского языка не позволяет, как кажется, раскрыться этому методу в преподавании до конца, как это происходит в преподавании аналитических языков, прежде всего – английского. Падежная система, согласование по роду, вид и спряжение глагола перетягивают чашу весов в преподавании в сторону системного подхода, и это объективная ситуация, не умаляющая хороших коммуникативных методик, получивших признание в РКИ. Обучение системному подходу позволяет студентам строить и использовать грамматически правильные высказывания, которые, однако, не всегда бывают близки живой разговорной речи.

Статья посвящена предложению включать в обучение на продвинутом этапе пока еще слабо задействованный языковой материал – стереотипные единицы диалогической речи, вводные слова и обороты: между прочим, наверняка, подумать только и многие другие [Энциклопедия «Русский язык» 1979]. Эти языковые единицы, с одной стороны, грамматически «заморожены», не имеют словоизменительных форм, что облегчает их использование в речи, с другой стороны, они способны приблизить ее к речи носителей языка.

К вводным относят также предложения, вводящие информацию, содержащуюся в главном предложении и связанные с ним бессоюзной связью. Вводные предложения обычно не несут фразового ударения, они могут свободно менять место в предложении: *Я полагаю, она не придет; Она, я полагаю, не придет; Она не придет, я полагаю* (см. Падучева 2011: 322).

Вводные слова и предложения выполняют в дискурсе метатекстовые функции: авторские «вкрапления» в текст, автокомментирование плана повествования (Вежбицкая 1978: 402-421). Этими словами говорящий выражает отношение к форме и содержанию своего высказывания и помогает оформлять тактику речевого действия на собеседника или аудиторию. В результате данные языковые единицы делают предложения более живыми, а речь более естественной.

Вводные описываются в словарях служебных слов и на сайтах интернета (см. СССРЯ 1997, Ефремова 2001 и др.). Списки этих единиц

количественно не совпадают. Например, в словаре под ред. В.В. Морковкина (СССРЯ 1997) вводных – 208 единиц, а на сайте Грамота.ру – уже 397. Можно сделать вывод, что полный и единообразный список вводных вряд ли возможно составить ввиду нечеткости границ класса.

Большая часть вводных связаны с предложением в целом, они характеризуют отношение говорящего к выражаемой им мысли, но есть и такие единицы, которые связаны с определенным компонентом смыслового содержания, выраженном тем или иным компонентом предложения (см. Баранов, Кобозева 1984, Розина 2009).

Лингвистический анализ частотно используемых вводных слов позволяет выявлять не всегда очевидные тактики ведения диалога, способы воздействия на собеседника. Выявление таких тактик при помощи вводных слов и оборотов представляется важным при обучении иностранцев живой разговорной речи, при подготовке их к восприятию и участию в естественной устной коммуникации с носителями русского языка.

К наиболее интересным для преподавания РКИ функциям использования вводных слов можно отнести следующие:

1. Введение речевого акта (РА) определенного типа.
2. Уточнение типа РА.
3. Усиление воздействия на собеседника при попытке убедить в чем-л.
4. Акцентирование внимания на важности объекта речи.

Кратко проиллюстрируем функционирование вводных при осуществлении каждой из перечисленных тактик.

1. Ведение речевого акта (РА) определенного типа.

Возможность указывать на тип речевого акта помогает говорящему поддерживать плавный ход разговора, подготавливать слушающего к восприятию своего очередного речевого действия. В дискурсивных исследованиях анализируемые с таких позиций вводные получили название «гамбитов», то есть шаблонных оборотов речи, употребление которых связано с более или менее стандартной коммуникативной ситуацией ([Keller 1981, Keller, Warner 2001]). Часто гамбиты локализуются в начале высказывания для маркирования речевой интенции последующего высказывания. Например, начиная речь с *подумать только*, говорящий подготавливает собеседника к сообщению о необычной или важной информации; начиная с *заруби себе на носу* – подготавливает к предупреждению о недопустимости поведения, совершения потенциальных действий; говоря: *не обессудь* –

побуждает не разочаровываться и не обижаться от того, что сейчас услышит или услышал.

— *Подумать только*, — сказал один из троицы, — приключений приехал искать из Свердловска! Потеха, правда? (В. Аксенов. *Пора, мой друг, пора*).

И заруби себе на носу: к этому проходимцу уйдешь разве что через мой труп! (В. Запашный. *Риск. Борьба. Любовь*).

