

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ПОЛОЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

СЕРИЯ «ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»

**УРОВНЕВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ
КАК ИНОСТРАННЫМ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО
И БЕЛОРУССКОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Электронный сборник статей
Международного научно-практического семинара
(Полоцк, 20 марта 2020 г.)

Текстовое электронное издание

Новополоцк
Полоцкий государственный университет
2021

1 – дополнительный экран – сведения об издании

УДК 811.161.1

Рекомендован к изданию методической комиссией гуманитарного факультета
Полоцкого государственного университета (протокол № 8 от 20.04.2021 г.)

Редакционная коллегия:
Н.В. Нестер, С.М. Лясович,
А.В. Мордыхина (отв. секретарь)

**УРОВНЕВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ
В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО И БЕЛОРУССКОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ** [Электронный
ресурс] : электрон. сб. ст. Междунар. науч.-практ. семинара., Полоцк, 20 марта 2020 г. /
Полоц. гос. ун-т ; редкол.: Н.В. Нестер, С.М. Лясович. – Новополоцк : Полоц. гос. ун-т, 2021. –
1 электрон. опт. диск (CD-R). (Преподавание русского языка как иностранного)
ISBN 978-985-531-753-2.

Представлены результаты исследований, посвященных теоретическим и практическим аспектам методики преподавания русского языка как иностранного.

Предназначен для специалистов в области преподавания русского языка как иностранного, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов филологических факультетов, обучающихся по специальности «Русский язык как иностранный».

*Сборник включен в Государственный регистр информационного ресурса.
Регистрационное свидетельство № 3142125548 от 06.05.2021.*

Сборник входит в Российский индекс научного цитирования.

211400, ул. Стрелецкая, 4, г. Полоцк, Витебская обл., Республика Беларусь
тел. 8 (0214) 47-87-16,
e-mail: s.liasovich@psu.by; n.nester@psu.by

№ госрегистрации 3142125548
ISBN 978-985-531-753-2

© Полоцкий государственный университет, 2021

2 – дополнительный титульный экран – производственно-технические сведения

Для создания текстового электронного издания «Уровневая концепция владения русским языком как иностранным в системе российского и белорусского вузовского образования» под редакцией Н.В. Нестер, С.М. Лясович использованы текстовый процессор Microsoft Word и программа Adobe Acrobat XI Pro для создания и просмотра электронных публикаций в формате PDF.

**УРОВНЕВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ
КАК ИНОСТРАННЫМ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО
И БЕЛОРУССКОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Электронный сборник статей
Международного научно-практического семинара
(Полоцк, 20 марта 2020 г.)

Техническое редактирование и верстка *О.Ю. Тарасевич.*
Компьютерный дизайн *М. С. Мухоморовой.*

Подписано к использованию 13.07.2021.
Объем издания: 2 Мб. Тираж 3 диска. Заказ 518.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Полоцкий государственный университет».

Свидетельство о государственной регистрации
издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/305 от 22.04.2014.

ЛП № 02330/278 от 08.05.2014.

211440, ул. Блохина, 29,
г. Новополоцк,
Тел. 8 (0214) 59-95-41, 59-95-44
<http://www.psu.by>

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Азмиева Э.Э. Особенности преподавания русского языка и литературы в Узбекских Школах	6
Богорадова Т.Р. Методический потенциал материалов на военную тематику в обучении РКИ (на примере отрывка из повести А. Адамовича «Немка», 1993)	8
Гусева Н.К. Страноведческий потенциал русского директива в университетской аудитории	12
Зубарева Т.В. Рекламный текст как дидактическая составляющая при обучении РКИ	23
Колесова К.М., Семченко Е.Д., Адамович Н.Л. Особенности преподавания русского языка как иностранного в мононациональных и полинациональных группах (из опыта работы)	26
Куликова Д.А. Обучение лексике по теме «Природа» на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале картины А. Карпана «Мгновение»)	31
Лясович С.М. Формирование компетенций сертификационного уровня В2 в преподавании курса «Основы белорусской культуры, языка и литературы»	36
Молчанова А.А., Лазарева Е.В. Обучение иностранных студентов речевой коммуникации в профессиональной деятельности: методическое сопровождение	40
Мораччи Дж. Система лексических уровней в «Силлабус русского языка» итальянского Министерства образования для преподавателей русского языка в учебных заведениях Италии	45
Нестер Н.В. Специфика использования немых мультипликационных фильмов в практике преподавания русского языка как иностранного	49
Печенькова А.А. Методический потенциал аудиоматериалов при обучении РКИ	53
Понимащенко С.Н. Особенности преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе	58
Снкевич Т.И. Творческие задания как один из методов обучения русскому языку как иностранному	61
Урбан Л.Н. Мотивация как положительный фактор при изучении русского языка как иностранного	64
Ферро М.К. Обучение языковому посредничеству в межкультурной коммуникации в итальянских университетских программах. Новые материалы для преподавания русского языка (А2/Тбу)	68
Фефелова Г.Р. Особенности употребления вводных компонентов в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» на уроках русского языка как иностранного	76
Ючко О.Л. Изучение конфликтогенной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному	78

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблемное поле Международного научно-практического семинара «Уровневая концепция владения русским как иностранным в системе российского и белорусского вузовского образования» включает в себя следующие аспекты: система уровней владения русским языком как иностранным, уровни владения русским языком как иностранным в системе вузовского образования, европейская, белорусская и российская классификация уровней владения языком, актуальные проблемы методики организации учебного процесса в вузах, уровни владения русским языком как иностранным при повседневном общении, процедура тестирования и оценивания результатов.

В нынешних условиях международный научно-практический семинар имел формат телемоста, связавшего между собой тридцать пять педагогов и методистов из Беларуси, Италии и Узбекистана. Трансляция семинара проходила в режиме реального времени, а результатом работы участников семинара явилась видеозапись выступлений докладчиков, с которой может ознакомиться каждый на сайте кафедры славянской филологии в разделе «Конференции и мероприятия», перейдя по ссылке: <https://www.psu.by/fakultety/gf/kafedra-slavyanskoj-filologii>.

В рамках телемоста «Зарубежный опыт в преподавании русского языка как иностранного» были заслушаны доклады исследователей из Италии и Узбекистана: З.М. Рузиевой «Проблемы преподавания русского языка как неродного», Х.Х. Гамбаровской «Обучение русскому языку как иностранному в вузах Узбекистана», Н.К. Гусевой «Страноведческий потенциал русского языка в иноязычной университетской аудитории», Дж. Мораччи «Система лексических уровней в «Силлабус русского языка» итальянского Министерства образования для преподавателей русского языка в учебных заведениях Италии», М.К. Ферро «Обучение языковому посредничеству в межкультурной коммуникации в итальянских университетских программах. Новые материалы для преподавания русского языка учащимся, имеющим базовый (А2/ТБУ) уровень владения языком».

В рамках телемоста «Теоретические аспекты преподавания русского языка как иностранного» были заслушаны доклады А.В. Коротких «Обучение чтению художественной литературы при овладении русским языком как иностранным на разных уровнях студентами-филологами (на материале творчества Саши Чёрного)», С.М. Лясевич «Формирование компетенций сертификационного уровня В2 в преподавании курса «История белорусской культуры, языка и литературы» для иностранных студентов» и Н.В. Нестер «Специфика использования немых анимационных фильмов в практике преподавания русского языка как иностранного».

После небольшого перерыва международный научно-практический семинар продолжился в формате круглого стола «Практические аспекты преподавания русского языка как иностранного». Были обсуждены доклады Н.Г. Апанасович «Использование современных видеоматериалов в курсе РКИ (на материале короткометражного фильма «Я иду к тебе» (реж. А. Меликян, 2016))», Д.А. Куликовой «Обучение лексике по теме «Природа» на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале картины А. Карпана «Мгновение»)», А.А. Молчановой и Е.В. Лазаревой «Обучение иностранных студентов речевой коммуникации в профессиональной деятельности: методическое сопровождение», С.Н. Понимащенко «Особенности преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения», Л.Н. Урбан «Роль и учёт индивидуально-психологических особенностей личности при изучении русского языка как иностранного».

Приятным завершением рабочего дня стал методический интерактив И.А. Антиповой «Активные методы преподавания русского языка как иностранного».

Нестер Наталья Васильевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры славянской филологии
Полоцкого государственного университета

Азмиева Эльзара Эрнестовна

кандидат педагогических наук, доцент,
Навоийский государственный педагогический институт, Навои
e-mail: azizkas2019@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УЗБЕКСКИХ ШКОЛАХ

Аннотация: рассматриваются особенности изучения русского языка и литературы в узбекских школах, развитие речи учащихся посредством русской литературы, а также обучение грамматики путем сопоставления родного языка и русского языка.

Ключевые слова: опыт, речевые умения, метод, опыт, учащийся.

Azmiyeva Elzara

PhD in Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Navoi State Pedagogical Institute, Navoi
e-mail: azizkas2019@mail.ru

THE FEATURES OF TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN UZBEK SCHOOLS

Abstract: The article considers the features of studying the Russian language and literature in Uzbek schools, the development of students' speech through Russian literature, as well as grammar training by comparing the native and the Russian languages.

Keywords: experience, speech skills, method, practice, student.

Русский язык как иностранный – один из разделов лингводидактики (научно-практической области педагогической деятельности, занимающейся обучением людей естественным языкам), который занимается изучением русского языка с целью разработки методов, методик, технологий его описания для преподавания носителям других, а именно иностранных языков.

Для преподавания русского языка и литературы в узбекских школах составляются специальные учебники, учебные пособия, делается подбор текстового и грамматического материала, формулируются грамматические правила, подбираются целесообразные упражнения на развитие речевых умений и навыков учащихся. Все это помогает решить следующие задачи: научить учащихся самостоятельной работе с учебным пособием; проявить интерес к уроку и предмету в целом, вести воспитание в процессе обучения к жизни во всем многообразии ее форм и проявлениях.

Педагогические ценности в изучении русского языка и литературы представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они, как и другие ценности, имеют синтагматический характер, т. е. формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений.

Педагогические ценности имеют гуманистическую природу и сущность, поскольку смысл и назначение педагогической профессии определяется гуманистическими принципами и идеалами.

Преимущество любого отдельного взятого урока определяются необходимостью его в системе уроков по целой теме, поэтому целесообразно каждый урок строить таким образом, чтобы изучение новой темы согласовывалось с повторением и закреплением изученного и составляло фундамент для работы в будущем.

На уроке русской литературы можно познакомить учащихся с различными жанрами литературы, изучая творчество таких писателей, как И. А. Гончаров, Ф. М. Достоевский, И. С. Тургенев, А. Н. Островский, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, М. Е. Салтыков-Щедрин и др. При чтении произведений русских писателей у учащихся развивается речь, а также обогащается их словарный запас. Учащиеся на основе формирования у них конкретных представлений и понятий развивают умение выражать мысли в устной и письменной форме.

На примерах простых, доступных рассказов учащиеся учатся понимать содержание произведения, его основную мысль, знакомятся с действующими лицами, их характерами и поступками, оценивают данные поступки. В доступной форме учащиеся получают представление об изобразительных средствах языка художественных произведений.

В зависимости от уровня владения языком, индивидуальных особенностей учащихся, учитель может варьировать программу, изменяя количество часов, переводя некоторые произведения в раздел внеклассного чтения.

Огромное внимание уделяется на уроках русского языка развитию устной и письменной речи. Учащиеся отвечают на вопросы учителя, используют предложения заданной конструкции, употребляют опорные слова и словосочетания, подбирают предложения и тексты на грамматическую тему и т.д.

В осознании грамматических особенностей русского языка огромное значение имеет достаточное владение учащимися родным языком. Поэтому в процессе обучения русской грамматике определенную пользу могут оказать ссылки на грамматические явления родного языка и сопоставление отдельных фактов в обоих языках.

Таким образом, предлагаемая система работы ориентирует учителя на личную инициативу и творческий подход к обучению русскому языку в соответствии с современным подходом к преподаванию русского языка как иностранного.

Богорадова Татьяна Робертовна

старший преподаватель,
Полоцкий государственный университет, Полоцк
e-mail: t.baharadava@psu.by

**МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МАТЕРИАЛОВ
НА ВОЕННУЮ ТЕМАТИКУ В ОБУЧЕНИИ РКИ (НА ПРИМЕРЕ
ОТРЫВКА ИЗ ПОВЕСТИ А. АДАМОВИЧА «НЕМКО», 1993)**

Аннотация: рассматривается методический потенциал художественной литературы на военную тематику и его использование в обучении русскому языку как иностранному. Предлагается ряд творческих заданий для формирования речевых и социокультурных компетенций иностранных студентов.

Ключевые слова: компетенции, лингвистические умения и навыки, эмоционально-чувственная сфера, синквейн, фишбоун.

Bogoradova Tatiana

Assistant Professor
Polotsk State University, Polotsk
e-mail: t.baharadava@psu.by

**METHODOLOGICAL CAPACITY WAR-THEMED MATERIALS
IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE
OF A PASSAGE FROM THE NOVEL OF A. ADAMOVICH «NEMKO», 1993)**

Abstract: The article considers the methodological capacity of war-themed fiction and its use in teaching Russian as a foreign language. A number of creative tasks are offered for the formation of verbal and sociocultural skills of foreign students.

Keywords: competence, linguistic skills, emotional and sensory sphere, cinquain, fishbone.

В рамках требований, предъявляемых к социально-личностным компетенциям будущего специалиста, особенно значимыми выступают умение личности ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и проявление толерантности по отношению к различным народам и религиям. Русский язык, обладая огромным потенциалом, может реализовать его только в ходе практической цели обучения, когда в результате коммуникативно-познавательной деятельности студент будет расширять свой общеобразовательный кругозор, совершенствовать мыслительные функции, чувства и эмоции; если иноязычное общение будет способствовать формированию социально-нравственных качеств личности, в том числе, ценностей и убеждений. Русский язык как иностранный – «это дополнительное «окно» в мир, это средство для пополнения знаний в разных областях жизни, науки, искусства, что существенно для общего образования» [2].

Спецификой преподавания русского языка как иностранного является необходимость привлечения обширной информации о культуре, истории, обычаях

и традициях страны изучаемого языка. Большая часть информации такого рода содержится в национальной литературе, имеющей значительное количество специфических реалий. На занятиях по русскому языку использование литературных источников носит прикладной и развивающий характер: способствует развитию лингвистических умений и навыков (обогащение лексики, умение работать с устойчивыми языковыми единицами, навыки перевода), а также развивает эмоционально-чувственную сферу обучаемых. По словам исследователей, «языковые единицы воспринимаются как носители информации об особенностях менталитета и, как следствие, поведенческих норм иноязычного общества» [3, с. 23].

Все данные аспекты в полной мере присущи литературным текстам о военных событиях. В XXI веке актуальным остается детальный анализ последствий Второй мировой (Великой Отечественной) войны, т.к. ее результаты во многом определяют облик современности. В условиях продолжающихся военных конфликтов и проявления различного рода насилия над личностью военная тематика остается востребованной и требует переосмысления в рамках общечеловеческих этических императивов. Рассмотрение иностранными студентами данной проблемы необходимо и с лингвокультурологической точки зрения, т.к. художественные тексты военной тематики способствуют рассмотрению языка как составной части духовной жизни общества, ориентации в социокультурном поле, формированию гуманистического мировоззрения и определенных норм поведения.

Художественные тексты военной тематики возможно использовать на сертификационных уровнях обучения РКИ С1 и С2. Главная сложность применения литературы такой тематики для обучения иностранных студентов заключается в ее жанровой модификации и доминировании так называемых «больших» литературных форм: романов и повестей. Целесообразным для изучения военного контекста является использование небольших по объему стихотворных форм или рассказов с ярко выраженной проблематикой. Необходимо помнить, что на занятии главным всегда остается работа с текстом, а разнообразные методы, приемы и формы работы будут способствовать разностороннему развитию личности.

Знакомство иностранных студентов с военной темой на примере жанра повести возможно в рамках использования отрывков из текста с четко определяющейся сюжетной линией. В военной повести «Немка» (1993), принадлежащей перу Алеся Адамовича (1927/28 – 1994) – белорусского автора с опытом партизанского прош-лого, – наиболее целесообразным будет рассмотрение взаимоотношений главных героев (немецкого солдата Франца и белорусской девушки Полины) в экзистенциальных условиях войны. Сюжетная линия взаимоотношения персонажей будет способствовать внесению разнообразия в контекст, станет своеобразным пояснением исторической реальности, сложной для восприятия иностранных студентов.

На этапе знакомства с отрывком повести необходимо дать некоторые сведения об авторе, заключающиеся в обозначении этнической принадлежности, его пребывания во время войны в составе партизанского отряда. Необходимо ввести обучаемых в контекст событий Второй мировой (Великой Отечественной) войны, разграничив данные понятия. При чтении текста преподавателем и последующей лексической работе акцентируется внимание на военном аспекте и молодых людях, чувства которых сформировались в трагический для истории момент. Одним из эффективных приемов при работе с отрывком повести может стать методический прием «Письмо с дырками», который поможет

комплексному лингвистическому анализу текста и проверке его понимания. Целесообразно применение построенного по правилам синквейна, способного послужить средством резюмирования полученных сведений и формирования собственной точки зрения. Благодаря данному приему возможно изложение сложного комплекса идей, чувств и представлений в сконцентрированной форме.

Эффективным при работе с относительно большим по объему текстом может стать метод «фишбоун» (в дословном переводе с английского языка – «рыбная кость»). Фишбоун представляет собой схему или диаграмму причинно-следственных взаимосвязей между факторами и последствиями в исследуемой ситуации или проблеме, придуманную профессором Токийского университета, крупнейшим специалистом в области управления качеством Каору Исикава (1915 – 1989). Это метод впоследствии был назван в честь исследователя – «диаграмма Исикавы».

Визуальное изображение этой стратегии похоже на «рыбную кость», «рыбий скелет» (отсюда и название). Эту «кость», «скелет» можно расположить вертикально или горизонтально. В голову «скелета» вписывается проблема, которая рассматривается в процессе работы над художественным произведением. На самом «скелете» есть верхние «косточки», на них фиксируются причины происходящих событий, и нижние – для записи фактов, подтверждающих наличие сформулированных причин. Записи должны быть краткими, представлять собой ключевые слова и фразы, отражающие суть. В «хвосте» помещается вывод по решаемой проблеме. Технология работы с методом «фишбоун» может проводиться индивидуально, парно и по группам. Она подходит для работы в аудитории и может быть предложена в качестве домашнего задания. Главным достоинством данного метода является возможность использования в учебном процессе, позволяющая обучаемым «разбить» общую проблемную тему на ряд причин и аргументов. Таким образом, метод «фишбоун» представляет собой исследовательскую работу с художественным текстом, дающие возможность:

- использования элементов причинно-следственного и структурно-функционального анализа;
- извлечения необходимой информации из литературного произведения и перевод этой информации из одной знаковой системы в другую (из текста в диаграмму);
- участие в проектной деятельности, в организации и проведении учебно-исследовательской работы;
- согласование и координация личной деятельности с другими участниками при совместной работе.

Методически целесообразными при изучении военной темы в художественном произведении станут различные виды творческих заданий. Д. Богоявленская [1, с. 5] подчеркивала спонтанный характер творческого процесса. Грань между творческими заданиями прозрачна, так как все они взаимосвязаны и являются стимуляторами познавательной активности, саморазвития, самореализации студентов в изучении русского языка как иностранного, являясь одновременно инструментом познания поликультурной среды. При работе с текстом военной тематики целесообразно использовать способствующие развитию речевой компетенций иллюстрированные эссе, рассказы о войне с применением фотографий, портретов, иллюстраций. Кроме того, развитию социокультурной компетенций поможет использование иллюстрированных рефератов, создание рекламных проспектов и буклетов антивоенной тематики, выпуск газет, посвященных празднику 9 мая, др.

При работе с отрывком из повести А. Адамовича «Немка» важным методическим моментом может стать использование соответствующего фрагмента из художественного фильма «Франц+Полина», снятого в России в 2006 г. на русском, белорусском и немецком языках. Использование заданий на сравнение представления материала в художественном произведении и киносценарии стимулирует творческое мышление студентов, активизирует навыки сравнительного анализа и расширит их социокультурный кругозор.

Таким образом, одновременно с формированием речевых компетенций целесообразное дидактическое использование художественного материала на военную тематику в рамках преподавания русского языка как иностранного необходимо для активизации изучения социокультурного компонента, исторического контекста, языковых реалий, формирования речевого и неречевого поведения в системе этнических ценностей с учетом толерантного отношения к различным народам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
2. Кузенова, А. И. Работа со страноведческим материалом как один из способов развития творческих способностей учащихся на уроке иностранного языка / А. И. Кузенова // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа : <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2013/09/14/rabota-so-stranovedcheskim-materialom-kak-odin-iz>. – Дата доступа : 20.07.2020.
3. Томахин, Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 22–26.

Гусева Наталья Константиновна

соискатель ученой степени кандидата наук,
доцент, университет им. Г. д'Аннунцио,
гг. Кьети-Пескара, Италия
e-mail: natalia.guseva@unich.it

СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКОГО ДИРЕКТИВА В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: *Русский директив, благодаря его ярко выраженной фатической функции и способности отражать социальный статус адресата, представляется одним из важных элементов коммуникативной компетенции. Социокогнитивное измерение русского директива, охватывающее различные способы реализации социальной категоризации адресата, может послужить важным источником этнокультурной и страноведческой информации как в процессе активного овладения директивными стратегиями и тактиками в университетской аудитории, так и при освоении методов когнитивной интерпретации устного или письменного текста в рамках пассивного владения языком.*

Ключевые слова: *русский директив, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, социолингвистическая компетенция, прагматические маркеры.*

Guseva Natalia

PhD candidate in Philology
Adjunct professor of Russian language
D'Annunzio University of Chieti-Pescara, Italy
e-mail: natalia.guseva@unich.it

SPECIFIC CULTURAL TRAITS OF RUSSIAN IMPERATIVES AND COMMANDS IN THE RUSSIAN LANGUAGE CLASSROOM

Abstract: *Russian directives, due to their pronounced phatic function and ability to reflect the social status of the addressee, seem to be one of the important elements of communicative competence. The sociocognitive dimension of the Russian directives embraces various ways of implementing the social categorization of the addressee and can serve as an important source of ethnocultural and regional information during the active mastering directive strategies and tactics in the university Russian classroom as well when acquiring the methods of cognitive interpretation of oral or written texts in the framework of passive language skills.*

Keywords: *Russian directives, communicative competence, sociolinguistic competence, pragmatic markers.*

Российская методика определения уровней владения русским языком как иностранным базируется на понятии коммуникативной компетенции, которая заключается в способности осуществлять речевую деятельность на основе языковых и социолингвистических знаний и складывается из целого ряда специфических способностей индивида организовывать свою речевую деятельность в соответствии

с целями, задачами и ситуацией общения. При коммуникативно ориентированном подходе к обучению русскому языку как иностранному перед преподавателем стоит задача гармонично развивать все компоненты коммуникативной компетенции: языковую, речевую (иллокутивную), дискурсивную, социолингвистическую, страноведческую, стратегическую и прагматическую компетенции.

Среди компонентов коммуникативной компетенции социолингвистическая и социокультурная (страноведческая) носят ярко выраженный этноспецифический характер. В рамках этих компетенций язык выступает как часть культуры: «...речь есть чисто историческое наследие коллектива, продукт длительного социального употребления. Она многообразна, как и всякая творческая деятельность, быть может, не столько осознанно, но всё же не в меньшей степени, чем религии, верования, обычаи, искусства различных народов» [1, с. 29]. Таким образом, пассивное и активное овладение директивными речевыми актами может послужить прекрасным полигоном для практики социолингвистической, страноведческой и стратегической компетенций.

Социолингвистическая компетенция заключается в способности выражать и понимать высказывание в соответствии с социальным контекстом, в котором протекает речевая деятельность человека. Формирование социолингвистической компетенции выражается в овладении не только грамматикой, но и нормами ее использования в зависимости от отношений между говорящими, места, цели высказывания и т. п. При продуцировании директивного высказывания учащийся должен учитывать множественные переменные: формы обращения, абсолютный и относительный социальный статус собеседника, особенности реализации разных по цели высказываний, а также нормы этикета и вежливости.

Социокультурная или страноведческая компетенция выражается в способности выстраивать речевое поведение на основе приобретенных знаний о стране и культуре изучаемого языка. Делл Хаймс был первым, кто указал на необходимость системного изучения отношений между языком и социокультурной жизнью [2; 3; 4; 5]. Результаты этнографического анализа коммуникативного поведения в разных речевых сообществах показывают связь языковых и социокультурных систем. R. Firth писал: «...большая часть обыденных диалогов стереотипична и подвержена сильному влиянию нашей культуры. В некотором роде это строгий ритуал, предписываемый обществом, где каждый говорит то, что другие так или иначе ожидают от него» [6]. Эта мысль перекликается с мыслью его коллеги и учителя В. Malinowski о «ситуативном контексте». В реальной коммуникации каждая произнесенная фраза (высказывание) является лишь частью определенной ситуации, которая складывается из трех видов контекста: вербального, ситуативного и культурного [7, с. 242–243, с. 314].

К двум названным компонентам коммуникативной компетенции очень близка стратегическая компетенция, которая определяет способность эффективно участвовать в общении. Стратегия – это комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели и включающих в себя планирование процесса речевой коммуникации [8, с. 54]. Другими словами, это план общения, творческая реализация которого допускает различные способы его осуществления [8, с. 109]. Стратегии нейтральны и внекультурны, неэтноспецифичны. Они определяют интенциональный аспект общения и реализуются через генеральный речевой акт. Так, побудительная стратегия получает свою реализацию через речевые акты побуждения – директивы по классификации Дж. Серля. Студенту нет необходимости учиться стратегиям – общему плану достижения конечной цели общения. Однако, конкретные ходы, нацеленные на

достижение стратегического перлокутивного эффекта и называемые речеповеденческими тактиками [9, с. 72; 10, с. 525], в разных культурах могут отличаться.

Сверхзадачи универсальны, речеповеденческие тактики производны от национальной культуры [10, с. 628] и отличаются от стратегий конвенциональностью и этноспецифичностью, поэтому в обучении побудительными тактиками присутствует риск отрицательного переноса: в родном и русском языках могут не совпадать способы осуществления конкретных ходов как в силу особенностей грамматического строя конкретного языка, так и в силу сложившегося узуса. Например, сочетаемостные характеристики русского императива, его высокая адаптивность практически к любым контекстам в отличие от многих европейских языков [11, с. 56], использование форм индикатива, в частности, форм прошедшего времени в побудительной функции и другие особенности побудительного наклонения требуют грамматического и семантического разбора в иностранной аудитории.

Знания социолингвистического и страноведческого характера необходимы не только в продуктивной речевой деятельности, но и в рецептивной – адекватная интерпретация высказывания заключается не в поиске его эквивалентов (в другом языке), а в толковании всех фактов, которые способствуют формированию значения высказывания в данной ситуации. Социокультурная «контекстуализация» высказывания позволяет учащемуся верно понимать, что, где и кому было сказано и, следовательно, реагировать на сообщение собеседника.

В современных прагматических кросс-культурных исследованиях принято разделение на основе формальных признаков выражения побуждения (*commands*): глагольные формы собственно императивной парадигмы (*imperatives*) и директивы (*directive strategies* [12] и *command strategies* [13]), выражаемые иными морфосинтаксическими способами.

Императив является широко распространенным кросс-лингвистическим явлением (ср. утверждение об универсальности императива в [14]). С точки зрения морфологии русский императив, включая прохибитив, имеет достаточно простую парадигму. Неимперативные директивы русского языка демонстрируют большое морфосинтаксическое разнообразие: они могут быть выражены глагольными и именными формами, финитными и нефинитными глаголами, повествовательными и вопросительными предложениями, а также простыми жестами и восклицаниями.

Для более удобного рассмотрения социокультурного измерения русского директива предлагается рассмотреть отдельно устный и письменный дискурс. Элементы страноведения, которые возможно использовать в процессе обучения, в них несколько различны.

Устный дискурс

Социолингвистические нормы, необходимые для корректного оформления высказывания, включают в себя обязательные элементы социального дейксиса. При выражении побуждения посредством императива личные формы глагола, тесно связанные с личными местоимениями, ярко проявляют свой дейктический характер по причине необлигаторности и редукции подлежащего при императивной форме глагола. В этом случае мы говорим о грамматическом лице как средстве социального дейксиса. Способность русской императивной словоформы указывать на относительный социальный статус адресата ставит ее в ряд основных средств¹. Обращение во втором

1 Грамматикализованные средства социального дейксиса S.C. Levinson относит к основным [23, с. 89].

лице (прототипический императив) неизбежно отразит относительный или абсолютный статус адресата. При обращении к одному человеку в русском языке возможны два варианта: на «ты» и на «Вы».

1) – *Через неделю вернусь, не переживай, что со мной может случиться!*² [Е. Гришковец. ОдноврЕменно (2004)];

2) – *Подождите, Нина Михайловна, подождите! Давайте хоть взглянем для начала!* [А. Волос. Недвижимость (2000)].

Грамматикализованные средства социального дейксиса, отражающие социальный статус адресата, дают преподавателю возможность познакомить учащихся с социальной структурой современного российского общества. Учащиеся должны знать, к кому в российском обществе нужно обращаться на «Вы», а к кому можно на «ты». Эта информация поможет им избежать отрицательного переноса с родного языка.

Грамматикализованные средства объективизации социального статуса обнаруживаются и в побудительных высказываниях с редуцированным подлежащим с глагольными формами отличными от императивных. Это могут быть формы инфинитива:

3) – *Не беспокоить!* – по селектору приказывал я секретарше в приёмной. [Ю. Поляков. Небо падших (2009)];

или индикатива прошедшего или настоящего времени:

4) – *Ты у меня вспомнишь, чего и не помнил! Пошёл, я сказал! Вперёд!* [А. Слаповский. Синдром Феникса (2006)];

5) – *Итак, ты сегодня под утро бежишь, оставляешь записку, что все в бригаде Мозгуна нехорошие люди.* [Н. Кочин. Парни (2014)].

Хотя инфинитив не согласуется с грамматическим лицом, совершенно очевидно, что в (3) говорящий определяет свой статус выше статуса адресата. В (4) форма прошедшего времени согласуется с биологическим родом адресата и числом – в этом случае мы имеем дело с грубым категорическим побуждением, обращенным к мужчине. В (5) говорящий выступает как вышестоящий по статусу и содержанием его высказывания является приказ. Высказывания (3) – (4) соответствуют второму лицу единственного числа (обращение на *ты*) и не могут предполагать обращения на *Вы*. В (5) сама глагольная форма указывает на 2Sg. Кроме указания на социальный статус адресата формы инфинитива и прошедшего времени увеличивают категоричность побуждения.

В отношении форм прошедшего времени с побудительной семантикой целесообразно сообщить студентам, что необходимо различать инклюзивное и неинклюзивное значение этих форм, т.е. дифференцировать ситуации в зависимости от включенности говорящего в число исполнителей каузируемого действия. Глагол в прошедшем времени в значении неинклюзивного побуждения (*пошел, пошла, пошли*) звучит очень грубо и отражает жесткую иерархию отношений между коммуникантами, а инклюзивное значение формы множественного числа не имеет негативной окраски и используется в качестве синонима регулярной формы, заимствованной из парадигмы настоящего времени – *пошли=пойдем*.

В устной коммуникации, когда участники интеракции четко определены, инфинитив воспринимается как безоговорочный приказ, характерен прежде всего для ситуаций с жесткой иерархией и является выражением власти, что совершенно

² Примеры из художественной литературы, используемые в настоящей статье, взяты из Национального корпуса русского языка <https://ruscorpora.ru/new/>. Примеры рекламного дискурсы собраны автором статьи в 2018 – 2019 гг.

очевидно в (3). В письменной речи инфинитив часто встречается в инструкциях, рецептах и правилах техники безопасности, но в этом случае на первый план выходит иная функция инфинитива – обезличивание адресата.

Социальный дейксис в русском языке может быть выражен и лексическими средствами. К средствам социального дейксиса в тех ситуациях, в которых на первый план выходят статусно-ролевые отношения коммуникантов³, относятся все имена нарицательные, обозначающие социальные роли. В русской разговорной речи апеллятивы часто используются в комбинации с императивными формами глагола и с другими формами выражения побудительности. Это прекрасная возможность познакомить студентов не только с большим разнообразием русских апеллятивов, но и привести примеры вокатива, почти не встречающегося в учебных текстах.

В кругу близких людей в качестве апеллятивов используются термины родства *мама, сынок, бабушка* и т.д., в сфере официальных отношений – *господин директор, товарищи солдаты, граждане судьи*. В качестве апеллятивов они прекрасно сочетаются с императивом, и в учебных текстах существует множество примеров их употребления.

6) *Я понимаю, что ты не могла иначе. Давай **помиримся, мама**. – Конечно, милая. Я люблю тебя.* [Ольга Онойко. Некромантисса (2014)]

7) *Здание кажется ему слишком мрачным. – **Смотри, мам...** – начинает он, когда раздаётся далекий хлопок, и их с матерью осыпает разноцветным конфетти. Мальчик отступает на шаг, удивленно рассматривая очередную порцию радужных бляшек, усеявшую асфальт.* [Мариам Петросян. Дом, в котором... (2009)]

8) *Долго объяснять. – Нет, ты объясни, **объясни, тетя Катя**, у меня есть время, – завелась Викуся. – Ну хорошо. Слушай.* [Марина Зосимкина. Ты проснешься. Книга первая (2015)].

Термины родства представляют собой кладезь культуроведческой информации. Студенты с удовольствием разбираются в разветвленной системе терминов и сравнивают ее с собственной. Также интересно вторичное употребление терминов родства, свойственное в русском языке для названий всех близких родственников: «*Тётянька, дайте десять копеек*», «*Внучок (сынок), помоги*», «*Бабушка, садитесь*». Такое употребление характерно прежде всего для детской речи либо для просторечия.

В отличие от многих европейских языков в русском в качестве апеллятивов не употребляются названия должностей, ученых степеней или профессий. В связи с этим в русском языке имеет место некоторая проблема со снижением ликоугрожающего эффекта и увеличением перлокутивного эффекта из-за отсутствия общепринятых обращений к представителям социальной группы. По меткому замечанию Д.С. Лихачева «Мы – страна без обращений»⁴. Для обращения к соотечественникам в официальной обстановке чаще всего используется имя в сочетании с отчеством по причине трудной приживаемости вокативов *господин* и *госпожа*, а также ярко выраженной связи вокатива *товарищ* с эгалитарной идеологией советского прошлого, которая утратила свою актуальность в современном мире. Вообще, в русском языке имена собственные, представляющие собой комбинацию антропонимичного и вокативного признаков, обладают способностью указывать на статусное различие коммуникантов. Особенность

3

J

o

4 Из интервью Д.С. Лихачева <https://www.pravmir.ru/o-russkom-yazyke-i-nenormativnoj-leksike/>.

n

J

Gumperz подразделяет коммуникативные ситуации на транзакционные (transactional) и личные (personal) [26: 149]. В транзакционных ситуациях на первый план выходят статусно-ролевые отношения коммуникантов, когда участники выступают в интеракции соответственно правам и обязанностям своих статусов.

русской антропонимической системы заключается в том, что она содержит в себе этикетные формы (сочетание имени и отчества) и имеет развернутую функциональную парадигму гипокористических и уменьшительных образований, которые служат установлению или демонстрации отношений солидарности.

9) – Ты, **Николай Степанович, ступай** прямо в них в парилку. [Г. Горин. Сауна (1974 – 1984)].

В (9) второе лицо единственного числа указывает на близость говорящего и адресата, а имя в сочетании с отчеством лишь подчеркивает доверительный характер взаимодействия, несмотря на наличие определенной дистанции, скорее всего возрастной. Ситуация представляет собой личную интеракцию.

В примерах (10) – (13) приведены возможные комбинации имени собственного и апеллятивов-титолов. «Статусный признак в именах собственных актуализируется при определенных комбинаторных вариантах имени собственного (компонентов имени собственного) и титула или звания» [15, с. 201].

10) – *Извольте, я предоставлю вам этот шанс... **Товарищ Раппопорт, введите арестованного!*** [С. Довлатов. Заповедник (1983)];

11) – *Да ведь, по сути, – они по сравнению с ним ликбезовцы! Ваше время истекло, **товарищ Крымов, катись**.* [В. Гроссман. Жизнь и судьбы, часть 1 (1960)];

12) – *Ну, ну – **господин Козлов, почувствуй**, каково без первого помощника, попробуй сам урезонь рвачей...* [О. Глушкин. Последний рейс (1990 – 1999)];

13) – ***Господин Путилин, поставьте** себя на моё место.* [Л. Юзефович. Князь ветра (2001)].

В некоторых узкопрофессиональных контекстах возможен также редкий случай употребления апеллятивов-титолов без имени собственного:

14) – *Слушай, **доктор, дай курнуть**, сил уж нет терпеть!* [А. Моторов. Преступление доктора Паровозова (2013)];

15) – ***Профессор, спасите** нашу девочку, озолотим, век ваши должники!* [Л. Дурнов. Жизнь врача. Записки обыкновенного человека (2001)].

Как видно из примеров (10) – (13) и (14) – (15), лексические средства социального дейксиса в транзакционных ситуациях не влияют на выбор императивной формы и при обращении к одному адресату допускают как единственное число, так и множественное (этикетную форму).

Сочетание имени и отчества со вторым лицом множественного числа (2) и имени без отчества (16) со вторым лицом единственного числа считаются традиционными в русской лингвокультуре и немаркированными, а случаи сочетания имени и отчества со вторым лицом единственного числа (9) и имени без отчества – со вторым лицом множественного числа (17), в том числе диминутива (18), являются маркированными.

16) – ***Звони, Саша**, в Москву, а я обзвоню наших ребят.* [В. Астафьев. Затеси (1999)];

15) – *Вы, **Серёжа, осваивайтесь** тут, фотографии смотрите – в этой древней кладовке много занимательного, есть кое-что и любопытное* [В. Астафьев. Обертов (1995 – 1996)];

18) – ***Кларочка, принесите**, пожалуйста, археологическую карту Алма-Атинской области, – попросил Зыбин очень ласково. – Я её у вас тогда оставил на столе.* [Ю. Домбровский. Факультет ненужных вещей (1978)].

«Общевропейские компетенции владения иностранным языком» среди прочих содержат такие компоненты социолингвистической компетенции как прагматические

маркеры и нормы вежливости. В российской методике преподавания РКИ разрабатываются различные модели формирования социолингвистической компетенции, которые включают в себя не только чисто теоретические языковые знания, но также навыки распознавания регистров общения и лингвистических маркеров социальных отношений и умения организации своего речевого поведения. В организации речевой деятельности немалую роль играют прагматические и дискурсивные маркеры. Во многих естественных языках, русский – не исключение, императивные глагольные формы используются в роли прагматических маркеров, выполняющих структурирующую или организующую функцию при выстраивании диалога коммуникантами [16]. В практике преподавания РКИ они часто преподносятся как этикетные клише:

(19) **Извините**, пожалуйста, вы не подскажете, где здесь остановка автобуса?

(20) **Скажите**, пожалуйста, который час?

(21) **Разрешите** представиться: Иван Иванов.

(22) **Слушай**, давай не пойдем сегодня в кино.

Такие формы используются в речи как прагматические маркеры того или иного действия, а именно:

– привлечения внимания: **Будьте любезны**, скажите, пожалуйста, какой автобус идет в центр? **Слушай**, пойдем сегодня в кино. **Послушайте**, нельзя же все время говорить об одном и том же!;

– манипулирования вниманием слушающего: **Смотри**, что я придумал! **Слушай**, ты не видел мои часы?;

– анонсирования следующего действия: **Разрешите** не согласиться, товарищ полковник, – упрямо и скромно наклонил голову Нейман; **Позвольте** ознакомить Вас с результатами нашей работы;

– смены ролей (говорящий / слушающий): **Послушай**, давай сегодня все доделаем, а завтра будем отдыхать!;

– согласия / несогласия: – Ты успел заехать к Оле? – **Представь себе** – Вам сделать чай, Ольга Петровна? – **Будьте так любезны**.

Как показывает аудиторная практика сопоставления прагматических маркеров в русском и родном языке студентов, частотность употребления каждого из приведенных в примерах прагматических маркеров зависит от лексической семантики глагола и сложившегося национально-культурного узуса. В высказываниях маркеры могут наслаиваться друг на друга, повышая степень его вежливости и сообщая ему прагматическую избыточность. Выбор того или иного прагматического маркера зависит как от лингвистических, так и от паралингвистических или экстралингвистических факторов: от степени знакомства адресанта с собеседником, от пропозиционального значения основного высказывания, его иллокутивной цели, сочетаемости маркера с другими словами.

Письменный дискурс

В университетской аудитории в процессе подготовки профессиональных переводчиков и культурно-языковых посредников письменный дискурс рассматривается в его институциональной разновидности. Директив институционального дискурса обладает высоким социокогнитивным потенциалом: в нем неизбежно объективируется социальный статус адресата. Институциональная коммуникация регулируется конвенциональными социальными нормами, она считается статусно-ориентированной [17]. Посредством лингвистического анализа

текстов на русском языке и сопоставления их с родным языком учащиеся приобретают умения и навыки не только активно использовать те или иные средства объективизации социального статуса, но и верно интерпретировать получаемые сообщения.

Итак, в социолингвистике институциональным считается статусно-ориентированный дискурс, представляющий собой общение в заданных рамках социальных ролей коммуникантов, когда они выступают в каком-либо одном ситуационно-коммуникативном амплуа: врач – пациент, продавец – покупатель, адвокат – подзащитный и т.д. [18, с. 278]. Общественные институты в разных культурах существенно различаются, а также меняются в процессе исторического развития, и этот факт представляет собой прекрасную возможность для ознакомления студентов с этнокультурным содержанием институционального дискурса.

В текстах, обращенных к широкому социуму, социальный статус адресата не выделяется и не определяется. Для выражения побудительности здесь употребляются безличные конструкции и пассивные обороты. Можем отметить, что в ситуациях регуляции общественного поведения отправитель сообщения для контроля над исполнением казулируемых действий имеет определенные социальные инструменты – санкции.

При преобладании персуазивного компонента в тексте, когда у отправителя нет иных средств воздействия на адресата, кроме языковых, социальный статус адресата, выраженный языковыми средствами, играет важную роль в достижении желаемого перлокутивного эффекта и является одной из манипулятивных тактик воздействия на адресата. В таких текстах широко используются личные императивные формы глагола. Именно в текстах с преобладанием персуазивного компонента чаще всего наблюдаются случаи значительных семантических асимметрий в русском и родном языке студента, учитывая общую европейскую тенденцию перехода на «ты» – общение (превалирование дискурса солидарности). Это касается прежде всего употребления канонической аллокутивной императивной формы 2Sg, которая в русскоязычной культуре является немаркированной.

Действительно, в подавляющем большинстве текстов русскоязычного рекламного дискурса используется этикетная форма глагольного императива:

(23) «Аэрофлот Бонус». *Быть ближе к мечтам – это ваш бонус. **Используйте** все преимущества партнеров программы. **Копите** и **используйте** мили «Аэрофлот Бонус» не только в полетах* [реклама программы «Аэрофлот Бонус»].

(24) *18 и 25 декабря – Карнавальная ночь. **Окажитесь** в настоящей русской сказке и **испытайте** приключения, выпадающие на долю героев русского фольклора* [реклама ресторана «Русская рюмочная № 1»].

(25) *Нужно проверить почту? **Зайдите** на сайт аэропорта Пулково и **узнайте** много полезного* [реклама в аэропорту Пулково].

Обращение на *Вы* в русскоязычном этикете и русской лингвокультуре связано с повышенным социальным статусом в его социометрическом плане, который оценивается на основании рода занятий и источника дохода, происхождения, образования и т.д. [15, с. 12]. Поэтому, к примеру, рекламные тексты, связанные с финансовой состоятельностью адресата, в частности реклама банковских услуг, содержат исключительно формы 2Pl. На этом фоне любопытно отметить обращение на *ты* в рекламе услуг по банкротству физических лиц, в которой только императивная форма выражала аллокутивное лицо адресата:

(26) **Закрой кредит – начни жизнь с чистого листа** [реклама юридического агентства по защите прав должников «Чистый лист»].

Подобный выбор аллокутивного лица может быть объяснен желанием отправителя подчеркнуть братское отношение к адресату, близость к нему в затруднительной ситуации и таким образом побудить его обратиться в данное агентство. Однако это может рассматриваться и как понижение социального статуса адресата.

Одновременно с этим обнаруживается тенденция аллокутивного сдвига в сторону формы 2Sg, особенно в текстах рекламного характера. Устойчивое изменение репрезентации социального статуса адресата с 2Pl на 2Sg в текстах рекламного характера в современном русскоязычном обществе может рассматриваться как одна из манипулятивных тактик воздействия на адресата, поскольку интерпретируется им как знак включения его в определенную социальную группу – молодых людей, к которым традиционно в русскоязычной культуре обращаются на *ты*, либо такое обращение воспринимается как дружеское (близкое). Употребление 2Sg в русскоязычном институциональном дискурсе ограничивается рекламными текстами.

(27) **Почувствуй самый быстрый безлимит. Тариф «Включайся! Общайся!»** [реклама телекоммуникационной компании «Мегафон»].

(28) **Получи деньги на развитие своего проекта!** [реклама социальных инвестиций в ХМАО].

(29) **Обгоняй рассвет. Учись летать.** [реклама авиатренажеров Dream Aero].

(30) **Успей купить квартиру.** [реклама ГК «Главстрой»].

Примеры (23) – (30) относятся к рекламному дискурсу, и этот выбор не случаен. Как отмечают методисты, корпус рекламных текстов представляет собой прекрасную возможность погрузить учащегося в живое и образное использование языка, чего очень часто не хватает в искусственной обстановке общения, неизбежно возникающей на уроке [19, с. 176]. В отечественной и зарубежной практике преподаватели часто обращаются к рекламным текстам с целью познакомить учащихся с этноспецифическими особенностями конкретного языка (см., например, [20; 21; 22]).

Русский директив на примерах реального употребления в естественной письменной и устной речи представляет собой прекрасную возможность познакомить учащихся с его потенциалом кодировать социокультурную информацию, присущую русскоязычному социуму. Навык и умение «считывать» эту информацию повышает страноведческую, социолингвистическую, прагматическую и стратегическую компетенцию, наряду с другими формирующую коммуникативную компетенцию, на которой базируется методика определения уровней владения русским языком как иностранным.

Русская императивная словоформа относится к основным средствам социального дейксиса и ставит говорящего перед необходимостью обозначать как свой собственный социальный статус, так и адресата. Следовательно, учащиеся должны не только уметь корректно употреблять различные формы русской императивной парадигмы в соответствии с ситуативным контекстом, но и верно интерпретировать высказывания других участников коммуникации, осознавать социокультурный контекст общения и в соответствии с ним выстраивать свое участие в нем.

К другим грамматикализованным средствам объективизации социального статуса коммуникантов в русском языке относятся инфинитив и глагольная форма прошедшего времени, которые кроме указания на социальный статус увеличивают категоричность

высказывания и облигаторность исполнения искомого действия. В русском языке некоторые глаголы (чаще всего глаголы движения) используются в прошедшем времени для побуждения к совместному действию. При инклюзивной семантике они нейтральны в плане импозитивности, категоричности и вежливости и характерны для отношений солидарности. Их использование в неинклюзивном значении отличается стилистической сниженностью, импозитивностью и категоричностью.

По причинам ограниченности объема настоящей статьи нами не были затронуты такие побудительные тактики как интеррогатив (*Ты не подождешь меня? = подожди меня*), субституты (*давай, ладно, всё*), тактики деонтической модальности (*Ты должен мне помочь=помоги мне*) и другие, которые также являются источником культуроспецифичной информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сепир, Э. Язык. Введение в изучение речи / Э. Сепир, Избранные труды по языкознанию и культурологии: пер. с англ. – М. : Прогресс, Универс, 1993.–656 с.
2. Hymes, D. The ethnography of speaking / T. Gladwin, W. Sturtevant (eds.), Anthropology and human behavior. – Washington, DC : Anthropological Society of Washington, 1962. – P. 13–53.
3. Hymes, D. Models of the interaction of language and social life / J. Gumperz, D. Hymes (eds.), Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication. – New York : Holt, Rinehart & Winston, 1972. – P. 35–71.
4. Hymes, D. Ways of speaking / R. Bauman, J. Sherzer (eds.), Explorations in the ethnography of speaking. – London : Cambridge University press, 1974. – P. 433–451.
5. Hymes, D. Qualitative/quantitative research methodologies in education: A linguistic perspective // Anthropology and Education Quarterly, 8, 1977. – P. 165–176.
6. Firth, J.R. Papers in Linguistics 1934 – 1951 / J.R. Firth. – London: Oxford University Press, 1957. – 233 p.
7. Malinowski, B. Coral Gardens and their magic / B. Malinowski. – London: George Allens Unwin LTD Museum Street, 1935. – 352 p.
8. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. / О.С. Иссерс. – М. : ЛКИ, 2008. – 288 с.
9. Формановская, Н. И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения / Н. И. Формановская. – М. : Ин-т рус. яз., 1998. – 291 с.
10. Верецагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Под редакцией и с послесловием академика Ю.С. Степанова. – М. : Индрик., 2005. – 1040 с.
11. Гусев, В.Ю. Типология императива / В.Ю. Гусев. – М. : Языки славянской культуры, 2013. – 338 с.
12. van Olmen, D., Heinold, S. (eds.) Imperatives and Directive Strategies. – Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2017. – 324 p.
13. Aikhenvald, A.Y., Dixon, R.M.W. (eds.) Commands: A Cross-Linguistic Typology. – Oxford : Oxford University Press, 2017. – 352 p.
14. Sadock, J.; Zwicky, A.M. Speech act distinctions in syntax // T. Shopen (ed.) Language Typology and Syntactic Description, Vol. I: Clause Structure. – Cambridge: Cambridge University Press, 1985. – P. 155 – 196.
15. Карасик, В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с.
16. Гусева, Н.К. Императивные глагольные формы как прагматические маркеры (на материале русского и итальянского языков) // Вестник ВолГУ. Серия 2, Языкознание. – 2016. – Т. 15. – № 4. – С. 179 – 189.