— *Не обессудь*, голубчик, расскажи гостю ещё раз всё, что мне излагал (И. Наумов. *Обмен заложниками*).

Введение в высказывание вводного я гляжу подготавливает собеседника к восприятию субъективной оценки, чаще неодобрительной, либо нейтральной, выражающей удивление.

А тебя, я гляжу, всё разносит. — Чисто нервное. От нервов полнею. [И. Грекова. *На испытаниях*]/

Мало, я гляжу, тут у вас русскую литературу читают. (А. Геласимов. *Дом на Озерной*).

— *Ого!* — я был удивлён. — Ты, *я гляжу*, эрудированный малый. (В. Аксенов. *Пора, мой друг, пора*).

2) Уточнение типа РА.

Известно, что побудительные речевые акты имеют большой набор разновидностей. Для спецификации конкретного типа в речи используются, в частности, вводные слова и обороты: *пожалуйста; будь добр, будь другом, сделайте одолжение, будь человеком, ради Бога, ради всего святого, кому сказал, кому было сказано, не будь дураком / дурой, даже и не думай* и т.д.

РА уговаривания маркируется вводными: ну пожалуйста; (нет) ну правда, ради Бога, будь человеком и др.

— *Кончено, друзья...* — *Что кончилось, герр? Ну, пожалуйста, скажите!* (А. П. Платонов. *Епифанские шлюзы*).

— *Скажи, что не сердись на меня. Ну правда, Свет. Мне больно, что я сделал тебе больно.* (А. Силаев. *Армия Гутэнтака*)

Необходимость перехода от нейтрального побуждения к категоричному требованию, команде происходит в случае, когда адресат проигнорировал призыв, а действие должно быть выполнено немедленно. В таких случаях используются вводные: тебе говорят, кому было казано, кому сказал!, которые обычно располагаются после побудительного акта.

— *Миша, Мишенька, вставай, вставай. Тебе говорят, вставай!*

— *надрывалась жена.* — *Прокурор приехал* (Ю. О. Домбровский. *Факультет ненужных вещей*).

Владимир, вернись! Владимир, кому было сказано! Вернись!

(Э. Радзинский. Обольстителю Колобашкин).

Бросай его, гада! Бросай, кому сказал! (В. Михальский. Для радости нужны двое).

3). Усиление воздействия на собеседника при попытке убедить в чем-л.

Многие вводные служат дополнительным воздействующим средством при передаче субъективного мнения, оценке чего-л. Это, например, такие вводные предложения как: *даже и не думай!*, *я тебе скажу*, *я тебе говорю*.

И, знаешь что, — у нее дене-е-ег... до хрена! <...> Это я — чтоб ты знала. Учти, все — тебе, даже и не думай! (Д. Рубина. На солнечной стороне улицы).

Вводный оборот *я тебе скажу* используется преимущественно при сильных оценочных утверждениях. Говорящий демонстрирует, сам поражен передаваемым фактом, что усиливает воздействие на собеседника.

Эти журналисты просто беда, я тебе скажу. Чума какая-то (Г. Маркосян-Каспер. Кариатиды)

— Мокей, слышь, Мокей... — произнес он почти робко, — ты сегодня, я тебе скажу, превзошел себя! (Н. Дежнев. Принцип неопределенности).

В бытовых разговорах оборот *я тебе скажу* способен вводить эллипсис оценки, метонимически заменяя ее собой в предложении. Незнание этой особенности вводного может привести к непониманию текста.

— Он развел руками: — На глазах у всех прикончить не кого-нибудь, а координатора по связям КСИРа с «Хизбаллой» — это, я тебе скажу... (Д. Рубина. Русская канарейка. Блудный сын).

Если после утверждения о чем-л. у собеседника возникает сомнение или недоумение, говорящий может для убеждения повторить сказанное, используя вводные: *ну правда*, *я тебе говорю* и некоторые др.

— Дотацим, никуда не денемся. — Вы же не донесете вдвоем! — в плаче выкрикнула мать. — Я тебе говорю: дотацим! Волоком дотацим (З. Прилепин. Санька).

Там у него голая баба нарисована до такой степени железно, что даже не стОит... Факт из религии подобран... — Обнажённая? — с натугой и сомнением переспросил Рябов. — Да голая, я тебе говорю (С. Довлатов. Солдаты на Невском).

4. Акцентирование внимания на важности объекта речи.