17. Гусева, Н. К., Елоева, Ф. А. Социокогнитивное измерение побудительных высказываний в институциональном дискурсе русской и итальянской лингвокультур: общее и этнокультурное // *Acta Linguistica Petropolitana*. – 2019. – Vol. 15.2. – С. 363–391.
18. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена. 2002. – 389 с.
19. Desideri 2008: Desideri, P. Pubblicità paremiologica e italiano L2: lingua e cultura in contesti educativi / A. Mollica, R. Dolci e M. Pichiassi (a cura di) *Linguistica e Glottodidattica. Studi in onore di Katerin Katerinov*, Perugia: Guerra, 2008. – P. 73–199.
20. Веретенкина, Л.Ю. Рекламные тексты в преподавании русского языка как иностранного / Л.Ю. Веретенкина // *Язык и социальная динамика*. – 12 (1). – 2012. – С. 401–406.
21. Самойлова, И.Ю., Байлюк, К.Е. Рекламный текст в преподавании РКИ // *Этнокультурный и социолингвистический аспекты в теории и практике преподавания языков в негуманитарных вузах. Сборник научных статей*. – Минск: БНТУ, 2010. – С. 122–126.
22. Ferro, M.C. La pubblicità a lezione di RKI. Risorse per lo sviluppo delle competenze traduttive e interculturali per la mediazione russo-italiano / *mediAzioni 27*, 2020 [Electronic resource]. – Mode of access : <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>. – Date of access : 10.02.2020.
23. Levinson, S.C. *Pragmatics* / S.C. Levinson. – Cambridge University Press. 1983. – 483 p.
24. Gumperz, J.J. Linguistic and Social Interaction in Two Communities / J.J. Gumperz // *American Anthropologist*. – 66 (6). – 1964. – P. 137–153.

Зубарева Татьяна Вадимовна

преподаватель,
Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова, Витебск
e-mail: tanyazubareva97@mail.ru

РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация: рассматривается возможность использования рекламных текстов при формировании коммуникативных умений на занятиях по РКИ, предлагаются варианты заданий, которые может применять преподаватель при обучении иностранных студентов чтению, говорению, аудированию, письму.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, рекламный текст, речевая деятельность.

Zubareva Tatyana

Instructor
Vitebsk State University after P.M. Masherov, Vitebsk
e-mail: tanyazubareva97@mail.ru

ADVERTISING TEXT AS A DIDACTIC COMPONENT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article is dedicated to the possibility of using advertising texts in the formation of communication skills in Russian as a foreign language classes. It offers options for tasks that can be used by teachers when teaching foreign students to read, speak, listen, and write.

Keywords: Russian as a foreign language, advertising text, speech activity.

Необходимость совершенствования профессиональной подготовки иностранных студентов-филологов определяет возможность включения в систему учебных лингвометодических средств рекламного текста благодаря богатому спектру коммуникативных, собственно языковых средств, заключенных в нем [1, с. 28].

Реклама (франц. *réclame*, от лат. *reclamo* – выкрикивать) – объявление, плакат, содержащие сведения о чем-нибудь для потребителя и имеющие целью создать широкую известность товару и привлечь потребителей [4, с. 665].

Специфические качества рекламного текста позволяют использовать его в качестве дидактического материала на уроках РКИ так же, как и фрагменты художественных фильмов, тексты произведений художественной литературы и учебные тексты различных стилей и жанров.

Задача преподавателя – подготовить занятие таким образом, чтобы заинтересовать, вовлечь в активную работу наибольшее количество учащихся. При активной деятельности студентов в учебном процессе повышается уровень усвоенности материала, что вызывает прочное закрепление в памяти сообщаемых сведений, а также содействует более стремительному и качественному развитию и совершенствованию умений и навыков. Все это позволит стимулировать интерес иностранных студентов к изучению русского языка [2, с. 64].

На занятиях по РКИ необходимо применять различные формы и приемы работы со студентами, позволяющие оптимально использовать учебное время, добиваясь максимальной производительности обучения.

По дидактическому назначению рекламный текст является условно учебным материалом, однако это существенное аудиовизуальное средство воздействия, которое управляет зрительным, слуховым и эмоциональным каналами человека.

В рекламном тексте выявляется ряд экстралингвистических «достоинств»:

– краткость (любая реклама представляет собой свернутый иногда до фразы, девиза, текст: чем короче текст, тем больше вероятности, что человек его прочтает, прослушает до конца);

– широкая распространенность и доступность (через Интернет, масс-медиа и др.);

– опора на общеизвестные реалии.

В основу отбора рекламных текстов для обучения РКИ нами положены следующие принципы:

– методическая целесообразность;

– тематическая и профессионально-коммуникативная ценность;

– доступность и «посильность» (соответствие этапу обучения, образовательным и языковым возможностям учащихся при учете их будущих профессиональных интересов);

– репрезентативность, лингвострановедческая ценность, позитивность текстового материала [3, с. 3 – 9].

Рекламный текст может быть использован при обучении всем видам речевой деятельности:

1. Для отработки навыков *чтения* студентам предлагаются печатные рекламные тексты, которые также необходимо проанализировать, выполняя следующие задания:

– подобрать синонимы / антонимы к указанным словам;

– найти существительные / прилагательные, определите их род;

– найти однокоренные слова, определить их значение;

– образовать от глаголов существительные со значением процесса, от прилагательных – существительные со значением признака;

– выявить в тексте языковые средства выразительности и т.д.

2. С целью развития и совершенствования навыков *устной коммуникации* студентам можно предложить задания, предполагающие использование как печатной, так и аудиовизуальной рекламы, например:

– создание текста на основе просмотренного видеоролика: студенты смотрят телевизионную рекламу без звукового сопровождения; задача – подготовить аудиоряд;

– создание рекламного текста, в том числе по предложенному началу.

3. Не менее важной представляется выработка у иностранных студентов навыков *письма*. Обучение русской графике и законам грамматики на начальном этапе продолжается на более высоком уровне при работе с текстами, в том числе рекламного характера. Так, можно предложить студентам следующие упражнения:

– выявить в предложенном рекламном тексте главную мысль и трансформировать текст до одного предложения;

– расширить рекламный текст, используя однородные члены предложения;

– определить частеречную принадлежность каждого слова рекламного текста;

установить частотность использования различных частей речи в рекламном тексте;

– произвести морфемный и словообразовательный анализ отдельных лексем, что в ряде случаев позволит установить подтекст;

– изменить грамматическую структуру предложения рекламного текста путем изменения форм входящих в него слов и т.д.

4. Одним из самых сложных навыков, которые необходимо развить у студентов при обучении РКИ, является *аудирование*, так как, в отличие от чтения, прослушивание требует осмысления в режиме реального времени. В этом случае можно воспользоваться прослушиванием радио- или телерекламы. Такая работа способствует развитию фонематического слуха:

– студентам предлагается прослушать текст рекламы и затем дописать в заранее подготовленные преподавателем распечатанные тексты недостающие слова, например:

– текст аудиорекламы: *Спешите приобрести новую стиральную машину «Indesit», которая обладает уникальными возможностями и работает в семь раз быстрее. При этом машина выполняет деликатную стирку. Торопитесь, тест-драйв уже скоро;*

– текст для студентов: *Спешите _____ новую стиральную _____ «Indesit», которая _____ уникальными возможностями и работает в семь раз _____. При этом машина выполняет деликатную _____. Торопитесь, тест-драйв уже _____.*

Подобные задания могут выполняться индивидуально и в группах. Они способствуют вовлечению иностранных студентов в творческий созидательный процесс, формируют стремление к речевому совершенствованию.

Работа с дидактическим материалом, содержащим рекламный текст, позволит не только развить универсальные коммуникативные навыки студентов-иностранцев, но и научит их оформлять свои мысли в устной и письменной форме с учетом жизненных ситуаций, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кохтев, Н.Н. Реклама: искусство слова. Рекомендации для составителей рекламных текстов / Н. Н. Кохтев. – М. : МГУ, 2004. – 96 с.
2. Лapidус, Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи: (Пути и приемы) / Б.А. Лapidус. – М. : Высш. шк., 1970. – 223 с.
3. Слесарева, И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики / И.П. Слесарева. – М. : Русск. яз., 1980. – С 3 – 9.
4. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М. : ТЕРРА – Книжный клуб, 2007. – 752 с.

Колесова Елена Михайловна

магистр социальных наук в области науки
управления, заведующий подготовительным отделением
Полоцкий государственный университет, Новополоцк
e-mail: e.kolesova@psu.by

Семченко Елена Дмитриевна

магистр педагогических наук, преподаватель
Полоцкий государственный университет, Новополоцк
e-mail: a.semchanka@psu.by

Адамович Наталья Леонидовна

магистр филологических наук, преподаватель
Полоцкий государственный университет, Новополоцк
e-mail: n.adamovich@psu.by

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО В МОНОНАЦИОНАЛЬНЫХ
И ПОЛИНАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Аннотация: рассмотрены проблемы преподавания русского языка как иностранного в мононациональных и полинациональных группах слушателей подготовительного отделения. Обозначена цель преподавания. Рассмотрены преимущества и недостатки в процессе обучения РКИ как в монолингвальной, так и полилингвальной группах. Особое внимание уделено проблемам и особенностям преподавания русского языка как иностранного в арабговорящих и китайских группах.

Ключевые слова: русский как иностранный, монолингвальная группа, полилингвальная группа, фонетические трудности, языковая интерференция.

Kolesova Alena

Master of Social Sciences in Science Management
Head of Preparatory Department
Polotsk State University, Novopolotsk
e-mail: e.kolesova@psu.by

Semchanko Alena

Master of Education, Instructor
Polotsk State University, Novopolotsk
e-mail: a.semchanka@psu.by

Adamovich Natallia

Master of Philology, Instructor
Polotsk State University, Novopolotsk
e-mail: n.adamovich@psu.by

**FEATURES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE
AS FOREIGN IN MONONATIONAL AND POLINATIONAL GROUPS
(FROM THE EXPERIENCE)**

Abstract: *The article discusses the problems of teaching Russian as a foreign language in mono-ethnic and multinational groups of students of the preparatory department. The teaching purpose is outlined. The advantages and disadvantages in the process of teaching Russian as a foreign language in both monolingual and multilingual groups are considered. Particular attention is paid to the problems and features of teaching Russian as a foreign language in Arabic-speaking and Chinese groups.*

Keywords: *Russian as a foreign language, monolingual group, multilingual group, phonetic difficulties, language interference.*

Методика преподавания русского языка как иностранного постоянно находится в движении, отвечает на многие политические, экономические происшествия в мире.

Обучение – процесс двусторонний, предполагающий деятельность обучаемого и преподавателя. На начальном этапе на подготовительном отделении преподаватель не ставит перед собой конечную цель обучения – свободное владение языком обучаемыми. Преподаватель ставит более узкую, промежуточную цель – дать основы языка и подготовить обучаемых к обучению в вузе на русском языке. Сегодня первое место среди методов обучения русскому языку как иностранному занимает коммуникативный метод. Владение языком начинается с овладения коммуникативной деятельностью на нем, т.е. с умения понимать устные и письменные тексты, создавать собственные тексты, выражать мысли, адекватно реагировать на определенные ситуации общения. Таким образом, язык усваивается во время естественного общения, организатором и участником которого является преподаватель.

В процессе обучения должен обеспечиваться принцип «взаимности». Это означает, преподаватель должен хотеть и уметь учить, обучаемый должен хотеть и уметь учиться, а средства обучения должны быть адекватными для достижения поставленных целей. Это идеальный случай осуществления процесса обучения, который приводит к максимально положительным результатам. Цель преподавателя – постараться максимально уменьшить трудности в восприятии неродного (русского) языка, применить этноориентированный подход в обучении [1].

Первые трудности при изучении русского языка возникают уже во время работы над фонетикой и письмом. В процессе обучения РКИ в монолингвальной и в полилингвальной группах имеются определенные преимущества и недостатки. Положительные аспекты процесса восприятия и воспроизведения фонетических явлений изучаемого (русского) языка в монолингвальной группе:

- наличие общих для студентов фонетических трудностей несет в себе большой потенциал для системной и слаженной работы по их преодолению;
- общность родного языка обучаемых дает большие возможности для применения сопоставительного метода.

К недостаткам относятся:

- отсутствие коммуникативной практики вне аудитории, общение между обучаемыми на их родном языке;
- преобладает подсознательное или осознанное ожидание обучаемым перевода.

Положительные аспекты процесса восприятия и воспроизведения фонетических явлений изучаемого (русского) языка в полилингвальной группе:

– повышение мотивации для общения на изучаемом языке, потому что отсутствует «общий» языка;

– наличие коммуникативной практики вне аудитории, общение между обучаемыми на русском языке;

– общение с носителями языка, имитация речи носителей языка.

К недостаткам можно отнести:

– национально обусловленная «разрозненность» трудностей произношения студентов усложняет работу и актуализирует потребность в индивидуальном подходе [2].

Фонетические трудности полиязычной группы будут рассматриваться на основе произносительных трудностей китайских, арабоязычных, франко- и англоговорящих студентов. Рассмотрим проблемы произношения, характерные для студентов из Китая.

Китайский язык является вокальным языком, а русский – консонантным. Это способствует интерференции. В китайской фонетической системе существует определенный слоговой порядок в слове: 1) согласные; 2) гласные. Это говорит об отсутствии закрытых слогов и невозможности нахождения двух и более согласных рядом внутри слога. Определенную проблему у китайских студентов представляет произношение звонких [б], [г], [з], [д]. Они заменяют при говорении и в процессе письма их глухими согласными [п], [к], [с], [т]. Китайцы не слышат разницы между звонкими и глухими русскими согласными. Это приводит к таким ошибкам в произношении: *банк* – [па]нк, *гости* – [кó]сти, *здоров* – [ста]рòв, *дедушка* – [т'эт]ушка и т.д. В китайском языке нет шипящих [ш], [ш'т'ш']. Как правило, обучаемые заменяют их в процессе говорения звуком [с]: *шёл* – [сол], *щётка* – [с'óтка] и т.д. Однако особую трудность для китайских студентов представляет произношение звука [р], так как в их родном языке этот звук отсутствует. На начальном этапе они часто произносят вместо [р] звук [л]. Это приводит к непониманию в процессе коммуникации и к ошибкам в письменной речи: *рада* – [лá]да, *рот* – [ло]т, *рыжей* – [лы]жей и т.д. Следует отметить, что китайские слушатели являются наиболее трудным контингентом для обучения русскому языку, но если грамотно организовать учебный процесс, учитывая особенности, описанные в настоящей статье, у преподавателя есть все шансы подготовить успешных и мотивированных студентов.

Опираясь на опыт, полученный в процессе работы со студентами из Китая, можно выделить основные моменты в обучении русскому языку китайских слушателей:

1. Преподаватель русского языка как иностранного должен хотя бы в общих чертах ознакомиться с культурой, менталитетом Китая.

2. Необходимо уделять большое внимание работе с лексикой и текстом, а именно заучиванию наизусть слов и небольших отрывков из текста, диалогов.

3. Очень широко стоит использовать метод визуализации при изучении новых лексических единиц и грамматического материала.

4. Необходимо уделять большое внимание внеаудиторной работе, адаптации слушателей к русской культуре.

Остановимся на некоторых особенностях произношения в арабской аудитории. В связи с отсутствием в арабском языке звуков [о], [э], [ы], арабоязычные студенты не всегда способны четко дифференцировать фонемы [о] и [у], [и] и [jэ], например: *с[о]к* –

c[y]k; перед согласными звук [и] арабы приближают к звуку [э] или [о] и произносят [э]гра вместо *игра*, [э]грушка вместо *игрушка*. Звук [ы] вызывает большую трудность у арабоязычных учащихся. При его произношении язык полностью нужно отодвинуть назад и напрячь заднюю часть языка. Для того чтобы помочь иностранцам напрячь заднюю часть языка при произношении звука [ы], можно использовать звуки [к] и [г]. Особое внимание преподавателю необходимо уделить делению согласных в русском языке по твердости и мягкости. Обучаемым из арабских стран трудно услышать и произнести правильно мягкие и твердые звуки, например, [с] и [с'], [б] и [б'], [з] и [з'] и т.д. Это опять же связано с тем, что в арабском языке гласные звуки не могут влиять на предыдущий согласный и делать его мягким или твердым. Кроме того, трудными являются слова с разделительными мягким и твердым знаками [3].

Обратимся к рассмотрению трудностей произношения, характерных для франкоговорящих студентов. Наиболее типичными для них являются следующие затруднения:

- артикуляция звука [ы], соответствия которому нет в их родном языке, что служит причиной замены данного звука в процессе коммуникации звуком [и]: *c[ы]p – c[и]p*;
- отсутствие слухопроизносительного навыка в дифференциации и произношении мягких и твердых согласных: *вес – весь*;
- при произношении переднеязычных [р] и [р'] носители французского языка заменяют их на увулярный [r];
- переднеязычные зубные [л] и [л'] заменяются сонорными среднеязычными во французском языке;
- трудности вызывает и произношение звука [ш':], а также его дифференциация со звуками [ш] и [ч'].

Несмотря на то, что в каждой группе существуют «свои» фонологические проблемы, многие трудности универсальны (например, дифференциация согласных по твердости – мягкости, глухости – звонкости, произношение шипящих и свистящих, сонорных, отклонения в произнесении гласных и т.д.).

В процессе работы в монолингвальной и в полилингвальной группах важную роль играет выработка слухопроизносительных навыков. Различение звуков вначале вырабатывается на уровне аудирования, а затем переносится на произношение. При постановке русских звуков и коррекции произносительных проблем необходимо регулярно использовать как классические фонетические упражнения и аудитивные диктанты, направленные на развитие слухопроизносительных навыков студентов, так и богатые возможности русской культуры – скороговорки, стихи и популярные песни.

При отборе учебного материала и его введении необходимо учитывать трудности русского языка, связанные с особенностями родного языка обучающихся. Особое внимание при этом уделяется тому, что отсутствует в их языке или расходится в формах и способах выражения. При обучении студентов, говорящих на аналитических языках, правильно выстраивать систему упражнений на закрепление падежных окончаний склоняемых частей речи и личных окончаний глаголов. Преподаватель, работающий с иностранными учащимися, должен учитывать языковую интерференцию, т.е. взаимодействие и взаимовлияние двух языковых систем в условиях билингвизма, и делать все для того, чтобы преодолеть ее: доступно разъяснять языковые различия, создавать и выполнять с учащимися специальные системы упражнений.

Не менее важно строить свою работу со студентами-иностранцами, учитывая принцип комплексности, при котором обучение РКИ ведется взаимосвязанно всем видам речевой деятельности: чтению, письму, аудированию, говорению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вакула, Е. А., Колесникова, В. В., Можаяева, Е. Ю. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27790>. – Дата доступа : 03.03.2020.
2. Черкес, Т. В., Марцишевска, М. О фонетических трудностях при обучении РКИ: из опыта работы [Электронный ресурс] / Т.В. Черкес, М. Марцишевска // Studia Rossica Gedanensia: Rocznik. – Gdansk: Uniwersytet Gdanski, 2018. – С. 115 – 130. – Режим доступа : <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35659>. – Дата доступа : 03.03.2020.
3. Ибрагимова, Л. Г., Светлова, Р. М. Типы фонетических ошибок на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному: опыт преподавания [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2 – 3. – С. 491–494. – Режим доступа : <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35659>. – Дата доступа : 03.03.2020.

Куликова Дарья Андреевна,
 магистрант, преподаватель,
 Белорусский государственный университет, Минск
 e-mail: 6119208@mail.ru

**ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ ПО ТЕМЕ «ПРИРОДА» НА ЗАНЯТИЯХ
 ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
 (НА МАТЕРИАЛЕ КАРТИНЫ А. КАРПАНА «МГНОВЕНИЕ»)**

Аннотация: в статье рассматривается методический потенциал картины А. Карпана «Мгновение» как средства обучения, предназначенного для зрительного восприятия, на занятиях по русскому языку как иностранному в качестве визуального пособия с целью освоения лексических единиц по теме «Природа» на базовом уровне и формированию лингвострановедческой компетенции учащихся.

Ключевые слова: искусство; природа; лексические единицы; лингвострановедческая компетенция.

Kulikova Darya
 Master degree candidate, Instructor
 Belarussian State University, Minsk
 e-mail: 6119208@mail.ru

**TEACHING VOCABULARY ON TOPIC «NATURE»
 DURING THE CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
 (BASED ON A. KARPAN'S PAINTING «INSTANT»)**

Abstract: The article discusses the methodological potential by A. Karpan's painting «Instant» as a training tool intended for a visual perception, also as a visual aid in Russian as a foreign language classes in order to master lexical units on the topic «Nature» at the basic level and the formation of linguistic and cultural competences of students.

Keywords: art, nature, vocabulary, linguistic-cultural competence.

Упражнения, выполняемые на занятиях РКИ, направлены не только на получение и совершенствование лексико-грамматических умений, но и на развитие у студентов коммуникативной компетенции. Учебный материал, на который полагаются преподаватели, с отобранными лексическими и грамматическими упражнениями учитывает требования образовательных стандартов для студентов разных уровней владения русским языком как иностранным. Такая организация образовательного процесса позволяет преподавателю способствовать развитию умений учащихся, а студентам реализовывать усвоенный материал в заданных коммуникативных ситуациях.

Однако даже коммуникативно-направленные упражнения не могут гарантировать успешную коммуникацию. Реализация коммуникативной компетенции студентов не может полагаться только на усвоение лексических единиц и грамматических правил. Для того, чтобы полноценно реализовывать себя как активный субъект коммуникации, необходимо владеть культурными знаниями страны изучаемого языка.

Предлагается обратить внимание на музеи, как на места, где представлено историко-культурное наследие определенной местности или человечества в целом. Знакомясь с экспозициями в музеях, студенты не только могут получить информацию о культуре страны, но и с опорой на заранее подготовленные упражнения, становится возможным усвоение лексических единиц и грамматических структур по определённым темам.

Приводится пример занятия на основе картины, представленной в Художественной галерее, филиале научно-исследовательского и просветительского учреждения культуры «Национальный Полоцкий историко-культурный музей-заповедник» (г. Полоцк, Беларусь). Представленная картина написана белорусским художником А.Ф. Карпаном [1]. Составленные упражнения нацелены на развитие речевых навыков студентов, осваивающих базовый уровень владения русским языком как иностранным [2]. Лексические единицы и грамматические структуры, которые используются в заданиях, расширяют уже имеющиеся знания студентов, при этом позволяют познакомиться с новой лексикой и культурными особенностями местности.

Первым этапом работы стало знакомство с картиной А. Карпана в Художественной галерее. Студенты узнали о творчестве художника, получили первое впечатление о картине, а также им была объявлена цель предстоящего занятия: знакомство и отработка лексических единиц по теме «природа».

Начиная работу в аудитории, студентам было предложено оценить увиденную картину, используя лексические единицы, относящиеся к категории оценки базового уровня владения русским языком как иностранным.

В тематической группе слов элементарного уровня представлено 17 лексических единиц, которые могут быть использованы для оценки чего-либо, по сравнению с базовым уровнем, в котором для подобной оценки приводится 24 лексические единицы. В данном задании используется новая лексика для студентов – «прекрасный», «обыкновенный», «ужасный», «интересный» и др. Студентам раздаются карточки, в которых им необходимо распределить прилагательные от отрицательного значения к положительному.



Прекрасная, ужасная, лучшая, обыкновенная, интересная.

После того, как студенты повторили прилагательные, им предлагается обратить внимание на детали изображаемой реальности, а также оценить картину. Для этого необходимо обратиться к оценке этой картины другими людьми, что может быть использовано в качестве образца. Следует отметить, что представленные студентам образцы были составлены автором статьи. В данном упражнении студенты отработают переход от прямой речи к косвенной, что не предусматривалось на элементарном уровне владения русским языком как иностранным, а также в цитаты включены лексические единицы, относящиеся к теме «Природа».

Преобразуйте прямую речь в косвенную:

1) Максим сказал: «Декан факультета оценил эту популярную картину и захотел повесить её в главном корпусе».

2) Зоя заметила: «На картине изображена тёплая весна».

3) Рома и Оля согласились: «Прекрасная берёза, по-нашему мнению, напоминает красивую берёзу возле университета».

4) Андрей доказывал: «Только талантливый художник мог нарисовать такую удивительную картину».

5) Вера сказала: «На выставке было много интересных картин, но эта понравилась мне больше всего».

При выполнении данного упражнения учащиеся знакомятся не только с новой для них грамматической структурой, но и с лексикой, характерной для базового уровня. Например, существительные – «декан», «талант»; прилагательные – «удивительный», «популярный», «интересный», «талантливый»; глаголы – «нравиться», «уважать», «ценить».

После выполнения данного упражнения, студентам предлагается дать оценку этой картине. Они могут использовать, как уже знакомые лексические единицы или грамматические структуры, так и те, что были использованы в предыдущих упражнениях в качестве образца.

Продолжите предложение: мне (не) нравится эта картина, потому что...

Важной задачей занятия является не только приобретение и совершенствование лексико-грамматических навыков и умений, но также получение социокультурных знаний. После того, как учащиеся познакомились с самой картиной, предлагается представить информацию о том, кто ее написал и как она называется. Для этого выполняют такие упражнения, как вставить в предложения пропущенные слова (глаголы, существительные, прилагательные) в нужной форме, вследствие чего они не только получают информацию, но и повторяют спряжение глаголов, склонение прилагательных.

Слова для справок: создавать, называть, природа, ценить, уважать, замечательный, родиться, работать, окончить.

Александр Карпан _____ в Украине. Александр Фёдорович _____ витебский университет. В то время, как художник _____ картины, он _____ преподавателем в родном вузе. Любимыми темами художника были _____, портреты. Многие люди _____ и _____ его за творчество. Одна из его картин _____ «Мгновение». Несколько лет назад _____ человека не стало.

Название картины может вызвать трудности у учащихся. Студентам предлагается самостоятельно определить значение слова «Мгновение» с помощью приведённого примера.

Красота картины побуждает на мгновение забыть о проблемах.

Определите значение данного слова в предложении.

Мгновение – это:

А) короткий промежуток времени;

Б) длительный промежуток времени;

В) время, которое долго тянется.

Ответьте на вопрос: побуждает ли вас эта картина на мгновение забыть о проблемах?

Выполнив эти упражнения, студенты познакомятся с новой лексикой: глаголами, прилагательными, существительными; повторят спряжение глаголов и склонение существительных, а также узнают больше о белорусском художнике и его творчестве.

Конечной целью данного занятия является создание проекта по теме «Природа моей страны», именно поэтому выполняемые задания, направлены на то, чтобы студенты получили знания, которые впоследствии помогут выполнить проект. Для того, чтобы иметь возможность вести беседу по теме, важно владеть лексикой базового уровня по теме «Природа». Предлагается упражнение, в котором учащиеся знакомятся с новыми словами, а также с уловными предложениями, что не предусматривалось на элементарном уровне владения русским языком как иностранным. Соедините предложения.

Таблица 1. Пример упражнения

1. Если наступит весна,	Вы не будете часто поливать овощи.
2. Если лето будет жарким,	лето будет сухим.
3. Если наступит снежная зима,	листья деревьев станут зелёными.
4. Если дожди будут идти долго,	мы будем купаться в тёплой воде.
5. Если берёза распустится раньше, чем клён,	цветы будут под снегом.

Ответьте на вопрос: а какая погода на картине? Посмотрите в окно, какая сейчас погода?

Задания даются от простого к сложному, конечным результатом является выход в речь. С каждым упражнением, учащиеся детальнее рассматривают картину, отработывая лексику по теме «Природа», а также грамматические структуры, необходимые для базового уровня владения русским языком как иностранным. Следующее упражнение также направлено на расширение знаний иностранных студентов по теме «Природа». В упражнение вводится сравнение стран по природным условиям, что расширяет выборку лексики и грамматических структур, которые понадобятся при создании проекта. Студентам необходимо вставить подчинительные союзы в пропущенные места.

Слова для справок: потому что, чтобы, когда, так как, что.

- 1) В Беларуси, _____ наступает весна, появляются первые цветы.
- 2) Все знают, _____ почти во всём мире тёплая весна.
- 3) Туркменским студентам было холодно зимой в Беларуси, _____ зима в их стране достаточно мягкая.
- 4) Китайские студенты удивились зубру, _____ в Китае такое животное не встречается.
- 5) Преподаватель повёл студентов в лес, _____ провести пикник.

Ответьте на вопрос: а вы заметили разницу в погодных условиях в Беларуси?

После того, как студенты ответили на вопрос, им предлагается сравнить проявления поры года на картине А.Ф. Карпана в стране, где они изучают русский язык как иностранный и в стране, откуда они родом, по следующим признакам: климатические условия, поведение животных и птиц, наличие тех или иных растений, преобладающие цвета этой поры года.

В результате данного урока иностранные учащиеся осваивают лексические единицы по темам: «Природа», «Искусство», а также учатся давать оценку вещам, что соответствует базовому уровню.

Выполнив упражнения, студенты также закрепляют некоторые грамматические формы и переход прямой речи в косвенную, условные предложения, подчинительные союзы. Учащиеся больше узнают о белорусской культуре, о природе страны, а также могут отметить общие и особенные черты в природе своей страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпан, А. Ф. Мгновение / А. Ф. Карпан [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.google.com/search?q=%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80+%D0%BA%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%B0%D0%BD+%D0%BC%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5&sxsrf=ALeKk00VcJaNuCE0hm1szFsKeHd31GS02g:1582700224305&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewiw9J7l0e7nAhXykYsKHQCYCuQ_AUoAXoECAsQAw&biw=1366&bih=657#imgsrc=FCdomDTHYiErWM. – Дата доступа : 20.09.2019.
2. Нахабина, М.М. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень [Текст] / М.М. Гальперин, Н.И. Соболева, В.В. Стародуб; ред. М.М. Нахабина, Н.И. Соболева. – СПб. : Златоуст. – 2001. – 32 с.

Лясович Светлана Михайловна

кандидат филологических наук, доцент,
Полоцкий государственный университет, Полоцк
e-mail: s.liasovich@psu.by

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ
СЕРТИФИКАЦИОННОГО УРОВНЯ B2 В ПРЕПОДАВАНИИ
КУРСА «ОСНОВЫ БЕЛОРУССКОЙ КУЛЬТУРЫ, ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ»**

Аннотация: В статье сформулированы основные подходы к формированию компетенций обучающихся. Рассматривается курс «Основы белорусской культуры, языка и литературы» как один из аспектов на пути к формированию межкультурной компетенции иностранных студентов специальности «Иностранные языки (русский, английский)». Представлен перечень тем дисциплины, в рамках которых формируются информативные и оценочные интенции уровня B2, а также некоторых активных методов обучения, рекомендуемых для использования в рамках курса.

Ключевые слова: компетенции, сертификационный уровень B2, межкультурная коммуникация.

Liasovich Sviatlana

PhD in Philology, Associate Professor
Polotsk State University, Polotsk
e-mail: s.liasovich@psu.by

**FORMATION OF COMPETENCIES OF CERTIFICATION LEVEL
B2 IN TEACHING THE COURSE «BASICS OF BELARUSIAN
CULTURE, LANGUAGE AND LITERATURE»**

Abstract: The article formulates the main approaches to the formation of students' competencies. The course «Fundamentals of Belarusian culture, language and literature» is considered as one of the aspects on the way to the formation of intercultural competence of foreign students of the specialty «Foreign languages (Russian, English)». A list of discipline topics as part of which informative and evaluative intentions of the B2 level are formed, as well as some active teaching methods recommended for use within the course, are presented.

Keywords: competencies, certification level B2, intercultural communication.

В современном обществе складываются предпосылки для создания новых подходов к традиционным методам и средствам обучения русскому языку иностранных граждан. Среди таких предпосылок учёные называют условия, «когда образование выходит за рамки одного государства, языка и культуры и становится наднациональным феноменом, когда на смену выбору узкопрофильной специализации приходит концепция непрерывного образования, позволяющая человеку осваивать новые профессиональные и личностные компетенции в течение всей жизни, в условиях, когда получение образования за рубежом на иностранном языке становится всё более обыденным явлением...» [1, с. 93]. Безусловно, это накладывает отпечаток на выбор подходов в обучении и обязывает преподавателей менять традиционные методы на востребованные временем и ситуацией.

Обусловлены новые подходы и необходимостью формирования новых компетенций у обучающихся. Ван дер Венде считает, что специалист XXI в., «должен обладать навыками критического мышления и творческого подхода, постановки и решения проблемы, готовностью к продолженному обучению, иметь навыки работы в мультидисциплинарном поле, навыки межкультурной коммуникации, знать иностранные языки и современные компьютерные технологии, уметь работать в интернациональной команде» [2].

Таким образом, сам опыт получения образования в неродной культурной среде является ценным, потому что именно так формируются навыки межкультурной коммуникации, умение работать в интернациональной команде. Другими словами, «обучение в иноязычной среде само по себе создает благоприятные условия для формирования дополнительных компетенций, нужно только определить, в рамках каких дисциплин будет эффективнее их внедрять» [1, с. 95].

Согласимся с точкой зрения ряда исследователей (Е.Б. Быстрой, Н.В. Черняк) о том, «что термин «иноязычная коммуникативная компетенция» соотносится с коммуникативным подходом к обучению иностранным языкам, а термин «межкультурная (коммуникативная) компетенция» – с межкультурным подходом [3, с. 70]. Как отмечает Н.В. Черняк, «цель формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции предполагает обучение иностранному языку и культуре страны изучаемого языка, в то время как рассмотрение в качестве основной цели межкультурной (коммуникативной) компетенции предполагает включение в содержание обучения методов освоения других культур и культурных универсалий, независимых от языка общения» [3, с. 70].

Включение межкультурной компетенции в программы обучения иностранному языку не является новым, так же, как использование диалога культур в процессе обучения в целом. Например, эта идея нашла отражение в культурно-сензитивном подходе, который активно используется в обучающих программах, разработанных европейскими странами для языковой и социокультурной адаптации мигрантов.

Данный подход строится на утверждении о том, что в новой действительности знание культурного контекста чужой страны становится не дополнительным или фоновым знанием, а необходимым условием успешной интеграции в новое общество. Именно понимание этого момента послужило стимулом для создания программы интеграции иностранных студентов в белорусское общество и в Полоцком государственном университете. Был разработан курс «История и культура Полоцкого региона» для иностранных студентов, с которым они знакомятся на 1 курсе. Предполагаются встречи с преподавателями по субботам, в свободное от занятий время для обзорного знакомства, в первую очередь, с доступными в Полоцке культурными объектами как на территории университета, так и в музеях Полоцкого историко-культурного заповедника.

Курс «Основы белорусской культуры, языка и литературы» введён в учебный план специальности «Иностранные языки (русский, английский)» для изучения на 3 курсе. Нужно отметить, что данная дисциплина расширяет знания иностранных студентов по страноведению государства, где они обучаются. «Основы белорусской культуры, языка, литературы» рассматривается как учебная дисциплина, предметом которой является определенным образом отобранная и организованная совокупность языковых, социальных, исторических, литературных, культурных и других знаний, связанных

с содержанием и формой речевого общения носителей данного языка. Она включена в учебный процесс с целью обеспечения образовательных и воспитательных целей обучения и связана с обеспечением коммуникативных потребностей студентов, реализуемых на изучаемом языке.

Уровень В2 предполагает высокий уровень коммуникативной компетенции во всех сферах общения, в том числе позволяет вести профессиональную деятельность в качестве специалиста гуманитарного профиля.

Согласно стандарту, «при решении коммуникативных задач в рамках данного уровня иностранец должен уметь вербально реализовывать не только простые, но и сложные интенции, а также блоки речевых интенций, которые моделируют собственно коммуникативный процесс, регулируют поведение и взаимодействие коммуникантов, выражают их оценочные позиции» [4, с. 7].

В программе курса большой акцент сделан на белорусскую культуру, а материал языка и литературы используется как вспомогательный. В первую очередь в рамках дисциплины формируются информативные и оценочные интенции уровня В2. К этому располагает следующий перечень тем:

- 1) Основа мировоззрения белорусов: история верований и религий на белорусских землях.
- 2) История белорусской письменности и языка. Особенности графики, фонетического строя.
- 3) Белорусская литература: знаковые личности.
- 4) Белорусская архитектура: история в камне.
- 5) Белорусское изобразительное искусство: от зарождения до современности.
- 6) Белорусский орнамент – текст традиционной культуры.
- 7) Белорусское декоративно-прикладное творчество: ритуалы традиционной культуры.
- 8) Белорусский танец: история и современность.
- 9) Белорусское кино и мультипликация.
- 10) Яркие явления современной белорусской культуры.
- 11) Белорусские праздники.

Не следует забывать о широких возможностях в организации самостоятельной работы иностранных студентов. Ее оптимизация является одним из перспективных резервов для повышения эффективности учебного процесса при обучении русскому языку. Для перехода к дальнейшему самообразованию очень полезны навыки планирования и самоорганизации, встраивания в учебный процесс (так называемый принцип осознанной перспективы), которые приобретаются в ходе самостоятельной работы.

Нужно отметить, что самостоятельный отбор материала по незнакомой, далёкой от их культурного фона теме студенты осуществляют некачественно, скорее, интуитивно. Поэтому желательно на этом уровне чётко задавать рамки поиска, а лучше давать конкретные ссылки на материал, предполагая анализ уже готового материала по теме. Но всё же самостоятельная работа способствует развитию творческого поиска, инициативности, умения найти нестандартное решение проблемы. И для этого эффективно предлагать студентам проводить сравнения с близкой им своей культурой: реализовывать характерные для уровня В2 информативные интенции – дополнять, выяснять, объяснять.

Для развития необходимых интенций уровня В2 эффективны некоторые активные методы обучения. Например, метод «конгресс археологов», при котором так или иначе формируются такие оценочные интенции как умение высказывать предположение, мнение, осведомлённость. С этим методом получается хорошо работать при изучении разных этапов и стилей архитектуры, изобразительного искусства, когда по фрагменту фотографии, студенты восстанавливают информацию о памятнике, периоде, стиле.

Предложенная тема «Яркие явления современной белорусской культуры» предполагает опору на опыт жизни студентов в Беларуси на протяжении нескольких лет и выявление тех ярких, запомнившихся явлений белорусской культурной жизни, свидетелями и участниками которых стали студенты. Студентам предлагается сделать сообщения по теме. Это может быть ценно для преподавателя и исследователя, который осмысливает ключевые понятия белорусской культуры, т.к., с одной стороны, фундаментальных исследований по этой теме в белорусской науке пока нет, а с другой стороны, взгляд человека иной культуры часто замечает особенности, которых носители культуры не видят.

Напомним, что функциональная направленность отобранного материала и эмоциональная вовлеченность обучающихся являются важными составляющими межкультурной дидактики. Например, в теме «Белорусский танец: история и современность» студентам предлагается потанцевать как средневековые танцы, которые танцевали на белорусских землях, так и народные, сравнить две традиции разных сословий, прочувствовав разницу своим телом. При изучении темы «Белорусское декоративно-прикладное творчество: ритуалы традиционной культуры», «Белорусский орнамент – текст традиционной культуры» кроме акцента на связи «миропонимание – ритуал – продукт», обсуждения этой связи, происходит создание таких продуктов (куклы-обереги, создание орнаментального послания).

Таким образом, курс «Основы белорусской культуры, языка и литературы» – не только база формирования межкультурной компетенции иностранных студентов, повышения их уровня владения русским языком, но и способ организации эффективного межкультурного взаимодействия в принципе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кожевникова, М.Н., Кузнецов, А.Л. Формирование компетенций специалиста XXI века в рамках обучения русскому языку как иностранному / М.Н. Кожевникова, А.Л. Кузнецов // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Вып. 2 (831). – 2019. – С. 91–102.
2. Van der Wende, M. International Academic Mobility: Towards a Concentration of Minds in Europe. Research & Occasional Paper Series: CSHE. 3.14, 2015 February. / Van der Wende. – Режим доступа : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559383.pdf>. – Дата доступа : 20.03.2020.
3. Черняк, Н.В. «Межкультурная компетенция» и смежные термины в понятийном аппарате межкультурной дидактики / Н.В.Черняк // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2015. – Т. 13. – № 2. – С. 68–76.
4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. – М. – СПб: Златоуст, 1999. – 40 с.

Молчанова Алена Алексеевна

преподаватель

Полоцкий государственный университет, Полоцк

e-mail: a.malchanava@psu.by

Лазарева Елена Викторовна

преподаватель

Полоцкий государственный университет, Полоцк

e-mail: e.lazareva@psu.by

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РЕЧЕВОЙ
КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ**

Аннотация: рассматриваются вопросы, связанные с формированием профессиональной компетенции у иностранных студентов неязыковых вузов в процессе их подготовки к будущей профессиональной деятельности. Аргументируется, что разработка и создание специальных учебных пособий во многом облегчат процесс обучения иностранных студентов языку специальности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессиональная компетенция, специалист, юридический профиль.

Molchanova Alena

Instructor

Polotsk State University, Polotsk

e-mail: a.malchanava@psu.by

Lazareva Elena

Instructor

Polotsk State University, Polotsk

e-mail: e.lazareva@psu.by

**TEACHING SPEAKING COMMUNICATION IN PROFESSIONAL
ACTIVITY TO FOREIGN STUDENTS: METHODOLOGICAL SUPPORT**

Abstract: The article deals with the questions of development of the foreign students' professional competence at non-lingual universities in the process of training for the future professional activity. The authors consider that special teaching textbooks will make the process of professional language training easier.

Keywords: Russian as foreign language, professional competence, specialist, lowers' activity.

В Республике Беларусь неизменным приоритетом государственной политики остается развитие эффективной системы высшего образования, важным компонентом которой является подготовка специалистов для многих стран Азии, Европы, Африки, что свидетельствует о престижности белорусских вузов и востребованности на мировом рынке образовательных услуг. По данным управления международного сотрудничества

Министерства образования Республики Беларусь, «с нового учебного года в нашей стране обучаются более 23 тысяч иностранцев, приехавших к нам из 108 стран» [1].

Одно из ведущих мест в процессе обучения данной категории граждан занимает «Русский язык как иностранный» (РКИ). Специфика этой учебной дисциплины заключается в том, что русский язык для иностранных студентов является не столько предметом изучения, сколько средством обучения, «средством межкультурного, межличностного и профессионального взаимодействия в социокультурной, официально-деловой, профессиональной и повседневной сферах общения» [2, с. 4].

Неоспоримый факт, что получение специальности на неродном для иностранца языке – процесс трудный и многоаспектный, поэтому важная роль в организации процесса обучения иностранных студентов наряду со специальными нормативными документами, методическими пособиями, программами, учебными планами, которые относятся к средствам, адресуемым преподавателю РКИ, отводится учебникам и учебным пособиям.

Проведенный анализ методической и учебной литературы для иностранных студентов показывает, что на сегодняшний день существует множество различных учебников и учебных пособий. Однако возросшие требования современной действительности к уровню владения русским языком в профессиональной сфере деятельности будущих специалистов ставят перед преподавателями РКИ актуальный на сегодняшний день вопрос о необходимости разработки учебных пособий для обучения иностранных студентов языку специальности.

Такой подход в обучении РКИ требует в настоящее время интеграции данной дисциплины с основными изучаемыми профильными дисциплинами, вследствие чего обеспечивается одновременное достижение задач развития умений и навыков иноязычной речевой деятельности и формирование профессионально-коммуникативной компетенции обучаемых.

До 2019 года 83 % от общего количества иностранных студентов, обучающихся в Полоцком государственном университете, составляли граждане Республики Туркменистан. 30 % из общего числа обучались по специальности «Правоведение». Данные факты обусловили создание учебного пособия «Русский язык», предназначенного для иностранных студентов юридического профиля обучения.

При подготовке пособия, безусловно, принимались во внимание требования типовой учебной программы по РКИ для студентов-нефилологов, учебный план дисциплины, уровень владения русским языком, профиль обучения.

Для создания пособия необходима была помощь преподавателей-специалистов юридического факультета. Тесный контакт с профилирующими кафедрами позволил уже на начальном периоде отобрать необходимый материал.

Основная цель разработанного учебного пособия – способствовать совершенствованию умений студентов использовать русский язык в качестве инструмента профессиональной коммуникации на основе взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности.

Достижение поставленной цели предполагало решение следующих задач:

- совершенствование умений подготовленной устной монологической и диалогической речи студентов в рамках тематики учебного пособия;
- совершенствование умений аудирования на базе аутентичных аудиоматериалов, связанных с профессиональными интересами студентов.

- расширение и обогащение словарного запаса обучаемых, активизация тематической лексики и грамматических структур, а также высказываний, необходимых для осуществления профессионального общения;
- развитие речемыслительной деятельности студентов в рамках изучаемых тем, входящих в структуру пособия;
- расширение профессионального кругозора студентов и дальнейшее развитие умений их самостоятельной учебной деятельности.

На начальном этапе возникало немало вопросов, одним из которых являлся вопрос о структуре пособия. Было взято за основу учебное пособие А.В. Вавулиной «Русский язык для юристов» под редакцией Л.П. Клобуковой.

При определении планируемого уровня предметной компетенции учащихся авторы опирались на учебные пособия, рекомендуемые студентам юридического факультета Полоцкого государственного университета. В основу пособия положены тексты узкоспециального характера, актуальные для дисциплин: «Уголовное право» и «Трудовое право», изучаемых студентами юридического факультета на первом и втором курсах. Разработанное пособие «Русский язык» состоит из двух модулей:

- модуль 1 «Учение о преступлении и наказании» (рисунок 1);
- модуль 2 «Трудовое право в системе юридических наук» (рисунок 2).



Рисунок 1



Рисунок 2

В каждом из этих модулей содержатся учебные материалы для практических занятий, а также материалы для проведения промежуточного и итогового контроля, выполненные в программе АЙРЕН. Данная программа ориентирована не только на контроль, но и на многократное повторение обширного лингвистического материала в комплексе.

Основной изучаемой языковой единицей пособия является текст. Функциональная нагрузка текстов заключается в их изучении в качестве источников профессионально ориентированной информации с целью взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности, а также использования предлагаемых текстов в качестве образцов для построения собственных научных высказываний, сообщений, создания новых текстов (рисунок 3, рисунок 4).

→ Раздел -1

Задание 5
А) Дополните схемы «Понятие уголовного права» и «Система уголовного права», восстановив недостающие элементы.

Понятие уголовного права

УГОЛОВНОЕ ПРАВО

- отрасль права
 - уголовные ...
 - нормативные ...

наука права

- само уголовное законодательство
- практика ...
- разработка ...
- изучение ...

Система уголовного права

Система уголовного права – это логически и юридически тесно связанный комплекс норм, которые группируются внутри отрасли в определенные правовые институты

общая часть

- ...
- преступление
- ...
- ...

Правовые институты – это обобщенные, взаимосвязанные группы правовых норм

особенная часть

- перечень ...
- описание конкретных видов преступлений ...

Б) Подготовьте сообщение на тему «Понятие и система уголовного права», используя схемы и материалы заданий 1, 2. Составьте тезисный план своего сообщения.

Содержание 15

Рисунок 3

МОДУЛЬ 2

Задание 19
А) Дополните схему «Основные формы занятости населения», восстановив недостающие элементы.

Основные формы занятости населения

Б) Используя материал текста и полученную схему, подготовьте сообщение на тему «Понятие занятости. Основные формы занятости».

ЛЕКЦИЯ: СЛУШАЕМ, АНАЛИЗИРУЕМ, ПИШЕМ

Задание 20
Прочитайте словосочетания, которые помогут вам понять содержание лекции. Значение неизвестных слов определите по словарю.

Признание граждан безработными; порядок и условия регистрации граждан безработными; правовой статус безработного; справка о среднемесячной заработной плате; социальные гарантии компенсации, предоставляемые при потере работы; самостоятельно заниматься поиском работы; информировать государственную службу занятости; являться по вызову в государственную службу занятости; получение информации о наличии свободных рабочих мест; содействие в подборе подходящей работы; оказание услуг по профориентации; выплата пособия по безработице; материальная помощь; организация предпринимательской деятельности; оплачиваемые общественные работы; компенсация расходов; декларация о доходах; нарушение трудовой дисциплины; порядок выплаты пособий по безработице; приостановление выплаты пособия; письменное заявление об отказе от услуг службы занятости; лечебно-трудовой профилакторий.

142

Рисунок 4

В каждом учебном элементе есть особые задания, нацеленные на проверку уровня сформированности предметной компетенции иностранных студентов на данном этапе обучения. Это «терминологические диктанты», а также задания на соотнесение определения с термином. Элемент занимательности добавляет рубрика «Это интересно», содержащая выдержки из древних документов и факты из истории права (рисунок 5).

ЭТО ИНТЕРЕСНО

Самыми распространёнными в Беларуси в период феодализма были имущественные наказания, которые применялись как в качестве основных, так и дополнительных, и взыскивались в пользу потерпевшего, его близких или в доход государства и местной администрации. Штраф за голову убитого человека назывался головщиной (головщиной). Размеры его зависели от социального положения убитого и некоторых иных обстоятельств.

Рисунок 5

Коммуникативная направленность пособия находит отражение в заданиях проблемного и ситуативного характера (правовые задачи и случаи правонарушений, предлагаемые для осмысления и обсуждения). Такое своеобразное «погружение» в юридическую практику способствует формированию навыков спонтанной речи студентов и развитию их умения аргументированно рассуждать на заданную тему (рисунок 6).