В процессе информирования собеседника говорящий при помощи вводных может акцентировать внимание на значимости или необычности передаваемого факта или свойства объекта. «Подготавливают» собеседника к восприятию чего-то важного или необычного вводные *заметьте; представь(те) себе, между прочим* и модное в наше время *на минуточку*.

В «Таганке», заметьте, почти нет закадрового текста. Он составлен из фрагментов хроники, спектаклей, интервью (Е. Киселев: «Таганка прошла через мою судьбу» // «Известия», 2003.01.24).

*Он американец, гражданин Соединённых Штатов. Зовут его — **представьте себе** — мистер Николас Доули. Это то, к чему пришла моя семья и наша родина (С. Довлатов. Наши).*

Значительность или необычность может быть риторически усилена вводными, лексически передающими незначительность чего-л: *между прочим* и *на минуточку*.

*Скульптура, **между прочим**, выставлена была в Третьяковке. (Д. Гранин. Зубр)*

*Главный колокол, отлитый, **между прочим**, из двадцати восьми трофейных турецких пушек, весил, на минуточку, тысяча сто пятьдесят девять пудов. (Т. Соломатина. Мой одесский язык).*

В словаре русского арго (Елистратов 2000) про вводное *на минуточку* говорится, что оборот используется для указания несоответствия, иронического выделения объекта.

*За время отсутствия Сергея (а это было — **на минуточку** — восемь лет) Тамара дважды чуть не вышла замуж, заминалась едва ли не на финишной прямой. (Г. Щербакова. ...Все это следует шить).*

Затея не из дешевых. Стоимость данного проекта, на минуточку... составит 12 млн. рублей, а само строительство в 350 млн. рублей [коллективный. Фуникулер в Нижнем Новгороде (2013)]

Обучение иностранных студентов вводным словам может проводиться по функциональному принципу, от смысла к форме. Например, при обучении использованию императивных форм глагола можно построить упражнения с указанием типа побудительного акта: просьбы (добавляем вводное *пожалуйста*), уговаривания (добавляем, ну правда, ну что тебе стоит), повторной команды (НСВ императива + кому говорят!)

и т. д. Знание и использование вводных иностранными студентами позволяет им сделать важный шаг к постижению естественной русской речи.

Литература

- Баранов А.Н., Кобозева И.М.* Вводные слова в семантической структуре предложения / А.Н. Баранов, И.М. Кобозева // Системный анализ значимых единиц русского языка. Синтаксические структуры. Межвузовский сборник. – Красноярск, 1984. С. 83-93.
- Вежбицкая А.* Метатекст в тексте / А Вежбицкая // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 8. М., 1978. – С. 402-421.
- Грамота.ру. <http://new.gramota.ru/spravka/punctum/punctum-alphabet>.
- Елистратов В.С.* Словарь русского арго: Материалы 1980-1990 гг. / В.С. Елистратов. М., Русские словари, 2000.
- Ефремова Е.Ф.* Толковый словарь служебных частей речи русского языка / Е.Ф. Ефремова. М., 2001.
- Падучева Е.В.* Семантические исследования Семантика времени и вида в русском языке. / Е.В. Падучева. Языки славянской культуры. Москва. 2011.
- Розина Р.И.* Так называемый: семантика вводных метаязыковых оборотов / Р.И. Розина // Материалы международной конференции Диалог 2009, вып. 8 (15).– М., 2009. – С. 426-432. Словарь структурных слов русского языка / научн. ред. В.В. Морковкин. М., 1997. Энциклопедия «Русский язык». / научн. ред. Ф.П. Филин. – М., 1979 .
- Keller, E.* (1981). Gambits: Conversational strategy signals. / E Keller // Conversational routine / Coulmas (Ed.), The Hague, Netherlands: Mouton.– Pp. 93-113.
- Keller E. and Warner S.* Conversation Gambits. Real English Conversation Practices. / E. Keller and S. Warner. – Language Teaching Publications. – 2001.

Sharonov I. A.

Russian State University for the Humanities, Russia

E-mail: Igor_sharonov@mail.ru

Introductory Words Functions in Discourse

The article is aimed to analyze some functions of Russian introductory words for everyday conversation study. The functions to be analyzed are speech act introductions; speech act modifiers; impact intensifiers trying to convince the interlocutor; significance focusing markers. It is presupposed, that communicative competence in introductory words adequate usage would be one more step forward close to real Russian conversation.

Keywords: introductory words, Russian language for foreigners, functional methods in linguistics, gambits



ISBN 978-953-8278-64-8



9 789538 1278648 >

100,00 Kn