Задание 33

Прочитайте задачи, ознакомьтесь с указанными в них статьями и ответьте на поставленные вопросы.

1. Акулов, ранее судимый за грабёж, похитил тайно в автобусе из сумочки пассажирки кошелек, полагая, что в нём находится крупная сумма денег. В действительности в кошельке оказалось всего 5 рублей.

- По какой статье может быть привлечён к уголовной ответственности Акулов согласно УК Республики Беларусь и УК Республики Туркменистан?

- Можно ли его действия охарактеризовать как «кража, совершённая повторно»? Обоснуйте свой вывод.

2. 17-летний Баньков получил в подарок от дяди охотничье ружьё, с которым в декабре пошёл на охоту в заповедник, где застрелил зайца.

- Имеются ли в действиях Банькова признаки преступления?

Рисунок 6

Следует отметить тот факт, что за последние годы тесные связи Республики Беларусь и Туркменистана интенсифицировали поток туркменских студентов, стремящихся получить высшее образование в нашей стране. Данный факт обусловил реализацию в учебном пособии «Русский язык» принципа органичной связи языковой теории и речевой практики на материале сравнительного изучения многих статей Кодексов уголовного и трудового права обеих стран.

Изучаемый материал внутри модуля группируется по трём основным рубрикам: «Лексика, грамматика», «Работа над текстом: читаем, анализируем, пишем», «Лекция: слушаем, анализируем, пишем». Каждый модуль сопровождается списком ключевых терминов и понятий, подлежащих активному усвоению.

В учебном пособии также представлен краткий словарь юридических терминов. Кроме того, имеются аудиоматериалы, представляющие собой записи лекционных фрагментов. Учебное пособие может быть использовано как для аудиторной работы с преподавателем, так и для самостоятельной работы.

Авторы считают, что использование в процессе обучения данного учебного пособия позволит значительно повысить качество учебного процесса, облегчить обучение иностранных студентов языку специальности, даст возможность обучаемым самостоятельно углубить свои знания, а также будет способствовать формированию у данной категории граждан заданного уровня профессионально-коммуникативной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://naviny.by/new/20190904/1567605619-skolko-inostrancev-uchitsya-v-belarusi>. – Дата доступа : 03.03.2020.
2. Лебединский, С.И. Русский язык как иностранный. Типовая учебная программа по учебной дисциплине для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования первой ступени / С.И. Лебединский, Г.Г. Гончар. – Минск, 2019. – 47 с.

Джованна Мораччи

Кандидат филологических наук, доцент
Университет Дж. Д'Аннунцио Кьети-Пескара
e-mail: giovanna.moracci@unich.it

**СИСТЕМА ЛЕКСИЧЕСКИХ УРОВНЕЙ
В «СИЛЛАБУС РУССКОГО ЯЗЫКА» ИТАЛЬЯНСКОГО
МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ИТАЛИИ**

Аннотация: Настоящая статья ставит целью познакомить с важным этапом преподавания русского языка как иностранного в Италии. В 2017 – 2018 гг. под руководством итальянского Министерства образования коллектив итальянских и российских специалистов создал единую программу по обучению РКИ, адресованную преподавателям русского языка в итальянских учебных заведениях. Автор вкратце останавливается на критериях разработки лексического материала по уровням и в то же время в соответствии с требованиями русского стандарта по РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ в Италии, русская лексика, преподавание русской лексики.

Giovanna Moracci

PhD in Philology, Associate Professor
University G. d'Annunzio of Chieti-Pescara, Italy
e-mail: giovanna.moracci@unich.it

**THE SYSTEM OF LEXICAL LEVELS IN THE «SYLLABUS
OF RUSSIAN LANGUAGE» BY ITALIAN MINISTRY
OF EDUCATION FOR THE TEACHERS OF RUSSIAN
LANGUAGE IN ITALIAN SECONDARY SCHOOLS**

Abstract: The aim of the article is to introduce to a new important step of the teaching of Russian as a second language in Italy. In 2017 – 2018 the Italian Ministry of Education charged a group of Italian and Russian specialists of Russian as a Foreign Language to create an unitary program, targeted at the teachers of Russian as a second language in Italian secondary schools. The author shortly dwells upon the principles, by which the Russian lexical materials have been organized in connection with the teaching by levels and with the Russian standard Russian as a Foreign Language as well.

Keywords: Russian as a Foreign Language, Teaching Methods of Russian as a second Language in Italy, Russian lexicon, Teaching Russian lexicon.

Первые классы русского языка в итальянских учебных заведениях открылись в 1970 году. Их количество постепенно увеличивалось, а в 2003 году министр образования Италии и заместитель министра образования России подписали двустороннее соглашение, способствующее развитию сотрудничества в области преподавания русского языка в итальянских школах и итальянского языка в русских школах. В Италии соглашение, безусловно, дало толчок развитию как официальных инициатив, так и личного интереса людей. В течение года были организованы семинары и встречи итальянских и русских преподавателей, обмены студентами и братства между русскими и итальянскими школами.

В 2010 году был принят новый национальный устав для лицеев и профессиональных учебных заведений, который дал возможность каждой школе выбрать иностранные языки для своих программ. Если по данным учебного года 2009 – 2010 русский язык преподавался в 36 учебных заведениях, то в 2017 – 2018 их было 106. С другой стороны, в новых условиях испытывался недостаток единой учебной программы русского языка, преподавание которого не имело долгой традиции в нашей стране.

Итак, в сентябре 2017 г. итальянское Министерство образования предприняло инициативу собирать руководящие принципы для обучения русскому языку в итальянских учебных заведениях. Был создан коллектив итальянских и российских экспертов. Это были, с итальянской стороны, профессора, доценты и преподаватели русского языка, а с русской стороны культурный атташе Посольства Российской Федерации в Италии и руководительница курсов русского языка Россотрудничества в Риме. Общая работа была закончена в декабре 2018 г. В начале 2019 года вышел «Силлабус русского языка» в двух выпусках. Один посвящён преподаванию русского языка в лицеях [6], другой преподаванию русского языка в техникумах и училищах [7].

Составители «Силлабус русского языка» ставили перед собой задачу – создать единое руководство по обучению русскому языку как иностранному, адресованное преподавателям русского языка в итальянских учебных заведениях. Итак, обратимся к пособию.

Как положено в сфере образования в Италии, главным ориентиром служило Common European Framework of Reference for Languages – CEFR [5]. Но составители, разумеется, принимали во внимание Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному [1] программы [2] и требования [3] Российской государственной системы сертификационных уровней. Как известно, тестирование (имеется в виду ТРКИ) включает шесть уровней: Элементарный, Базовый, I сертификационный, II сертификационный, III сертификационный, IV сертификационный.

Поскольку в «Силлабус русского языка» речь идёт не о тестировании, а об учебном процессе, составители предполагали более постепенное обучение, учитывая, что стандартное преподавание иностранных языков в итальянских учебных заведениях продолжается три года или пять лет, на 3 или 4 часа в неделю. Таким образом объясняется в пособии прохождение пяти уровней от нулевого до B1a за пять лет. Это:

Первый год: от нулевого до A1 (Элементарного уровня)

Второй год: от A1 до A1+

Третий год: от A1+ до A2

Четвёртый год: от A2 до A2+

Пятый год: от A2+ до B1 (Первого сертификационного уровня).

В наших обстоятельствах школьник может достигать уровня B1 за пять лет. Из-за ограниченного количества часов преподавания было необходимо расширять прохождение элементарного этапа, чтобы улучшить привитие навыков начинающих школьников. Конечно, мы все хотели бы, чтобы часов было больше. Но работая над «Силлабус», мы предпочитали предлагать соответствующее с конкретной ситуацией пособие, чем следить за идеальной моделью и приводить теоретические аспекты языка.

Коммуникативно-функциональная ориентированность определила структуру «Силлабус русского языка». Он состоит из следующих частей:

1. Описание навыков «Чтение, Аудирование, Письмо, Говорение» по уровням.
2. Коммуникативные функции. 3. Лексика. 4. Грамматика. 5. Культура.

Части 2, 3, 4 оформлены в параллельных таблицах, чтобы выявить соответствующее употребление по уровням.

Что касается части «Лексика», лексический материал был отобран в соответствии с «Лексическим минимумом» [4], а также в соответствии с самыми распространёнными пособиями, предназначенными для иностранцев, изучающих русский язык.

Остановимся вкратце на критериях разработки части «Лексика». Отбор лексического материала производился в соответствии с требованиями русского стандарта. Наша работа заключалась в согласованности русского стандарта по РКИ с европейской системой. Как уже говорилось, Элементарный и Базовый уровни владения языком были ещё более распределены (A1, A1+, A2, A2+) в зависимости от маленького количества часов преподавания. Таким образом, например, коммуникативная функция «Описание себя, своих родственников и друзей. Характер, вкусы» реализуется только в конце второго года обучения, когда вводятся тематические группы слов «Черты характера, эмоции, состояние» и «Воля, оценка, направленные на кого-либо или на что-либо действия», в соответствии с употребительными конструкциями род. падежа ед.ч. и мн.ч., и вин. падежа. Было решено называть уровень, достигнутый в конце второго года обучения A1+, поскольку грамматические и лексические компетенции обучаемых расширены по отношению уровня A1 (Элементарный уровень), но ещё не включают все компетенции, предусмотренные уровнем A2 (Базовый уровень). Далее, после достижения обучаемыми уровня A2 на третьем году обучения, постепенно вводятся такие тематические группы слов, как, например, «Человек и общество», «География: климат, флора и фауна», «Абстрактные понятия», в соответствии с употребительными конструкциями временных отношений, пространственных отношений, прямой и косвенной речи, которые расширяют речевые компетенции обучаемых и готовят школьников удовлетворить основные коммуникативные потребности в социально-бытовой и социально-культурной сферах. Речь идёт о подготовке к коммуникативным функциям, достигаемым на пятом году обучения РКИ в итальянских лицеях (B1). Поэтому было решено называть уровень, достигнутый на четвёртом году обучения A2+.

Совершив работу над «Силлабус русского языка» для лицеев, составители приняли работу над пособием для техникумов и училищ на основании той же самой методической концепции. Структура двух книг единообразна, но в соотношении с учебной программой техникумов и училищ, где иностранные языки могут преподаваться или три года, или пять лет, описание навыков «Чтение, Аудирование, Письмо, Говорение» предусматривает двойной путь – до уровня A2 и до уровня B1. В перечне лексических и грамматических тем, однако, подробное описание останавливается на третьем году (уровень A2). В отличие от программы для лицеев, лексика для профессиональных учебных заведений обогащена профессионально ориентированными тематическими группами слов «Обязанности персонала гостиниц и ресторанов», «Услуги/Удобства гостиниц», учитывая расширение лексической компетенции обучаемых. В обоих книгах грамматические конструкции снабжены примерами, призванными обозначить активный лексический материал данной темы в соответствии с уровнем владения языком.

Следует уточнить, что не хотелось пописывать обязательные правила. Как часть «Лексика», так и общая структура «Силлабус русского языка» позволяет отбирать материал в соответствии с особенностями конкретной аудитории и методическими предпочтениями конкретного преподавателя. Поэтому каждому преподавателю будет возможно разработать эффективную программу обучения в зависимости от требований школы и от специфики класса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина (и др.). – М. – СПб. : Златоуст, 2001.
Базовый уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина (и др.). – М. – СПб. : Златоуст, 2001.
I Сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина (и др.). – М. – СПб. : Златоуст, 2001.
2. Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Программа по русскому языку как иностранному. I Сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина (и др.). – М. – СПб.: Златоуст, 2009.
3. Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант. Электронный аналог печатного издание – 2-е изд. / Н.П. Андрияшина (и др.). – М. – СПб.: Златоуст, 2009.
4. Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Лексический минимум по русскому языку как иностранному.
Элементарный уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина (и др.). – М. – СПб. : Златоуст, 2015.
Базовый уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина (и др.). – М. – СПб. : Златоуст, 2016.
Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина (и др.). – М. – СПб. : Златоуст, 2015.
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Edition 2001.
6. Sillabo della lingua russa. Licei. Quadro di riferimento unitario per l'insegnamento della lingua russa nella scuola secondaria di secondo grado, Roma, MIUR, DG.Ordinamenti, 2019. – 78 p. – Режим доступа: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2159038/Sillabo+della+lingua+russa+per+Licei.pdf/052c6aa2-f9e8-548e-fd83-45cea54f4d47?versi-on=1.0&t=1577108045497>. – Дата доступа : 20.02.2020.
7. Sillabo della lingua russa. Istituti tecnici e professionali. Quadro di riferimento unitario per l'insegnamento della lingua russa nella scuola secondaria di secondo grado, Roma, MIUR, DG.Ordinamenti, 2019. – 61 p.

Нестер Наталья Васильевна

кандидат филологических наук, доцент,
Полоцкий государственный университет, Полоцк
e-mail: n.nester@psu.by

**СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕМЫХ
МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В ПРАКТИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Аннотация: рассматривается специфика использования немых мультипликационных фильмов в практике преподавания русского языка как иностранного. Обосновывается, что с помощью немых мультфильмов реализуется принцип наглядности, возможность индивидуализации обучения и вовлечения всех обучающихся, а также усиливается мотивационная сторона занятий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, зрительные средства обучения, немой, мультипликационный фильм.

Nester Natallia

PhD in Philology, Associate Professor
Polotsk State University, Polotsk
e-mail: n.nester@psu.by

**SPECIFICITIES OF USING SILENT ANIMATED FILMS
IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract: The article deals with the peculiarities of using silent animated films in the process of teaching Russian as a foreign language. It is proved that use of silent cartoons helps to realize the principle of visualization, the possibility of individualization of learning process and the involvement of all students, as well as it strengthens the motivational aspect of classes.

Keywords: Russian as a foreign language, visual teaching aids, silent, animated film.

Немые мультипликационные фильмы являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информационной насыщенности зрительных образов, воссоздающих ситуации общения и знакомящих со страной изучаемого языка. Во время работы с немymi мультфильмами повышается мотивационная сторона обучения, а систематическое применение зрительных средств обучения позволяет восполнить отсутствие языковой среды на всех этапах занятий и способствовать развитию спонтанной речи у иностранных учащихся.

Немые мультфильмы могут рассматриваться в качестве визуальной опоры, воспринимаемой с помощью зрения информации и помогающей принятию решения по порождению речи [1]. Такого рода мультфильмы демонстрируются на визуальных технических средствах, предназначены для предъявления зрительной информации. На занятиях по русскому языку как иностранному с этой целью могут использоваться компьютер, проектор, телевизор и др.

Немые мультфильмы относятся к числу динамичных визуальных средств обучения (подвижных, в которых картинка непрерывно меняется), в отличие от других визуальных

средств, которые по своей сути являются статичными – средствами обучения с застывшим изображением. В этом плане немой мультфильм имеет ряд преимуществ в сравнении с другими средствами обучения, а именно – большую информативность изображения, яркость и выразительность зрительно-слуховых образов, динамизм зрительного ряда. Систематический показ немых мультипликационных фильмов ускоряет формирование речевых навыков и умений, активизирует познавательную деятельность, повышает интеллектуальный уровень студентов и расширяет их кругозор.

В отличие от озвученной киноленты, в немом кино для восприятия зрительного образа нет синтетической природы образа, т.к. при отсутствии звука, учащиеся вынуждены воспринимать кинематографический образ только посредством визуализации, без слияния звука и изображения.

В процессе обучения неродному языку используются немые мультфильмы, представляющие собой форму творческой деятельности. При этом нужно учитывать, что подобный мультфильм должен представлять интерес для обучающихся, быть увлекательным, что считается одной из важнейших предпосылок эстетического воздействия. Немой мультфильм является по своей сути наглядным, т.к. в нём отсутствует толкование показанного и названного на экране.

Необходимо учитывать, что основное назначение немого мультфильма – не введение нового материала, а развитие речевых навыков и умений. Немой мультипликационный фильм должен обеспечить контроль за работой учащихся во время демонстрации путем включения специальных упражнений, направленных на развитие как диалогической, так и монологической речи. Наиболее типичными упражнениями в диалогической речи являются – участие в диалоге персонажей мультфильма (подача реплик за одного из героев). Таким образом, в упражнениях диалогического плана студенты – участники действия, развивающегося на экране, а в упражнениях монологического плана – комментаторы происходящего.

Кроме того, немой мультфильм должен сопровождаться приложением, содержащим методический комментарий для преподавателей, монтажный лист, списки слов, тексты упражнений. При этом приложение целесообразно использовать в двух вариантах – для преподавателя и для учащихся.

На начальном этапе можно использовать немые мультфильмы с целью воссоздания речи повествователя, а также продуцирования диалогов и монологов персонажей. Т.к. на начальном этапе обучения учащиеся испытывают большие трудности при просмотре мультфильмов, вызванные сложностью зрительно-слухового ряда, однако отсутствие иноязычной речи в немых мультипликационных фильмах позволяет упростить работу с анимацией и сделать её более продуктивной за счет продуцирования собственной речи.

На начальном этапе в первую очередь должны использоваться немые мультфильмы, направленные на введение и закрепление программного учебного материала, в них, как правило, предусматривается обратная связь. Такие мультфильмы невелики по объему, а их демонстрация либо предшествует введению нового материала, либо завершает его проработку.

Задача работы с немым мультфильмом на продвинутом этапе – комплексное развитие речевых навыков и умений. С этой целью демонстрируются значительные по объему ленты, а их показ организуется во время самостоятельной подготовки студентов. Система занятий при этом направлена на извлечение учащимися информации из

мультфильма с последующей ее передачей в устной или письменной форме. Задания носят творческий характер и стимулируют учащихся на участие в обсуждении проблематики немого мультфильма.

Основное назначение работы с неммым мультфильмом – развитие устной и письменной речи преимущественно на известном учащимся лексико-грамматическом материале. Небольшой объем мультфильма позволяет организовать повторный его просмотр и выполнение разнообразных упражнений на занятии.

Считается возможным отводить на работу с неммым мультипликационным фильмом (общей продолжительностью до 10 минут) в среднем 2 часа (30 минут – подготовительный этап, 30 минут – просмотр фильма, 30 минут – беседа после просмотра). Определяющими факторами при этом являются – сложность содержания, уровень языковой подготовки учащихся, опыт подобной работы.

При этом можно организовать работу с неммым мультфильмом по двум моделям обучения. Так, работа по сознательно-практической модели обучения характерна для начального этапа обучения. Особенности сознательно-практической модели заключаются в следующем – предусматривается предварительный просмотр мультфильма, для чего рекомендуется самостоятельная работа с ним во время самостоятельной работы учащихся.

Занятия организуются следующим образом: преподаватель сообщает цель занятий, учащиеся получают установку на усвоение содержания фильма и последующее его озвучивание. Далее проводится лингвострановедческий комментарий к мультфильму: сообщается его тема, поясняется содержание, а также вводится лексика и модели, необходимые для его понимания.

Первый просмотр мультфильма организуется с установкой на общий охват его содержания. В процессе демонстрации преподаватель может прокомментировать содержание отдельных эпизодов, для чего следует приостановить показ, а некоторые эпизоды воспроизвести снова. После просмотра организуется беседа по содержанию мультфильма, в ходе которой выясняется степень его понимания, а также проводится закрепление введенного лексического материала.

Затем мультфильм показывается повторно с установкой на полное усвоение его содержания. После выполнения устных тренировочных упражнений организуется чтение текста к мультфильму.

В качестве домашнего задания учащиеся получают задание еще раз прочитать текст, выполнить ряд упражнений из числа входящих в разработку к мультфильму и подготовиться к его озвучиванию. Следующее занятие начинается с проверки домашнего задания и выполнения упражнений с речевой направленностью [2, с. 106].

При оценке работы учащихся по озвучиванию мультфильма преподаватель учитывает: соответствие содержания ответа изображению на экране; скорость реакции учащихся, их умение уложиться в отрезок времени, отведенный для демонстрации эпизода; грамотность речи и ее насыщенность лексикой и моделями, введенными в процессе работы с анимационным фильмом. Озвучивание фильмов является эффективным средством развития устной речи, однако успех во многом определяется характером предварительной подготовки к просмотру фильма [2, с. 107].

Следующий этап работы с мультфильмом – заключительная беседа по его содержанию. Учащимся предлагаются задания творческого характера, позволяющие выразить личное отношение к проблемам данного мультипликационного фильма.

Можно предложить учащимся следующие образцы заданий: «Сформулируйте тему мультипликационного фильма», «Проследите за сюжетной линией мультфильма», «Дайте оценку мультфильму». В заключение учащимся предлагается письменное изложение или сочинение по материалам мультфильма.

На продвинутом этапе можно предложить использовать комбинированную модель обучения. При работе по названной модели предусматривается чтение текста к мультфильму до его просмотра. При этом эффективность работы над мультипликационным фильмом определяется характером предварительной подготовки к демонстрации. В противном случае показ мультфильма носит не столько учебный, сколько познавательно-развлекательный характер.

Таким образом, немые мультипликационные фильмы могут рассматриваться как визуальные средства обучения, ориентированные для зрительного восприятия. При этом работа с ними основывается на положениях о значимости зрительного (визуального) восприятия для человека в процессе познания мира и своего места в нем, о ведущей роли зрительных образов в процессах восприятия и понимания, необходимых для подготовки сознания учащегося к деятельности в условиях все более «визуализирующегося» мира и увеличения информационной нагрузки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нестер, Н. В. Визуальные анимационные фильмы на занятиях по русскому языку как иностранному / Н.В. Нестер // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Международной научной конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 28 – 30 ноября 2019 г. / Отв. редактор: О.В. Чагина. – М. : МАКС Пресс, 2019. – Вып. XX. – С. 318–320.
2. Щукин, А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному) / А.Н. Щукин. – М. : Русский язык, 1981. – 128 с.

Печенькова Анастасия Александровна
преподаватель
Витебский государственный университет
им. П.М. Машерова, Витебск
e-mail: anastasia4366@rambler.ru

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АУДИОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация: статья посвящена вопросу об использовании аудиоматериалов на занятиях по русскому как иностранному для лучшего усвоения и повышения мотивации в обучении. Новым методом является использование технических возможностей, особенно видео- и аудиоматериалов.

Ключевые слова: русский как иностранный, педагогика, современные технологии, аудиоматериалы, методика обучения РКИ.

Pechankova Anastasiya
Instructor
Vitebsk State University
after P.M. Masherov, Vitebsk
e-mail: anastasia4366@rambler.ru

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF AUDIOMATERIALS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Annotation: the article is devoted to the use of audio materials in classes in Russian language classes A new method is the use of technical capabilities, especially video and audio materials.

Keywords: Russian as a foreign language, pedagogic, modern technologies, audio, methodology of teaching Russian.

Современный этап методики русского языка как иностранного предусматривает использование новых методов и приемов при подготовке материала для занятий. Одной из проблем усвоения иной языковой системы является низкая мотивация. Преподаватель вынужден искать интересные задания и материалы для привлечения внимания к предмету и доступности усвоения материала. Самый известный способ – использование технических возможностей, особенно видео- и аудиоматериалов. Развитие способов визуализации материала позволила педагогам использовать различные способы представления материала, чтобы повысить качество и заинтересованность студентов. Об использовании компьютерных технологий писали многие авторы, однако потенциал аудиоматериалов исследован недостаточно.

Материалами послужили тексты песен [2]; [3], разработанные на их основе методические материалы при усвоении грамматических тем на этапах закрепления нового материала (экспериментальная группа – иностранные группы 1 и 3 курса ВГУ им. П. М. Машерова).

Учебные аудиоматериалы и задания к ним – один из элементов нестандартного урока по русскому языку как иностранному. При грамотном использовании текстов процесс обучения может стать более увлекательным. К примеру, при изучении способов выражения волеизъявления с лингвокультурологическим уклоном можно использовать песню Юлианы Карауловой и Дмитрия Маликова – «Снежинка», текст которой был написан Л. Дербенёвым для фильма «Чародеи» [2]. Разумно рассматривать текст песни в канун Нового года (известно, что песня приурочена к этому празднику), т.к. культурологическая цель урока может быть реализована более успешно.

Фрагмент урока может выглядеть следующим образом:

На сегодняшнем занятии вы могли заметить, что мы говорим не только о глаголах, выражающих волеизъявление, но и о культуре празднования Нового года. Посмотрите на следующее задание:

Послушайте песню в исполнении Юлианы Карауловой и Дмитрия Маликова – «Снежинка» [2]. Назовите слова, значение которых вам непонятно. О чем данная песня? С каким всемирным праздником она связана?

Студентам предлагается обратиться к названию. *Что такое снежинка? От какого слова образовано? (Снег) При помощи какой морфемы? (суффикс -инк-). Приведите примеры слов с похожими суффиксами (горошинка (горох), малинка (малина) и т. п. Здесь преподаватель обязан обратить внимание, что слова образуются по-разному. Выводом в данном задании должна стать идея о значении уменьшительно-ласкательном в употреблении суффикса -инк, а также об особенностях морфемного строя слов.*

Студенты слушают песню. Текст заранее студентам не раздается, но они получают предтекстовые задания, в которых обучающихся просят отметить непонятные или новые слова, сформулировать, о чем песня (тема, идея) и как она связана с праздником.

После первого прослушивания преподаватель и студенты вместе называют непонятные слова, значение которых следует искать или в контексте, или специальном словаре.

Например, преподаватель предлагает обратить внимание на имя собственное *Жар-Птица*. В «Словаре русского языка» [1, с. 473] слушающим предлагается ознакомиться со словарной статьей: «Жар-птица, -ы. ж. *Народно-поэт.* Волшебная птица русских народных сказок со сверкающими (горящими как жар) перьями...». Можно показать на слайде изображение данного существа, привести примеры сказок (реализация лингвокультурологической направленности занятия). Здесь очень важно познакомить иностранцев с русским фольклором и мотивацией данного сравнения в песне. После раздается текст песни.

В нём необходимо найти сочетания в непрямом (метафорическом) значении: *Новый год настанет, исполнит мечту, часы двенадцать бьют, приходит Новый год, уходит старый [Новый год] прочь, замрет всё вокруг, обернётся снежинка Жар-Птицей* [2]. Студенты должны определить значение выражений через контекст, обратить внимание на личные формы глагола, вспомнить, как они образуются.

Имеет смысл поговорить о традиции празднования Нового года. К примеру, *часы двенадцать бьют*. Можно дать толкование сочетанию *бой курантов, загадать желание*, а затем дать сравнение в праздновании Нового года в славянских и неславянских странах, предлагая студентам самим сопоставить традиции разных стран

(например, в виде таблицы). Такое задание развивает коммуникативные способности и дает ориентацию на личность студента.

После рассмотрения семантических аспектов, можно перейти к грамматике. В начале занятия было упомянуто, что тема будет связана со способами выражения волеизъявления:

Снежинку хрупкую спрячь в ладонь,

Желание загадай.

Смотри с надеждой в ночную синь

Некрепко ладонь сжимай.

И все о чем мечталось, проси,

Загадывай и желай! [2]

Преподаватель объясняет, что есть формы глагола, которые ещё не изучены студентами. При помощи таблиц с формами глаголов учащиеся смотрят на подчёркнутые слова, определяют их лексическое и грамматическое значение в тексте. Каждый глагол рассматривается отдельно из-за особенностей образования форм (спрятать > спрячь; загадать > загадай, сжимать>сжимай, загадывать>загадывай, желать>желай; смотреть >смотри, просить>проси). Студенты тоже должны придумать по одному предложению с каждым из слов.

Совокупность предложенных заданий и упражнений развивает, во-первых, социокультурную компетенцию, прививает любовь к русскому слову, знакомит с русской культурой и, конечно, помогает усваивать грамматический материал в контексте.

Многие тексты имеют под собой литературную основу (к примеру, русская группа «Мельница» адаптировала многие стихотворения Н.С. Гумилёва, группа «Unreal» в основу текстов положила строки из поэмы М.Ю. Лермонтова «Демон» и романа Александра Дюма-отца «Три мушкетёра»). Современные учащиеся как поколение с развитым визуальным мышлением более склонны слушать адаптации классических произведений, потому что они хорошо усваиваются, легче запоминаются и выглядят на фоне текстов книги модернизированными. Для иностранных граждан, которые в недостаточной степени знакомы с русской культурой, русскими традициями и фольклорными и авторскими текстами, особенно нуждаются в доступной форме усвоения культурологического материала.

Для студентов с более продвинутым уровнем знания русского языка (например, на 3-ем курсе) можно предлагать стихотворные тексты, которые стали основами знаменитых русских песен. К примеру, выдерживая тематику Нового года, студентам старших курсов предложено посмотреть и прослушать фрагмент из фильма «Ирония судьбы, или С лёгким паром!» с песней Аллы Пугачёвой «Мне нравится», в основе которой стихотворение М. Цветаевой «Мне нравится, что Вы больны не мной ...» [3, с. 153]. Текст песни можно рассматривать в трёх аспектах: лексическом, грамматическом и синтаксическом.

Лексический аспект обращается к фильму, из которого был выбран отрывок, и его значению в жизни русского человека (известно, что его показываются ежегодно в канун Нового года в странах, входящих ранее в состав СССР). Преподаватель может привести историческую справку о режиссёре, годе выпуска и актёрах картины, о культурной ценности.

Затем узнать у студентов, знают ли они что-нибудь о М. Цветаевой (*Что вы знаете об авторе произведения? В каком веке она писала свои произведения? Какие основные темы затрагивала поэтесса в своих стихотворениях?*). Используя текст, студенты должны определить тему, идею, главных героев. Если студенты должны были (или

смотрели) фильм, то соотнести видеоряд и рукописный вариант (интертекстуальность). С учетом специфики аудитории (экспериментальной были студенты из Туркменистана) в толковании нуждались строки:

Не прочтите мне в адовом огне
Гореть за то, что я не вас целую. [3, с. 153]

Можно обратиться к словарю для толкования сочетания «адовом огне». В словаре дают синонимы «ужасный, отвратительный» [1, с. 26] и направляют на словарную статью слова «ад»: «место, где души умерших «грешников» подвергаются вечным мукам», «обстановка, условия, пребывание в которых мучительно, невыносимо» [1, с. 25]. Объяснить, что в христианской традиции нет ничего ужаснее, чем попасть в рай за свои грехи и что она просит не желать ей гореть в адовом огне за отсутствие чувств к другому человеку.

И ещё одни строки, требующие обращения к словарю:

Что никогда в церковной тишине
Не пропоют над нами: аллилуйя! [3, с. 153]

Аллилуйя – «молитвенный хвалебный возглас в богослужениях иудейской и христианской религии» [1, с. 32]. В данном контексте – восхваление любви, которой не суждено сбыться.

Большое количество метафор, которые могут обнаружить учащиеся: *вы больны, шар земной не уплывёт, не краснеть удушливой волной, любите за мой ночной покой* [3, с. 153] и т.п. Повторы «вы больны», «я больна» [3, с. 153], которые могут описать оттенки любви, сравниваемой с болезнью, а не с взаимными чувствами.

Отмечая богатый культурологический материал, можно обратить внимание на обилие местоимений различных разрядов (задание: *Найдите все местоимения в стихотворении, определите их разряды. Какое значение они имеют в данных предложениях? На что указывают?*): личные – *мне, вы, мной, над нами, вас, вам, не мной, я, не вами*, притяжательные – *нашими, мое, за мой*, определительные – *сами, другую*, относительные – *что* (не в каждом контексте). Для отработки падежных форм местоимений можно использовать такое упражнение: после прочтения и обсуждения лексических вопросов, забрать текст и раздать каждому новый – со строками песни и пропущенными в ней местоимениями:

Поставьте местоимения в правильный падеж. Запишите полученный текст.

(Я) нравится, что (вы) больны не (я),
(Я) нравится, что (я) больна не (вы), <...>
Не уплывёт под (наш) ногами и т.п. [3, с. 153]

Это может помочь проверить степень усвоения студентами контекстуального использования местоимений и их падежных форм. Студенты имеют более высокий уровень мотивации, потому что текст был рассмотрен и со стороны визуальной, и аудиовизуальной, что может повысить интерес обучающихся.

С точки зрения синтаксиса текст обладает большим количеством конструкций с предлогами: «Мне нравится, что Вы больны не мной», «Гореть за то, что я Вас...», «спасибо... за то, что Вы меня...» [3, с. 153] ((местоимение) + глагол, союз, местоимение в 1 падеже...). Можно познакомить с таким типом выражения причины в русском синтаксисе. Большое количество конструкций с предлогом «за», которые указывают на анафору (если это филологический профиль, то данная терминология необходима для усвоения). Схожесть порядка слов в конструкциях тоже может быть примером строения

русского предложения, которому характерны инверсия (обратный порядок слов), нехарактерные для многих языков начало предложения не с именной части речи в начальной форме, а с глагола, союза и др.

Соотнося все аспекты рассмотрения, можно сделать вывод о том, что стихотворная основа песни имеет даже более широкие лингвистические поля для заданий. В зависимости от темы, целей и задач исследования можно выбирать и создавать упражнения с упором на конкретный уровень языка.

Подводя итог, следует отметить, что использование аудиоматериалов на занятиях по русскому языку с иностранными студентами повышает мотивацию. Обучающиеся более охотно готовы знакомиться с грамматическими темами, параллельно изучая песенную культуру, фольклор, фильмографию страны изучаемого языка, получают достаточный лингвокультурологический материал для успешной коммуникации с носителями языка. Известно, что в устной речи используется много выражений из песен, сказок, литературных произведений, фильмов. Включение в занятия аудиоматериалов как элемент (необязательно рассчитанный на всю пару) – самый простой способ запомнить канонические фразы устной живой речи. Задания, предложенные на основе двух текстов, могут развивать речевые, письменные и грамматические навыки студентов, что необходимо для включения в пару основных видов речевой деятельности: говорения, слушания, письма и чтения. Дальнейшее изучение аудиотекстов на занятиях по русскому как иностранному может помочь грамотно подбирать фрагменты для аудирования с учётом грамматической или коммуникативной темы курса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Песня о снежинке (из кинофильма «Чародеи») [Электронный ресурс] / Песни нашего детства // сост. М.В. Васильева. – Челябинск: Аркаим, 2004. – 2-е изд. – Режим доступа : <http://a-pesni.org/baby/posnezinke.php>. – Дата доступа : 10.01.2020.
2. Словарь русского языка / гл.ред. А.П. Евгеньева. – М. : Русский язык, 1985. – 696 с.
3. Цветаева, М. «Мне нравится, что Вы больны не мной...» / сост. Л. Озерова // Чудное мгновение: любовная лирика русских поэтов. – М. : Худ. лит-ра, 1988. – 2-е изд. – С. 153.

Понимащенко Светлана Николаевна

магистр педагогических наук, старший преподаватель
Полоцкий государственный университет, Новополоцк
e-mail: s.ponimashenko@psu.by

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Аннотация: *Статья посвящена проблемам преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. Рассмотрены основные трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты при изучении русского языка. Уделено внимание проблемам преподавания русского языка как иностранного в англоговорящих группах и группах туркменских студентов.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, межнациональное общение, коммуникация, мотивация, процесс обучения.*

Ponimashchenko Svetlana

Master of Education, Assistant Professor
Polotsk State University, Novopolotsk
e-mail: s.ponimashenko@psu.by

THE SPECIFIC FEATURES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR BEGINNERS

Abstract: *The article is devoted to the problems of teaching Russian as a foreign language for the beginners. It also describes the main difficulties that can arise during the study process with international students. The attention is paid to the problems of teaching Russian as a foreign language in English-phone groups and in the groups that consist of Turkmen students.*

Keywords: *Russian as a foreign language, international communication, motivation, study process.*

Роль русского языка в мире возрастает. Наряду с английским, арабским, испанским, китайским и французским русский язык является одним из 6 официальных языков ООН. Он всё больше становится языком межнационального общения. Свидетельством этому является и возрастающее количество студентов, приезжающих в нашу страну из ближнего и дальнего зарубежья.

Для иностранных студентов русский язык является не только средством межличностного общения, но и фактором, обеспечивающим получение знаний, в том числе и профессиональных.

На успешность обучения русскому языку как иностранному влияет ряд объективных и субъективных факторов. И их необходимо учитывать в процессе обучения РКИ особенно на начальном этапе обучения.

Огромное значение для усвоения знаний имеют личностные особенности обучаемых, их готовность к получению знаний, их уровень владения русским языком, мотивация к изучению русского языка и многое другое.

Немаловажным является также и то, обучаются иностранцы в отдельной учебной группе или вместе со студентами из других стран (с белорусскими, русскими и другими иностранными студентами). Как правило, в группах, состоящих только из туркменских студентов, общение на русском языке происходит лишь на занятиях. И чаще всего они используют русский язык лишь в случае необходимости, например, спросить или уточнить что-либо в банке, магазине и т.д. И это негативно сказывается на уровне владения русским языком.

Степень родства и отличия структуры родного и русского языка накладывает отпечаток на процесс обучения. В связи с этим студенты-иностранцы сталкиваются с определёнными трудностями при изучении русского языка. Они связаны с особенностями фонетического, грамматического и лексического строя русского языка [2].

Остановимся на наиболее важных из них.

1. Наличие мягкого и твёрдого знаков в русском языке. (Часто имеет смыслоразличительную функцию).

Например: водитель, ночь, уголь – угол.

2. Мягкость и твёрдость согласных.

Например: тЕма, посЕтитЕль, водитЕль.

3. Наличие в слове двух и более рядом стоящих согласных затрудняет произношение слов иностранцами.

Например: ПРеподаватель, ОБЩественный.

4. Сложносоставные слова вызывают трудности при чтении.

Например: общеобразовательный, общественно-полезный.

5. Грамматические трудности:

– структура предложений;

В английский языке – строгая структура предложений. В туркменском языке нет определённого места членов предложения. В русском предложении нет строго закреплённого места за тем или иным его членом (свободный порядок слов). Однако расположение слов в предложении зависит от цели высказывания, его коммуникативного задания [1].

– изменению слова по грамматическим категориям рода, числа и падежа;

– приставки, суффиксы и окончания существительных и прилагательных;

– предлоги;

В туркменском языке предлоги, как таковые, отсутствуют. Их функции выполняют падежи. В английском языке в вопросительных предложениях предлог стоит в конце.

– совершенный и несовершенный вид глаголов;

– употребление причастий и деепричастий;

6. Словарный запас слов.

Ограниченный словарный запас слов, незнание синонимов осложняет понимание и коммуникацию. Общение с носителями языка способствует расширению словарного запаса и облегчают понимание языка.

7. Понимание и употребление фразеологизмов, устойчивых выражений и разговорной лексики.

Например: Куда глаза глядят, бросать слова на ветер, Ни пуха ни пера!

Следует отметить, что иностранные студенты быстро осваивают студенческий сленг.

Как правило, интересно проходит занятие, на котором используются интерактивные методы обучения, разнообразные формы работы, такие как скороговорки, ребусы и кроссворды. Так незаметно для себя обучающиеся пополняют словарный запас, работают над произношением, учатся мыслить по-русски. Особое место среди игровых технологий занимают ситуативные (ролевые) игры. Они способствуют повышению мотивации к изучению русского языка и эффективности обучения.

Эффективным представляется использовать на занятии ситуации из жизни, быта, прошлого и настоящего самих студентов, тогда общение в группе становится более непринужденным. Выполнение таких упражнений развивает устную речь обучающихся, умение самостоятельно дополнять, и уточнять реплики диалога.

Таким образом, путём неустанной работы по вовлечению студентов-иностранцев в коммуникацию, использованию разнообразных форм и методов обучения, а также при активном участии и заинтересованности самих студентов, можно преодолеть перечисленные выше трудности в процессе обучения русскому языку как иностранному и достичь значительных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вольнова, Д.Н., Меланченко, Е.А. Организация процесса обучения русскому языку как иностранному: актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного, роль преподавателя и учащегося в процессе обучения / Д.Н. Вольнова, Е.А. Меланченко // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://web.snauka.ru/issues/2016/08/68724>. – Дата доступа : 02.02.2020.
2. Шибко, Н.Л. Методика обучения русскому языку как иностранному: учеб-метод. комплекс для иностр. Студентов, обучающихся по нефилол. спец. [Электронный ресурс] / Н.Л. Шибко. – Минск : БГУ, 2011. – Деп. В БелиСА 28.02.2011.

Синкевич Татьяна Ивановна,
старший преподаватель,
Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова, Витебск
e-mail: sintat@inbox.ru

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: В статье обращено внимание на использование творческих заданий при обучении иностранных студентов русскому языку. Такой метод обучения не только позволяет развить творческие способности обучающихся, но и способствует развитию навыков самостоятельной работы, работы в команде, вырабатывает ответственность, дает возможность совершенствовать уже имеющиеся умения и навыки.

Ключевые слова: творчество, метод обучения, умения, навыки, самостоятельная работа.

Sinkevich Tatiana
Assistant Professor
Vitebsk State University
after P.M. Masherov, Vitebsk
e-mail: sintat@inbox.ru

CREATIVE TASKS AS ONE OF THE METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article highlighted the use of creative tasks in teaching Russian to foreign students. This method of teaching not only allows developing the creative abilities of students, but also contributes to the development of skills of independent work, teamwork, develops responsibility, makes it possible to improve existing skills and abilities.

Keywords: creativity, teaching method, skills, independent work.

Обучение русскому языку как иностранному имеет ряд особенностей, с которыми знаком преподаватель и с которыми предстоит познакомиться студенту. Язык – это элемент культуры народа. Уникальность каждой культуры проявляется в соединении общечеловеческого и национального в восприятии мира. Проникая в новую культуру, мы одновременно должны знакомиться с духовной жизнью народа страны изучаемого языка, с искусством, национальными традициями, политикой, экономикой. Подходить к изучению любого иностранного языка необходимо творчески, особенно сейчас, когда современное поколение имеет много возможностей для получения информации [1].

В научной, справочной литературе даются различные дефиниции понятий «творческая деятельность», «творчество». Например, С.Ю. Головин определяет последнее так: «Деятельность, результат коей – создание новых материальных и духовных ценностей. Предполагает наличие у субъекта способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря коим создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Изучение этих свойств личности выявило важную роль воображения, интуиции, неосознаваемых компонентов умственной активности, а также потребности личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих

созидательных возможностей. В творчестве особое место занимает воображение творческое. Наряду с воображением творчество включает в себя интенсивную работу мышления, оно пронизано эмоциональностью и волей. Но оно не сводится к одному воображению, одному мышлению или одному чувству» [2]. К творческим заданиям относятся следующие:

1. Вспомните русский алфавит, приводите по 5 слов, которые вы знаете, на каждую букву. Запишите их в свой словарик. Со временем он будет дополняться. Приведём примеры некоторых из них: А: арбуз, автобус, аудитория; Б: бублик, башня, банан и т. д.

2. Выбирается длинное слово, и из его букв необходимо составить как можно больше других слов (только нарицательные существительные в начальной форме; по договорённости можно вводить новые условия, например, решить использовать имена людей или названия городов). Победителем становится придумавший максимум слов.

3. Из набора «перепутанных» букв необходимо восстановить первоначальный облик слова (лексика по изучаемой теме), например: ашинам (машина), утсднет (студент), млион (лимон). Можно усложнить задание, перепутав слова, из которых надо составить предложения, а из предложений – рассказ.

4. Преподаватель начинает предложение, а студент повторяет все, что сказал преподаватель, и добавляет еще одно слово и так далее по цепочке, должен получиться рассказ. Проигрывает тот, на ком обрывается цепочка. Упражнение развивает память, логику, способствует развитию речи, учит работать в коллективе.

5. По названию статьи, художественного произведения, фильма надо спрогнозировать его содержание. Можно из названий фильмов составить рассказ на свободную или заданную тему.

6. Развитию логического мышления способствует и такое творческое задание, как озвучивание мультфильма или отрывка кинофильма.

7. Студентам предлагается музыкальный фрагмент (инструментальный), ни автор, ни наименование произведения не называются. После прослушивания обучающиеся рассказывают, какие образы, картины возникли в их воображении. Здесь можно использовать и картины известных художников с целью развития эстетического вкуса. Упражнения помогают развитию речи.

8. Могут использоваться задания и такого плана, например, расскажите «Какого цвета слово ГРУСТЬ?» или «Чем пахнет цифра 7?»

9. Можно сочинять истории. Это задание объединяет целую группу творческих упражнений, результат которых – создание текста. Условия выполнения подобных заданий могут варьироваться, но все они обладают такими достоинствами, как развитие образного мышления, фантазии, укрепление памяти.

10. Упражнения, связанные с продолжением текста формируют логику, развивают память. Студенты знакомятся с началом текста, а затем предлагают свой вариант развития событий.

11. Переставьте предложения так, чтобы получился связный текст. Раскройте скобки. Сформулируйте основную мысль текста. Согласны ли вы с предложенной формулировкой?

А. К нему нужно подойти вплотную и наклониться.

Б. (Не)словами, а молчанием, добрым взглядом, улыбкой лучше всего раскрывается такой человек.

В. Благоухание ландыша (не) слышишь за сто шагов.

Г. Есть и люди, которых нельзя понять, (не) приблизившись к ним, (не)увидев их в кругу друзей или даже наедине. (По О. Кожуховой).

12. На продвинутом этапе можно предложить упражнение для проверки и совершенствования общего уровня знаний.

Прочитайте текст, вставьте пропущенные буквы, расставьте знаки препинания.

Это было стра...ое загадочное существо (царско)сельский (лейб)гусар живш...й на Колпинской улице и ездивш...й в П...тербург верхом потому что бабушк... к...залась опас(?)ной железная дорога хотя не к...зались опас(?)ными передовые позиции где кстати говоря поручик Лермонтов был представлен к награде за храбрость. Он не увидел царские парки с их растреллиями камеронами лжеготикой зато заметил как сквозь туман кремнистый путь блестит. Он оставил без вн...мания знаменитые п...тергофские ф...нтаны чтобы глядя на Маркизову Лужу задумч...во произнести Белеет парус одинокий...Он может быть много и (не)дослушивал но твёрдо запомнил что пела русалка над синей рекой полна непонятной тоской...Он подр...жал в стихах Пушкину и Байрону и вдруг начал писать нечто такое где он (н...)кому не подр...жал зато всем уже целый век хочет(?)ся подр...жать ему. Но соверше...о очевидно что это (не)возможно ибо он владеет тем что у актёра называется «сотой интонацией». Слово слушается его как змея заклинателя от почти площадной эпигра...ы до молитвы. Слова сказа...ые им о влюблё...ости не имеют себе равных ни в какой из поэзий мира. Это так неожида...о так просто и так бездо...о. Есть речи – значенье. Темно иль ничтожно. Но им без волнения Внимать невозможно. Если бы он написал только это стихотворение он был бы уже великим поэтом. Я уже не говорю о его прозе. Здесь он обогнал самого себя на сто лет и в каждой вещи разрушает миф о том что проза достояние лишь зрелого возраста. И даже то что принято сч...тать (не)доступным для больших лириков театр ему было подвлас(?)но....До сих пор не только могила но и место его гибели полны памяти о нём. Кажется что над Кавказом витает его дух перекликаясь с духом другого великого поэта: Здесь Пушкина изгнание началось И Лермонтова кончилось изгнание...

По тексту можно предложить выполнить ряд заданий с целью проверки понимания текста:

1. Укажите лексическое значение слов: эпиграмма, фонтан, готика, миф и др.
2. Озаглавьте текст.
3. Определите главную мысль отрывка.

13. Можно предложить упражнения, связанные с поиском информации. Такой вид работы учит студента-иностранца работать с литературными источниками, с интернетом и т.д. Выпишите из произведений современной литературы примеры, в которых автор сознательно нарушает нормы литературного языка. Попытайтесь объяснить, с какой целью он это делает.

Таким образом, творческие задания на занятиях по русскому языку как иностранному служат не только развитию речи студентов-инофонов, формированию у них коммуникативной компетенции, без которой невозможно владение иностранным языком, но и дают возможность познакомиться с культурой страны изучаемого языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азарина, Л.Е. Игры на уроках РКИ / Л.Е. Азарина // Вестн. ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2009. – № 3. – С. 102–109.
2. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс] / С.Ю. Головин. – М. : АСТ, Харвест, 1998. – Режим доступа : <http://psychology.academic.ru/2532/творчество>. – Дата доступа : 15.03.2020.

Урбан Людмила Николаевна

магистр психологических наук, преподаватель,
Полоцкий государственный университет, Полоцк
e-mail: l.urban@psu.by

МОТИВАЦИЯ КАК ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ ФАКТОР ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: акцентируется внимание на одном из основополагающих принципов изучения иностранных языков – мотивации обучающихся. Раскрывается зависимость мотивации от ряда факторов, также способствующих успешному изучению русского языка как иностранного. Описаны способы становления положительной мотивации: содержание учебного материала, организация учебной деятельности, коллективные формы обучения.

Ключевые слова: мотивация, мотив, учебная деятельность, формы, этапы организации учебного процесса.

Urban Lyudmila

Master of Psychology, Instructor,
Polotsk State University, Polotsk
e-mail: l.urban@psu.by

MOTIVATION AS A POSITIVE FACTOR IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: the article focuses on one of the fundamental principles of studying foreign languages – student motivation. The dependence of motivation on a number of factors that also contribute to the successful study of Russian as a foreign language is revealed. The methods of creating positive motivation are described: the content of educational material, the organization of educational activities, collective forms of training.

Keywords: motivation, motive, educational activity, forms, stages of educational process organization.

Для человека, изучающего иностранный язык, чрезвычайно важно знать, для чего он в этом нуждается. Чёткое понимание цели – это начало успеха, и это касается изучения иностранного языка, потому что этот процесс занимает много времени, требует настойчивости и больших усилий. Одна из проблем заключается в том, что стремление выучить язык, которое у слушателя было в начале процесса обучения, может исчезнуть. Поэтому цель преподавателя – поддерживать одинаковый уровень вовлеченности в течение всего курса. Разрешение проблем подобного рода лежит, главным образом, в сфере мотивации.

Мотив – это основа деятельности. Формирование мотивов происходит под влиянием как внутренних побуждений человека, так и внешних условий, направленных на достижение конечного результата (в данном случае речь идет об овладении русским языком как иностранным).

Обращаясь к рассмотрению сферы мотивации, необходимо отметить, что мотив является «стимулом к совершению поведенческого акта, порожденного системой потребностей человека и с различной степенью сознания или вообще без осознания» [1, с. 35].

В процессе жизни, в ходе становления личности и профессионального развития человека мотивы могут изменяться, трансформироваться, становиться ведущими или терять свою значимость.

Термином «мотивация» в современной психологии могут обозначаться, по меньшей мере, два психических явления: 1) набор побуждений, вызывающих и определяющих активность, поведение индивида; 2) процесс образования, становления мотивов, поддерживающих активность поведения, деятельности человека на определенном уровне.

Кроме того, «...в зависимости от мотивации некоторые аспекты образа мира становятся значимыми для человека, эмоционально окрашенными, а другие остаются «безличными знаниями», не оказывая существенного влияния на его жизнь» [2, с. 462].

Важность мотивации при изучении иностранного языка отмечена многими учёными (А.А. Алхазишвили, Н.И. Гез, П.Б. Гурвичем, И.А. Зимней, А.А. Леонтьевым, В.И. Скалкиной, Е.И. Пассовым, Э.П. Шубиной и др.). Имеется ряд исследований, в которых рассматриваются различные аспекты указанной проблемы.

Согласно исследованиям, следующие **мотивы** могут способствовать овладению русским языком как иностранным:

Коммуникативные (потребность в общении). Становление этой мотивации проявляется в потребности говорить на неродном языке с носителями языка, читать научную и художественную литературу.

Лингво-познавательные, проявляются в стремлении слушателей к знанию языковых явлений иностранного языка.

Страноведческие, зависящие от тематической направленности, а также эмоционального интереса студентов к профессиональным или социальным сферам общения.

Инструментальные, представляются как результат положительного отношения студентов к учебному процессу.

Среди учебно-познавательных мотивов Б. Вернер выделяет:

- гражданский (учение как подготовка к будущей жизни в обществе); познавательный (приобретение знаний и навыков);
- мотив социальной идентификации с родителями (соответствует ожиданиям родителей в области учебы и поведения, которого нельзя не оправдать);
- мотив переживания (связан с привлекательностью учебного материала, его разнообразием и занимательностью);
- материальный мотив (учение как предпосылка материальной обеспеченности в будущем);
- мотив значения (приобретение и/или поддержание высокого социального престижа).

Эстетические, то есть связанные с высшими чувствами человека, осознанием их значимости и ценности для общественного развития.

Становление мотивации – сложный и многогранный путь. Остановимся на некоторых, наиболее важных условиях и путях формирования устойчивой положительной мотивации в изучении русского языка как иностранного [3, с. 59].

Содержание учебного материала.

При выборе материала преподаватель может полагаться на свою интуицию, которая, однако, вряд ли можно считать надежным ориентиром. Целесообразно использовать интервью и анкеты или просто наблюдать за студентами, а затем сделать выводы о том, какие темы могут дать наилучшие результаты с точки зрения языкового образования и какие темы делают процесс учебы радостным. Следует также мнить, что темы, которые кажутся неинтересными, могут быть весьма успешными, если преподаватель сможет найти интересный способ организации учебной деятельности.

При составлении тематических планов, планов занятий, при выборе учебно-иллюстративного материала преподавателю необходимо учитывать потребности слушателей, понимать уровень этих потребностей и их дальнейшее развитие. Доступность учебного материала, знания и жизненный опыт слушателей – факторы для организации успешного освоения иностранным языком. При этом материал должен быть довольно сложным. Содержание учебного материала должно подталкивать на осмысление и усвоение темы. При несоблюдении этих критериев учебный материал не будет удовлетворять потребности слушателей в постоянном развитии психических функций (памяти, мышления, воображения), не будет вызывать положительных эмоций [4, с. 150].

Организация учебной деятельности.

1) Создавать учебно-проблемную ситуацию, используя различные приёмы: а) постановка проблемы, решение, которой возможно лишь на основе пройденного материала; б) разъяснительная беседа преподавателя со студентами о теоретической и практической значимости предстоящей темы (раздела) программы.

2) Определение основной учебной задачи, которая ориентирует слушателей, направляет самостоятельную деятельность в процессе обучения.

3) Самоконтроль и самооценка возможностей предстоящей деятельности по изучению данной темы. Анализируется изученный материал, знания, пробелы и то, что необходимо изучить на последующем этапе. Слушатели могут дать самооценку своим возможностям по изучению темы.

Операционально-познавательный этап.

На этом этапе развитие мотивации учебной деятельности зависит, от того, будет ли обучающимся понятна потребность во всём содержании и его отдельных частей, во всех учебных действиях и операциях для решения основной учебной задачи, поставленной на этапе мотивации.

Рефлексивно-оценочный этап.

Этап подведения итогов должен быть организован так, чтобы студенты могли испытывать чувство эмоционального удовлетворения от достигнутого. Радость победы над трудностями, удовольствие от овладения новым и интересным материалом. Необходимо проводить качественный анализ проделанной работы, подчеркивать все положительные моменты, обозначать прогресс в освоении учебного материала и выявление причин имеющихся недостатков [5, с. 16].

Коллективные формы учебной деятельности.

Необходимо реализовывать вовлечение всех обучающихся в активную познавательную работу, поскольку только в процессе деятельности может быть сформирована устойчивая мотивация. Проведение групповых форм обучения включает в процесс деятельности даже немотивированных слушателей, так как, оказавшись в группе студентов, которые совместно выполняют определенное задание,

обучающийся не может отказаться выполнять свою часть работы. В противном случае он будет подвергаться критике со стороны своих товарищей, а их мнением, уважением он, как правило, дорожит, даже больше, чем мнением преподавателя.

Личностно-ролевая форма организации учебного процесса.

При такой форме организации каждый студент играет определенную роль в процессе обучения, что способствует становлению мотивации к учебной деятельности. Различные формы командной работы дают возможность разделять учебную деятельность для разных категорий студентов, ставить задачи таким образом, чтобы сделать их выполнимыми для всех, что, в свою очередь важно для развития учебной мотивации [5, с. 18].

Проанализировав исследования ведущих специалистов можно утверждать, что мотивация наиболее важный фактор результативной учебной деятельности. Структура мотивации включает: личные побуждения, постановку целей, желания обучающихся. При планировании занятий необходимо: тщательно отбирать учебный материал; применять различные формы организации учебного процесса; учитывать индивидуальные возможности и потребности слушателей. Соблюдение указанных факторов является залогом эффективности и результативности процесса обучения русскому языку как иностранному.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Осин, Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 35 – 45.
2. Немов, Р.С. Психология: В 2 кн. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1994. – 572 с.
3. Думенко, Г.А. Учебная мотивация как показатель профессионального самоопределения студентов / Г.А. Думенко // Сборник научных трудов СевКавГТУ Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 4. – С. 59 – 61.
4. Иванова, Н.Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 148 – 157.
5. Медведева, Т.Н., Пешкина Е. Особенности учебной мотивации у студентов ВУЗа // Научно-методический электронный журнал «Концепт» [Электронный ресурс]. – 2015. – Т. 36. – С. 16 – 20. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2ЭЖ015/95595.htm>. Дата доступа: 05.02.2020.

Мария Кьяра Ферро

кандидат филологических наук, доцент
Университет им. Г. д'Аннунцио гг. Кьети-Пескара, Италия
e-mail: maria.ferro@unich.it

**ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОМУ ПОСРЕДНИЧЕСТВУ
В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИТАЛЬЯНСКИХ
УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРОГРАММАХ. НОВЫЕ МАТЕРИАЛЫ
ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА (A2/ТБУ)⁵**

Аннотация: Подготовка языковых посредников предполагает такой набор предметов, который гармонично развивал бы уверенное владение основными языковыми конструкциями иностранного языка, обеспечивающее эффективное межличностное взаимодействие; обеспечивал бы поэтапное усвоение метода организации и запоминания лексики и клишированных конструкций, необходимых для успешной коммуникации в определенной сфере деятельности; и сформировал бы у них способность самоконтроля в условиях использования иностранного языка в профессиональных целях. Вышеописанные принципы лежат в основе учебника «Договорились! Affare fatto! La mediazione russo-italiano in ambito commerciale» (Milano, 2017) для учащихся, имеющих базовый уровень владения языком.

Ключевые слова: языковой посредник, межкультурная коммуникация, преподавания русского языка, учебные пособия.

Maria Chiara Ferro

PhD in Philology, Associate Professor
University G. d'Annunzio of Chieti-Pescara, Italy
e-mail: maria.ferro@unich.it

**TEACHING LANGUAGE MEDIATION IN INTERCULTURAL
COMMUNICATION IN ITALIAN UNIVERSITY PROGRAMMES.
NEW MATERIALS FOR TEACHING RUSSIAN LANGUAGE (LEVEL A2)**

Abstract: The training of language mediators presupposes a set of subjects that would harmoniously develop a confident command of the basic language structures of a foreign language, ensuring effective interpersonal communication; ensure gradual mastering of the method of organisation and memorisation of vocabulary and cliched structures, necessary for successful communication in a particular field of activity; and form their ability to self-control in conditions of using a foreign language for professional purposes. The principles described above form the basis of the textbook «Dogovorilis'! Affare fatto! La mediazione russo-italiano in ambito commerciale» (Milano, 2017) for students with basic language skills.

Keywords: language mediator, intercultural communication, Russian language teaching, training materials.

В современном глобальном мире межкультурная коммуникация играет большую роль на всех уровнях общественной жизни, а профессия медиатора имеет ключевое

5 Тезисы статьи опубликованы в [1]. Итальянский вариант исследования читается в [2].

значение. В связи с этим, начиная с 90-х годов во всех крупных итальянских университетах были организованы специальные курсы обучения лингвистических посредников. Навыки, необходимые посреднику, разнообразны и связаны с различными дисциплинарными областями: кроме языковых, необходимы также культурные и коммуникационные навыки, равно как умение строить отношения, знание рабочих отраслей и их правил. Улучшить навыки в различных профессиональных областях можно непосредственно в процессе профессиональной деятельности, но базовые компетенции, в особенности языковые, культурные и переводческие, желательно обрести во время обучения.

Что касается преподавания русского языка, то образовательные цели бакалавриата итальянских университетов предусматривают приобретение навыков чтения и анализа подлинных текстов на иностранном языке, а также введение специализированных языков, практику перевода и устный перевод. С точки зрения языковой и коммуникативной компетенции, такие курсы должны довести учащихся, по крайней мере, до второго уровня РКИ. Это – амбициозная цель, достижение которой, в случае, когда речь идет о начинающих изучать русский язык итальянских студентах, осложняется типологическим расстоянием между итальянским и русским языком.

Поэтому для того, чтобы оптимизировать развитие основных языковых навыков в устной и письменной речи, необходимо тщательно отнестись к изучению морфосинтаксических структур иностранного языка. Только так возможно в течение трёх лет достичь поставленных целей. Кроме хорошего знания основных конструкций русского языка, необходимого в эффективном общении, для обучения будущих медиаторов требуются учебные планы, ориентированные на постепенное овладение методом организации и запоминания лексики, микролингвистических структур, необходимых для недвусмысленной коммуникации, и развития способности самоконтроля, необходимого при использовании языка в профессиональной сфере.

Основной задачей преподавателя русского языка также является поиск эффективных учебных стратегий и хорошо продуманных дидактических материалов.

В современном итальянском издательском мире нет учебных пособий, специально предназначенных для культурного посредничества между Россией и Италией в профессиональных областях. Это не означает, что у преподавателя нет полезных инструментов для подготовки уроков. Речь идет, прежде всего, о так называемых «культурно-ориентированных» учебниках, которые сочетают в себе обучение языку и ознакомление с культурными элементами и реалиями (их недостаток – отсутствие внимания к микролингвистической лексике) [см. 3 – 9]. Сюда также следует отнести пособия для технического и специализированного перевода, которые, к сожалению, можно использовать только на продвинутых этапах изучения языка [см. 10–12].

В связи с вышеизложенным, уже несколько лет мы задаёмся вопросом о возможности сочетать изучение основ иностранного языка с введением микролингвистической лексики и клише. На наш взгляд, соблюдая принцип постепенности, можно и следует сочетать развитие лингвистическо-коммуникативной компетенции на стандартном языке с подходом к мнемоническим методам, к чередующему использованию языков, а также с введением коммуникативных клише определенных профессиональных областей. Очевидно, что охватить лексику всех профессий невозможно, но выбор лексики наиболее востребованных отраслей будет служить в качестве тренажёра для освоения метода обучения новым словам

и словосочетаниям, который студент сможет в дальнейшем применять самостоятельно в разных ситуациях.

По подобной модели в 2011 я издала учебник *C'è caso e caso. I casi della lingua russa per studenti italiani principianti della classe di mediazione (Cl.12)* [13], который соединяет морфологию падежей русского языка с базовой лексикой в области туризма, экономики и политики. В 2017, с коллегой Н.К. Гусевой, мы опубликовали книгу *Dogovorilis'! Affare Fatto! La mediazione russo-italiano in ambito commerciale* [14], где введение некоторых грамматических тем соединяется с лексикой и клише микроязыка экономики, а также с тренажёрными материалами для диалогического перевода.

2. Новая книга. Методические принципы и образовательные цели

2.1. Структура учебного пособия



Иллюстрация 1. – Ferro M.C., Guseva N., *Договорились! Affare fatto! La mediazione russo-italiano in ambito commerciale*, Milano: Hoepli, 2017. Обложка.

Книга адресована студентам, владеющим русским языком на уровне A2. Она состоит из пяти уроков, где представлены правдоподобные ситуации деловой поездки в Москву: Деловая поездка в Россию; Встреча с партнерами; В Москве; Презентация фирмы; Деятельность фирмы. Контекстуализация морфосинтаксических структур в правдоподобных и подходящих ситуациях, соответствующих выбранному учебному направлению, является стимулом к обучению, вызывает внимание ученика, и позволяет ему понять важность освоения грамматики для более эффективного общения. Постоянная практика перевода на русский язык на среднем уровне обучения способствует развитию навыков устной и письменной речи, и формирует привычку к самопроизвольному использованию иностранного языка в различных ситуациях.


Каждый урок состоит из семи разделов: Контекст; Грамматика; Практика речи; Обогащение лексики; Мнемотехника; Практика устного перевода; Приложение к уроку.

2.2. Контекст

УРОК 1
ДЕЛОВАЯ ПОЕЗДКА В РОССИЮ

1) Контекст

В аэропорту – Разговор у стойки регистрации



- Здравствуйте. Ваш билет и паспорт, пожалуйста.
- Пожалуйста.
- У Вас есть багаж?
- Да, конечно. У меня сумки чемодан и сумка с компьютером в ручной кладь.
- Будьте добры, поставьте чемодан на весы. Я должен проверить вес. 15 килограмм. Всё в порядке. Вы летите с пересадкой?
- Да. Я лечу в Москву через Франкфурт. Отправляете, пожалуйста, багаж в Москву.
- Конечно. Не беспокойтесь.
- Я часто летаю самолётами вышей авиакомпании и багаж никогда не терялся. Надеюсь, что и на этот раз не будет проблем.
- Не волнуйтесь, мы сделаем всё необходимое, чтобы багаж не потерялся. Какое место Вы предпочитаете: у окна или у прохода?
- Будьте добры, дайте мне место у окна. Я люблю смотреть на облака во время полёта.
- Минуточку, я сейчас посмотрю. Вот, пожалуйста, место 22 А.
- Большое спасибо. Как мне пройти на посадку?
- Идите прямо до газетного киоска, потом направо и далее идите по указателям. Ваш выход – В 32.
- Это далеко? У меня есть время, чтобы забежать в бар? Какой час, простите?
- У Вас достаточно времени. Сейчас пятьдесят минут десятого. Посада начнётся через час.
- Спасибо. Вы очень любезны!
- Счастливого пути!

Иллюстрация 2. – Ferro M.C., Guseva N., Договорились! Affare fatto! La mediazione russo-italiano in ambito commerciale, Milano: Hoepli, 2017, с. 1.

В раздел «Контекст» входит несколько диалогов, представляющих различные коммуникативные ситуации. Вводные тексты написаны с целью ввести учащегося в конкретную ситуацию, в которой может оказаться человек, едущий в Россию, или российская группа, приветствующая итальянского партнера. Тексты написаны на основе стандарта разговорного регистра, с которым студенты встречаются в реальной жизни. После диалога идёт лексический раздел, имеющий двойную цель – помочь учащемуся понять текст и научить его самостоятельному составлению глоссариев.

Лексика

багаж *m.* bagaglio; ручной – bagaglio a mano; камера хранения – a deposito bagagli; получить/получить багаж ritirare il bagaglio; досмотр – a ispezione dei bagagli; отправить – spedire il bagaglio.

беспокоить *прв 1.* (мешать) incomodare; disturbare; molestare; infastidire; 2. (волновать) inquietare, turbare, agitare.

беспокоиться *прв 1.* (утраждать себя) incomodarsi, scomodarsi; 2. (волноваться) preoccuparsi; essere in apprensione.

волновать *прв 1.* (возмущать сильно) agitare; 2. (возбуждать) turbare, eccitare; allarmare; preoccupare (тревожить); Это меня [не] волнует ciò [non] mi preoccupa.

волноваться *пр. 1.* agitarsi (о море, о толпе); 2. (беспокоиться) turbarsi, essere in pensiero per, essere preoccupato, essere in ansia.

кладь *f.* carico; bagaglio (на самолёте); ручная – bagaglio a mano.

необходимое *nom.* (si declina come un ogg.) il necessario, l'occorrente; Absatz/сделать всё – fare tutto il necessario.

отправить *прв (прв отправить)* 1. (послать) spedire, inviare, mandare; – багаж spedire bagagli; 2. (рiferito a trasporto) – поезд far partire il treno.

отправиться *прв (прв отправиться)* 1. andare, partire, recarsi; 2. (отойти – о поезде) partire.

Деятельность фирмы | 149

Лексика

Cercate sul dizionario il significato delle seguenti parole ed espressioni. Fate attenzione alla reggenza dei verbi, alle famiglie di parole e alle combinazioni di vocaboli. Integrate la lista con altre parole che non conoscete.

автомобильная дорога
автомобильный транспорт
автомобильные перевозки
автопарк

гарантировать
Мы гарантируем низкие цены.

железная дорога
железнодорожный транспорт
железнодорожные перевозки

задача
заниматься + чем? кем?
заниматься продажами
заниматься перевозками
знаком / -а / -о / -и

известный

Иллюстрация 3. – Ferro M.C., Guseva N., Договорились! Affare fatto! La mediazione russo-italiano in ambito commerciale, Milano: Hoepli, 2017, сс. 3, 149.

На двух первых уроках глоссарий даёт полное толкование лексем как в словаре, для того, чтобы студент понял, что иногда первое значение слова не соответствует ситуации. На уроках 3–5, однако, под руководством преподавателя, студенту необходимо составить свой собственный глоссарий. Таким образом, постепенно учащийся приобретает навыки организации и запоминания лексики, такие как семьи слов, созданных при помощи суффикса или префикса одного и того же корня, сочетание слов, семантические изменения значения глаголов на основе различных префиксов и так далее. Наконец, в этот раздел включены сведения о коммуникативных клише, используемых в диалоге. Здесь внимание сосредотачивается на некоторых морфосинтаксических особенностях, присутствующих в текстах, выбранных на основе принципа языковой интерференции, т.е. обращается внимание на симметрию и/или асимметрию между итальянским и русским языками.

2.3. Грамматика.

В разделе «Грамматика» каждый урок рассматривает тему морфосинтаксиса, содержащуюся в диалоге и ориентированную на средний уровень обучения. Так, например, приставочные глаголы движения, повелительное наклонение и безличные модальные предложения включены из-за частоты использования в живом языке, а также из-за трудности в их освоении италоговорящими. Здесь также рассматриваются причастие и деепричастие, формы письменного языка и формального стиля, поскольку они находят широкое применение в официальных документах, таких как протоколы встреч и совещаний, сведения о компании и её бизнесе. Количество и качество информации, представленной в грамматическом комментарии, были установлены в соответствии с принципами педагогической грамматики, для того, чтобы позволить учащимся понять формы и использование введённой структуры, и, в то же время, чтобы избежать избытка информации и деталей, которые могут задержать усвоение материала. Перевод примеров на итальянский язык даётся только в тех случаях, когда так называемый «учебный перевод» [см. 15] является незаменимым для быстрого понимания морфосинтаксических структур. Аналогичным образом, решение давать правила и задания на родном языке учащихся отвечает потребностям образовательной полезности, с точки зрения оптимизации времени обучения. Упражнения, содержащиеся в грамматических разделах, относятся к двум типам: фиксация-закрепление морфосинтаксических структур и самостоятельное использование их в спонтанной речи. В упражнениях этих разделов используется общая лексика, не обязательно деловая.

2.4. Практика речи

Раздел «Практика речи» содержит материалы, направленные на развитие навыков устной речи на русском языке, особенно на освоение и активацию коммуникативных клише и новой лексики, а также изученных морфосинтаксических структур. В разделе предлагаются упражнения для работы в паре, и в которые необходимо вставить правильную форму, а также упражнения коммуникативного типа. Следует отметить, что при выполнении этих заданий необходимо соблюдать время обычного языкового обмена, так как они направлены не только на отработку правильных языковых форм, но и на скорость реакции.

2.5. Обогащение лексики

В разделе «Обогащение лексики» находятся небольшие тексты по темам, связанным с коммуникативной ситуацией урока. Они сопровождаются основным

гlossарием, а иногда и грамматическим комментарием, и упражнениями. Цель этих страниц заключается, во-первых, в том, чтобы показать ученику, что полученные знания позволяют ему справиться с помощью словаря с текстами и ситуациями даже более сложными, чем те, которые он встречал в диалогах. Во-вторых, этот раздел имеет цель дать учащемуся ряд экстралингвистической информации, связанной с ситуацией, введенной на уроке, полезной для понимания и общения в российской среде. После нескольких занятий эти материалы могут быть прочитаны учащимся самостоятельно.

2.6. Мнемотехника

5

Мнемотехника

1.34 *Ascoltate e ripetete le parole nello stesso ordine.*

- | | |
|-------------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Passaporto, biglietto, valigia, borsa; | 5. posto, bagaglio, hostess, pilota; |
| 2. giornali, riviste, libri, articolo; | 6. treno, classe, viaggio, arrivo; |
| 3. carta, penna, matita, quaderno; | 7. orario, partenza, bar, ritardo; |
| 4. aeroporto, treno, taxi, dogana; | 8. scalo, volo, controllo, colazione. |

1.35 *Ascoltate e ripetete i numeri nello stesso ordine.*

- | | |
|--------------------|---------------------|
| 1. 2, 6, 11, 15; | 5. 125, 75, 56, 42; |
| 2. 3, 12, 5, 25; | 6. 45, 98, 230, 5; |
| 3. 72, 58, 1, 7; | 7. 23, 589, 1, 33; |
| 4. 46, 95, 28, 32; | 8. 86, 4, 12, 9. |

Иллюстрация 4. – Ferro M.C., Guseva N., Договорились! Affare fatto! La mediazione russo-italiano in ambito commerciale, Milano: Hoepli, 2017. Примеры упражнения мнемотехники.

Раздел «Мнемотехника» представляет собой тренировку для будущих посредников и переводчиков, на основе метода И.С.Алексеевой из Санкт-Петербургского педагогического университета имени А.И.Герцена [16]. Введение материалов этого раздела на занятиях оказалось приятным и эффективным для студентов. Предлагаемые упражнения направлены на развитие не только чисто лингвистических навыков, но также краткосрочной и среднесрочной памяти, скорости отклика, активации автоматических механизмов межличностного общения, которые играют важную роль в подготовке специалистов.

2.7. Практика устного перевода.

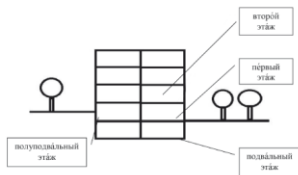
Раздел «Практика устного перевода» содержит двуязычные диалоги для обучения диалогической интерпретации. Здесь особое внимание уделяется способности концентрации и точности при чередующемся использовании L1 и L2. При проведении фронтальных уроков, что очень целесообразно, этот раздел помогает также развить способность выражать и контролировать эмоции.

2.8. Приложение и Рубрики.

Приложение в конце каждого урока содержит перевод на итальянский язык начальных диалогов. Эти переводы ориентированы на эффективность коммуникативного обмена, поэтому иногда они могут показаться не литературными. Учебник обогащён страноведческими рубриками «Знаете ли вы, что...?», содержащими информацию на итальянском языке о реалиях и обычаях русской культуры, не понятных итальянцу, которые могут затруднять взаимопонимание.

Sai che...?
Come si contano i piani di un edificio in Russia

In Russia i piani di un edificio si contano a partire dal numero 1 e non dal "pianoterra". Quindi al pianoterra italiano corrisponde *первый этаж* in russo, al primo piano *второй этаж*, al secondo piano *третий этаж* e così via. Piani interrati parzialmente o interamente si chiamano rispettivamente *полуподземный* e *подземный* (*подземный*).



Sai che...?
Binari e banchine

1.31 Leggete i due annunci di una stazione ferroviaria.

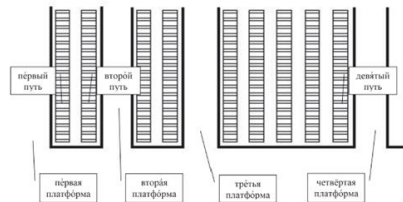
Уважаемые пассажиры! Продолжается посадка на скорый поезд номер 475 Москва-Воронеж. Отправление в 11.20 с шестого пути третьей платформы. Спасибо за внимание.

Уважаемые пассажиры и провожающие! Скорый поезд номер 475 Москва-Воронеж отправляется с шестого пути третьей платформы. Будьте внимательны и осторожны!

1.32 Ripetete in italiano a un vostro compagno le informazioni ricavate dagli annunci.

Nell'annuncio vocale della stazione russa oltre al binario di partenza del treno si annuncia anche la banchina, mentre negli orari delle ferrovie italiane si indica solo il nu-

mero del binario. In russo la banchina (платформа) è una piattaforma rialzata lungo il binario, dalla quale i passeggeri accedono alle carrozze. Le banchine possono essere numerate o, se sono solo due, chiamate secondo la loro posizione nei riguardi del punto cardinale: «западная» o «восточная», «южная» o «северная». Ogni banchina serve due binari.



1.33 Osservate l'orario dei treni della stazione ferroviaria di Ekaterinburg.

Поезд №	Маршрут	по расп.	факт.	плт.	пт.	отпр.
345	Адыр – Тагил	10:10	10:10	4	8	11:02
378	Казань – Уреньга	10:25	10:25	5	10	11:02
807	Курган – Екатеринбург	10:35	10:35	7	14	задерж.
132	Пермь – Ишим	10:35	10:35	2	3	11:29
67	Абакан – Москва	10:43	10:43	8	25	11:10
6763	Асбест – Екатеринбург	10:55	10:55	4	8	задерж.
6456	Тагил – Екатеринбург	11:00	11:00	3	5	задерж.
359	Нижнеярковск – Уфа	11:12	11:12	2	4	11:42
360	Нижнеярковск – Уфа	11:12	11:12	5	9	11:42
6455	Екатеринбург – Тагил	11:23	11:23	3	6	11:26

Abbreviazioni: *по расп.* – по расписанию; *факт.* – фактическое (время); *плт.* – платформа; *пт.* – путь; *отпр.* – отправление; *задерж.* – задержан.

Иллюстрация 5. – Ferro M.C., Guseva N., Договорились! Affare fatto! La mediazione russo-italiano in ambito commerciale, Milano: Hoepli, 2017, cc. 26, 27.

Курс рассчитан на пятьдесят шесть часов аудиторных занятий, чтобы освоить весь материал. Наличие ключей к упражнениям и переводам диалогов позволяет использовать пособие для самостоятельного обучения. Однако, будучи направлено на развитие устных навыков, на осуществление методов диалогической интерпретации и на развитие самоконтроля, пособие может оказаться более полезным, если его использовать с участием преподавателя или другого руководителя, который выступит для студента реальным собеседником и будет следить за тем, чтобы произнесение слов и фраз соответствовало времени реального общения.

Первые годы активного использования опубликованного учебника подтвердили целесообразность изложенного подхода, ориентированного на одновременное развитие устных и письменных переводческих навыков будущих медиаторов. Опубликование в 2018 году последней версии европейских языковых стандартов *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* [17] подтверждает полезность изложенного здесь подхода и позволяет предусмотреть в будущем второе издание пособия, более тесно увязанное с параметрами медиации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ферро, М.К. Оптимизация преподавания русского языка в рамках итальянских университетских программ по обучению языковому посредничеству в межкультурной коммуникации / М.К. Ферро // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды: сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции. Мессина, Италия, 13 ноября 2018 г. – Москва: РУДН, 2018. – С. 36 – 39.

2. Ferro, M.C., Guseva, N., Ottimizzazione dell'insegnamento linguistico del russo nei curricula triennali di Mediazione linguistica e interculturale (L12): nuovi materiali a disposizione del docente, в: La figura del mediatore linguistico e culturale, Firenze: Cesati Editore, 2020 (в печати).
3. Cochetti, S., Pogovorim o Rossii. Introduzione alla cultura russa. / S. Cochetti. – Milano, 2013.
4. Ростова, Е.Г. «Россия – Италия: диалог культур». Пособие по чтению и развитию речи для итальянских студентов-гуманитариев. Под общ. ред. С.К. Милославской. – М.: «ВК», 2011. – 287 с.
5. Bonciani, D., Romagnoli, R., Smykunova, N., Mir tesen. Fondamenti di cultura russa / D. Bonciani, R. Romagnoli, N. Smykunova. – Milano, 2016.
6. Langran, J., Vešnieva, J., Magnati D. Parliamo Russo 1. Corso comunicativo di Lingua russa. Livello A1 / J. Langran, J. Vešnieva, D. Magnati. – Milano, 2011.
7. Langran, J., Vesnieva, N. Молодец! Parliamo russo. Vol. 2. Corso comunicativo di lingua russa / J. Langran, N. Vesnieva. – Livello A2, Milano, Hoepli, 2012.
8. Langran, J., Magnati, D. Молодец! Parliamo russo. Vol. 3. Corso comunicativo di lingua russa / J. Langran, D. Magnati. – Livello B1, Milano, Hoepli, 2014.
9. Magnati, D., Legittimo, F. con la collaborazione di Ishaiaeva S., Давайте! Comunicare in russo. Corso di lingua e di cultura russa, voll. 1 – 2 / D. Magnati, F. Legittimo. – Milano, Hoepli, 2017.
10. Cadorin, E., Kukushkina, I. Il russo tecnico-scientifico. Testi, esercizi e traduzioni. Lessico e note grammaticali / E. Cadorin, I. Kukushkina. – Milano, 2011.
11. Cadorin, E., Kukushkina, I. Il russo per l'azienda. La corrispondenza commerciale. Documenti legali / E. Cadorin, I. Kukushkina. – Milano 2014.
12. Cadorin, E., Kukushkina, I. Dizionario tecnico russo. Russo-Italiano / Italiano-Russo / / E. Cadorin, I. Kukushkina. – Milano, 2017.
13. Ferro, M.C. *C'è caso e caso. I casi della lingua russa per studenti italiani principianti della classe di mediazione (Cl.12)* / M.C. Ferro. – Roma, 2011.
14. Ferro, M.C., Guseva, N. Договорились! Affare fatto! La mediazione russo-italiano in ambito commerciale / M.C. Ferro, N. Guseva. – Milano: Hoepli, 2017.
15. D'Angelo, M., Traduzione didattica e didattica della traduzione. Percorsi teorici, modelli operativi, Edizione Quattro Venti Srl, Urbino 2012.
16. Алексеева, И.С., Профессиональное обучение переводчика. Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И.С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2001. – 288 с.
17. Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors, 2018, www.coe.int/lang-cefr.

Фефелова Гузалия Рашидовна

магистрант

Навоийский государственный педагогический институт, Навои

e-mail: princesa_16@inbox.ru

**ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВВОДНЫХ КОМПОНЕНТОВ
В РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Аннотация: В данной статье рассмотрены сложности, возникающие при употреблении вводных конструкций у студентов, изучающих русский язык как иностранный. Источником рассмотрения примеров таких конструкций будет роман Л.Н. Толстого «Война и мир».

Ключевые слова: вводный компонент, модальность, экспрессивность, эмоциональность, имплицитность, дидактический материал, примеры, упражнения.

Fefelova Guzaliya

Master degree candidate

Navoi State Pedagogical Institute, Navoi

e-mail: princesa_16@inbox.ru

**FEATURES OF THE USE OF INTRODUCTORY COMPONENTS
IN L.N. TOLSTOY'S NOVEL «WAR AND PEACE»
IN THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN**

Abstract: This article discusses the difficulties that arise from the use of introductory constructions among students studying Russian as a foreign language. The source of consideration of examples of such constructions is the novel of Leo Tolstoy «War and Peace».

Keywords: introductory component, modality, expressiveness, emotionality, implicitness, didactic material, examples, exercises.

Процесс изучения иностранного языка довольно сложен. Качество обучения зависит не только от стремления и старания обучаемого, но и от степени родства родного и изучаемого языков.

Освоение иноязычными учащимися русских вводных конструкций является одной из наиболее актуальных проблем в преподавании русского языка как иностранного.

«Вводные слова – это слова, формально не связанные с членами предложения, не являющиеся членами предложения и выражающие отношение говорящего к высказываемому, указывающие на источник сообщения, на способ словесного оформления мысли, на отношения между отдельными мыслями в речи» [1, с. 33].

Так, посредством вводных слов человек выражает модальную, экспрессивную и эмоциональную окраску сообщения. Вводные слова позволяют выразить часть информации имплицитно, что приводит к экономии речевых средств в языке и делает высказывание более ёмким, не «отяжеляя» его. Также эти компоненты выполняют функцию хезитации: позволяют человеку собраться с мыслями перед тем, как произнести следующую фразу, не прекращая говорить.

Категория вводных слов присутствует не только в русском языке, т.к. речь человека является спонтанной, способной изменяться с потоком мыслей говорящего. Различия составляют количество и частота употребления вводных конструкций. В русском языке степень употребления вводных слов высока, так как связана с их многочисленностью и разнообразием. Обращаясь к роману Л.Н.Толстого «Война и мир», в котором насчитывается 1683 вводных конструкций, видим яркое тому доказательство. Роман включает в себя практически все возможные значения вводных единиц. Остановимся на некоторых из них.

Компоненты, выражающие различную степень уверенности, возможности, сомнения, предположения составляют большую часть всех вводных конструкций в романе. К ним можно отнести такие слова, как: видимо, кажется, очевидно, может быть, действительно, вероятно, разумеется и т.п., например: Видимо, что-то вдруг изменилось в мыслях княжны; тонкие губы побледнели (глаза остались те же), и голос, в то время как она заговорила, прорывался тонкими раскатами, каких она, видимо, сама не ожидала [2, с. 70].

Имеют место в романе и такие вводные конструкции, которые указывают на связь мыслей, способ их изложения и на логическую последовательность частей сообщения, например: напротив, наконец, впрочем, стало быть, значит, по крайней мере. «Стало быть, русские будете? – переспросил мужик» [3, с. 119].

Также присутствуют вводные конструкции, указывающие на источник сообщения, например: говорят, я думаю, по-моему, по словам, по мнению. «По мнению князя Василя, не только Кутузов был сам хорош, но и все обожали его» [3, с. 98].

Роман Л.Н. Толстого «Война и мир» является хорошим дидактическим материалом для работы с примерами по теме вводных конструкций, т.к. при изучении вводных конструкций на уроках русского языка как иностранного особое внимание уделяется именно разбору примеров. В качестве упражнений по данной теме можно предложить учащемуся фразы, в которых пропущены вводные слова и его задачей является восполнить эти пропуски. Также эффективны творческие задания, где необходимо составить текст или мини-текст с использованием вводных слов. При проверке этих заданий следует попросить учащегося объяснить, почему в том или ином контексте он употребил именно эту конструкцию. Упражнения не дадут должного результата, если учащийся не будет использовать их в своей устной и письменной речи, поэтому частота употребления вводных слов тоже имеет особое значение. Если учащиеся усвоят теоретический материал и справятся с практическими заданиями, то в дальнейшем это позволит им умело и лаконично излагать свои мысли.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Розенталь, Д.Э., Теленкова, М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М: Просвещение, 1976. – 544 с.
2. Толстой, Л.Н. Война и мир. Роман в 4-х томах. – Т. 1; Коммент. Л. Д. Опульской / Л.Н. Толстой. – М.: Просвещение, 1981. – 287 с.
3. Толстой, Л.Н. Война и мир. Роман в 4-х томах. – Т. 3; Коммент. Л. Д. Опульской / Л.Н. Толстой. – М.: Просвещение, 1981. – 424 с.

Ючко Ольга Леонидовна

магистрант

Мозырский государственный педагогический

университет имени И.П. Шамякина, Мозырь

e-mail: o.yuchko@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ КОНФЛИКТОГЕННОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: В статье анализируются слова, выполняющие роль конфликтогенных номинаций в процессе общения литературных персонажей. На материале произведения Н.В. Гоголя «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» описывается динамика вербального конфликта, дается характеристика ключевых оценочных номинаций этого текста в процессе проведения занятий по русскому языку как иностранному для магистрантов-филологов.

Ключевые слова: конфликт, конфликтогенная лексика, вербальная агрессия, оценочность, стилистическая окраска, фразеологизмы, слова-зоонимы.

Yuchko Olga

Master degree candidate

Shamyakin Mozyr State Pedagogical University, Mozyr

e-mail: o.yuchko@mail.ru

STUDY OF CONFLICTOGENIC VOCABULARY DURING RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: *The article analyzes the words that play the role of conflict-related nominations in the process of communication between literary characters. The work of N.V. Gogol «The Tale of How Ivan Ivanovich Quarreled with Ivan Nikiforovich» shows the dynamics of a verbal conflict, gives a description of the key evaluation nominations of this work in the process of conducting Russian language classes as a foreign language for undergraduate philologists.*

Keywords: *conflict, conflictogenic vocabulary, verbal aggression, estimation, stylistic coloring, phraseologisms, zoonyms.*

Изучение русского языка иностранными студентами предполагает не только усвоение ими знаний, связанных с языком как определенной иерархически организованной системой, но и выработку представлений о языке как средстве коммуникации, направленной (применительно к диалогической речи) на достижение взаимопонимания. Вместе с тем нельзя не обращать внимание студентов-иностранцев (прежде всего – филологов) на причины возникновения конфликтных ситуаций в результате использования говорящими специфической конфликтогенной лексики, или «конфликтного вербального компонента» [1, с. 97]. Ознакомление студентов с этой группой слов русского языка целесообразно начать с выяснения сущности конфликта, который понимается как «столкновение противоположных сторон, мнений, сил; серьезное разногласие» [2, с. 96] и определения основных видов конфликтов: внутличностных, межличностных, межгрупповых, между личностью и группой.

Дальнейшее построение занятий по русскому языку как иностранному по названной теме (для магистрантов специальности «Русская филология») целесообразно проводить с опорой на анализ того или иного художественного текста, например, гоголевской «Повести о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем». При этом во вступительном слове преподавателя в форме беседы освещаются вопросы, связанные с общей характеристикой творчества Н.В. Гоголя, социальной направленностью его произведений, содержание которых уже известно иностранным магистрантам-филологам («Мертвые души», «Ревизор» и «Тарас Бульба»). Обосновывая выбор для рассмотрения лингвистической природы конфликта «Повести о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем», преподаватель обращает внимание, с одной стороны, на сатирический характер этого текста, а с другой – на мастерство Гоголя в изображении глупости и невежества двух провинциальных помещиков, самолюбие и ограниченность которых не позволяют им найти выход из простой конфликтной ситуации. Противостояние героев повести носит деструктивный характер, поскольку участники конфликта проявляют такие поведенческие черты, как мстительность, отсутствие стремления к сотрудничеству, представление об оппоненте как о «враге», полное прекращение взаимодействия с противоположной стороной, неспособность к компромиссу.

Выделив в рассматриваемом художественном тексте несколько фрагментов, значимых для рассмотрения условий зарождения и проявления конфликта, отметим в каждом из них «ключевые» слова, служащие основой развития сюжета.

В начале повести оба героя характеризуются автором как исключительно положительные персонажи (*Прекрасный человек Иван Иванович; Очень хороший также человек Иван Никифорович*) и как неразлучные друзья: *Они такие между собою приятели, каких свет не производил; Ивана Никифоровича и Ивана Ивановича сам черт связал веревочкой*. Далее, однако, Гоголь замечает, что *«эти редкие друзья не совсем были сходны между собою»*, и эти различия касаются, главным образом, не их внешности (*Иван Иванович худощав и высокого роста; Иван Никифорович немного ниже, но зато распространяется в толщину*), а внутренних качеств, в первую очередь (и на это, естественно, нужно обратить внимание студентов), связанных с их речевым поведением: *Иван Иванович имеет необыкновенный дар говорить чрезвычайно приятно; Иван Никифорович, напротив, больше молчит, но зато если влепит словцо, то держись только: отбреет лучше всякой бритвы...* Следующий фрагмент «Повести...» дает наглядное представление не только о речевых предпочтениях персонажей, но и о реакции одного из них на непозволительные «словесные вольности» своего приятеля: *Иван Иванович чрезвычайно тонкий человек и в порядочном разговоре никогда не скажет неприличного слова и тотчас обидится, если услышит его; Иван Никифорович иногда не обережется; тогда обыкновенно Иван Иванович встает с места и говорит: «Довольно, довольно, Иван Никифорович; лучше скорее на солнце, чем говорить такие богопротивные слова».*

Из приведенного материала несложно сделать вывод о том, что Н.В. Гоголь неявно, осторожно подготавливает читателей к непосредственному знакомству с «прекрасными людьми» Иваном Ивановичем и Иваном Никифоровичем, имеющими определенные отличительные особенности.

Ключевой в гоголевской «Повести...» является вторая глава, в которой представлена «анатомия» конфликта двух главных персонажей. Завязкой конфликтной

ситуации послужило безобидное желание Ивана Ивановича выпросить у своего соседа и давнего приятеля Ивана Никифоровича старинное ружье. Обращаем внимание на то, что разговору о ружье предшествует показательный обмен «любезностями» между друзьями, в течение которого Иван Иванович в очередной раз пытается «скорректировать» речевое поведение собеседника, который не понимает причины такой реакции: – *Хорошее время сегодня. – Не хвалите, Иван Иванович. Чтоб его черт взял! Некуда деваться от жару. – Вот-таки нужно помянуть черта. Эй, Иван Никифорович! Вы вспомните мое слово, да уже будет поздно: достанется вам на том свете за богопротивные слова. – Чем же я обидел вас, Иван Иванович? Я не тронул ни отца, ни матери вашей. Не знаю, чем я вас обидел.*

«Преддверием» конфликта эту дружескую перепалку назвать еще нельзя, но она, тем не менее, уже создает некоторую напряженность в общении приятелей, причем потенциально конфликтогенными являются высказывания «красноречивого» Ивана Ивановича, который явно иронизирует по поводу намерений Ивана Никифоровича использовать ружье по прямому назначению – для стрельбы: *Господь с вами, Иван Никифорович, когда же вы будете стрелять? Разве по втором пришествии. Вы, сколько я знаю и другие запомнят, ни одной еще утки не убили, да и ваша натура не так уже господом богом устроена, чтоб стрелять. Вы имеете осанку и фигуру важную. Как же вам таскаться по болотам, когда ваше платье, которое не во всякой речи прилично назвать по имени, проветривается и теперь еще, что же тогда?* В приведенном фрагменте заслуживает лингвокультурологического комментария выражение *по втором пришествии* «очень долго, до бесконечности» и определительное предложение (*которое не во всякой речи прилично назвать по имени*) к слову *платье* (одежда Ивана Никифоровича): очевидно, что Иван Иванович, витиевато выражаясь и используя «высокую» церковно-религиозную лексику, фактически противопоставляет себе своего собеседника, ставя его на более низкую (по сравнению с собой) ступень.

Усугубляет вербальный конфликт между двумя провинциальными помещиками введение в повествование образа свиньи, которую Иван Иванович предлагает собеседнику в обмен на ружье. Иван Никифорович на это предложение реагирует отрицательно, используя (в свойственной для него манере) неприемлемое для Ивана Ивановича слово *черт*: – *Я вам дам за него бурую свинью, ту самую, что я откормил в хлеву. Славная свинья! – Я не знаю, как вы, Иван Иванович, можете это говорить, на что мне свинья ваша? Разве черту поминки делать. – Опять! без черта-таки нельзя обойтись! Грех вам, ей-богу, грех, Иван Никифорович!*

Указываем на наличие в русской разговорной речи у слова *свинья* переносных оценочных значений «грязный, неопрятный человек»; «грубый, неблагодарный, низкий человек» и объясняем иностранным магистрантам лингвокультурологическое содержание термина *поминки* «коллективная трапеза в память об умершем».

Усложняя набирающий обороты конфликт, который приобретает черты вербальной агрессии, Иван Никифорович пытается «развенчать» образованность Ивана Ивановича, сравнивая его поведение с поступками недоросля (*недоросль* «молодой дворянин, не достигший совершеннолетия»), что, естественно, не может не унижать мужского самолюбия дворянина: *Мне странно, Иван Иванович: вы, кажется, человек, известный ученостью, а говорите, как недоросль.* В дальнейшем теряющий самообладание Иван Никифорович (после очередного предложения своего соседа

поменять ружье на свинью) употребляет очень грубое выражение, унижающее и человеческое, и христианское достоинство Ивана Ивановича: *Поцелуйтесь со своею свиньею, а коли не хотите, так с чертом!* Возмущенная и гневная реакция собеседника следует незамедлительно: *О! вас зацепи только! Увидите: нашпигуют вам на том свете язык горячими иголками за такие богомерзкие слова. После разговора с вами нужно и лицо и руки умыть, и самому окуриться.*

В заключительной части второй главы повести вербальная агрессия достигает своего апогея, поскольку Иван Иванович характеризует позицию собеседника с помощью стилистически сниженного фразеологизма *носиться как дурень с писаной торбой* «придавать преувеличенное значение какой-то мелочи» (*Вы, Иван Никифорович, разносились так со своим ружьем, как дурень с писаною торбою*), а Иван Никифорович употребляет «роковое» для отношений двух героев негативно оценочное слово *гусак*: *А вы, Иван Иванович, настоящий гусак*. Очевидно, что роль «спускового механизма» сыграло в данном случае употребленное Иваном Ивановичем в адрес Ивана Никифоровича просторечное устойчивое словосочетание *как дурень с писаною торбою*, ключевой компонент которого – слово *дурень* – не может не оцениваться как оскорбление, хотя и использованное в не прямой форме. Иван Никифорович, как уже отмечалось, употребляет, в отличие от собеседника, прямое оскорбление в его адрес, вызвавшее возмущенную реакцию Ивана Ивановича: *Как же вы смели, сударь, позабыв и приличие, и уважение к чину и фамилии человека, обесчестить таким поносным именем? Я повторяю, как вы осмелились, в противность всех приличий, назвать меня гусаком?*

Как известно, слова-зоонимы, к числу которых принадлежит и номинация *гусак*, регулярно реализуют переносные негативно оценочные значения (*лиса* «хитрый», *осел* «глупый», *медведь* «неуклюжий» и др.). Рассматриваемое же конфликтогенное слово зафиксировано в словарях русского языка только в прямом значении «гусь-самец». Однако в русских народных говорах слово *гусак* встречается как негативно-оценочная характеристика человека по внешнему виду – «прозвище не по возрасту высокого мальчика» [3, с. 240], но наибольший интерес представляют отраженные в Национальном корпусе русского языка [4] контексты, иллюстрирующие такие «поведенческие» черты гусака, как глупость, ограниченность, высокомерность, агрессивность, раздражительность: *Теперь Чехов писал в рецензии: «Иванов-Козельский шипит, как глупый деревенский гусак»* (Г. Козинцев. Наш современник Вильям Шекспир 1962); *Он вспомнил, как идя этой же дорожкой, встречал гусей соседки и подолгу не мог пройти мимо – вытягивая шею, наперерез топал гусак, пакостная птица* (З. Прилепин. Санька, 2006); *То, что жеребенок наклонился к гусыне, страшно не понравилось одному гусаку, который, вытянув шею, как змея, ринулся на жеребенка* (Ф. Искандер. Сандро из Чегема); *Чубатый голландский гусак высокомерно склонился на хромавшего мимо Григория* (М.А. Шолохов. Тихий Дон); *Когда Федор, отыграв свое, уходил со сцены, режиссер набрасывался на него и шипел, как разгневанный гусак* (В. Шукшин. Артист Федор Грай).

Приведенный материал наглядно иллюстрирует наличие в слове *гусак*, употребленном в качестве характеризующей номинации в условиях развивающегося конфликта, ряда имплицитных сем, связанных в сознании носителей языка с негативными представлениями о человеке. Учёт подобных «тонкостей», которые могут возникнуть в процессе общения, чрезвычайно важен прежде всего для иностранных магистрантов-филологов, изучающих русский язык углубленно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хроменков, П.Н. Вербальный конфликт в русском сказочном фольклоре / Н. П. Хроменков // Вестник РУДН. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». – 2016. – № 3. – С. 97–105.
2. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Рус. яз. – Т. 2: К–О. – 1982. – 736 с.
3. Словарь русских народных говоров / Гл. ред. Ф.П. Филин, ред. Ф.П. Сороколетов. – Выпуск седьмой. – Изд-во «Наука», Ленингр. отд-ние, 1972. – 355 с.
4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ruscorpora.ru>. – Дата доступа : 10.02.2020.