







Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом

Сборник научных статей

Екатеринбург 2019

УДК 37.016:8
ББК Ш12/18-9
К57

рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 63 от 25.09.2019)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
доктор филол.наук, доцент Е. В. Дзюба (Екатеринбург)
кандидат филол.наук, доцент С. А. Ерёмина (Екатеринбург)

К57 Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом [Текст] : сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, проведенной в рамках Международного форума «Образ России в глобальном образовательном пространстве: язык, история, культура» (Екатеринбург, 23-26.05.2019) / Урал. гос. пед. ун-т ; гл. ред. Е. В. Дзюба, С. А. Еремина. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 240 с.

ISBN 978-5-7186-1200-4

В сборнике представлены статьи, подготовленные по итогам выступлений с научными докладами на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом», посвященной 220-летию со дня рождения А.С. Пушкина. Конференция проводилась в рамках Международного форума «Образ России в глобальном образовательном пространстве: язык, история, культура» (Екатеринбург, 23-26.05.2019). Данные материалы могут быть интересны филологам, учителям и преподавателям русского языка, литературы и других филологических дисциплин и всем, кто интересуется проблемами изучения и преподавания русской словесности в России и за рубежом. Статьи публикуются в авторской редакции.

Издание сборника осуществлено при финансовой поддрержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному»

УДК 37.016:8
ББК Ш12/18-9

ISBN 978-5-7186-1200-4 ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ИМАГОЛОГИЯ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Бастинович Е. В.
Человек как объект оценки в русских и немецких фразеологизмах.....8

Кирилова И. В.
Образ России в китайских учебниках по русскому языку как иностранному.....11

Миков В. Ю.
Образ России в учебниках английского языка как иностранного 14

Полежаева С. С.
Языковая личность в многонациональном сообществе: филологическая направленность обучения 18

Томберг О. В.
Имагологические аспекты преподавания филологических дисциплин в вузе..... 22

КОГНИТИВНЫЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Беличенко Е. Е.
Использование возможностей кино в когнитивно-коммуникативной методике обучения русскому языку..... 26

Берг Е. Б., Кит М.
Реализация когнитивно-дискурсивного подхода к обучению иноязычной лексике в справочно-обучающем комплексе lextutor..... 29

Ван-Чан-Жоу А. А.
Психолингвистические технологии преподавания РКИ 34

Доронина Е. Г., Казакова Ю. В.
Психолингвистические основы обучения студентов чтению инокультурного текста 38

Ерещенко М. В., Николенко О. В., Захарчук О. Е.
Лингвистическая интерпретация текста: когнитивные схемы..... 42

Колесова Д. В.
Когнитивные стратегии обучения письменной речи в курсе РКИ..... 46

Култышева О. М.
Психологический механизм восприятия в литературе и искусстве..... 49

Осиянова О. М.
Технологические основы управления познавательной деятельностью студента в филологическом образовании..... 53

Темиргазина З. К.
Контент-анализ казахстанского учебника русского языка с точки зрения трансляции гендерных стереотипов..... 57

Ткаченко Ю. Г.
Методология исследования лингвокогнитивной категории..... 61

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Барковская Н. В.
Национальная кухня как «иероглиф» культуры (П. Вайль, А. Генис «Русская кухня в изгнании», А. Генис «Колобок. Кулинарные путешествия»).....66

Веснина Л. Е.
Обучение чтению в аспекте подготовки к ТРЯ-8: организация факультатив..... 69

Гоголина Т. В., Иванова Е. Н.
Межъязыковой комментарий в обучении китайских студентов лингвистическим дисциплинам..... 74

Долгов А. А.
Адаптированная литература в контексте русского языка как иностранного..... 78

Ильина О. А., Цимике Б.
Грамматическая категория времени: почему ее нелегко понять китайским студентам, изучающим русский язык?.....82

Исаева Л. Р.
Снятие трудностей при изучении грамматики русского языка как иностранного.....85

Какорина Е. В., Смирнова Н. Л.
Полифункциональный характер пересказа как учебного упражнения для детей, слабо владеющих русским языком 89

Карпеченкова Ю. Г., Еремина Е. А., Финагина Ю. В.
Обучение самостоятельной работе иностранцев (на материале методических рекомендаций «Учимся самостоятельно»).....93

Николенко О. В., Бабакова Л. Д., Моренко Б. Н.
Семантическая неоднозначность генитивных конструкций.....101

Постникова Н. П.
Методика воспитания и обучения билингва в искусственной языковой среде.....104

Пудовкина В. П.
Методика преподавания русского как иностранного онлайн.....109

Ряпосова А. Б., Кун Линь
Развитие спонтанной речи в процессе обучения русскому языку китайских студентов.....112

СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Еремина С. А., Ян Бо
Уроки чтения на русском языке со студентами-иностранцами, обучающимися по специальности «музыкальное и художественное образование».....117

Клемёнова Е. Н., Ерещенко М. В.
Функциональная безграмотность как барьер освоения филологических дисциплин в вузе 123

Здоренко А. Э. (Массалова)
Междисциплинарный подход в системе профессионально ориентированного обучения рки в вузе инженерного профиля 126

Исаева Л. Р., Шестакова Е. В.
Особенности работы с лексическим материалом на занятиях по РКИ в военном вузе (на примере военно-профессиональной лексики)..... 130

Космаков А. М.
Медиатексты в курсе делового русского языка как иностранного.....134

Осиянова А. В.
Реализация субъектно-ориентированной методики обучения лингвостилистическому анализу текста студента-филолога.....137

Стрелкова И. В.
Особенности профессиональной подготовки учителя литературы в классическом университете.....141

Тенихина А. С.
Принципы изучения русского языка как языка специальности.....145

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бочарникова А. С.
Обучение чтению на английском языке с использованием сказки в средней в школе.....150

Бочкарева П. В.
Эффективные методы обучения говорению на уроке английского языка..... 154

Джиоева В. П.
Лингвокультурные особенности югоосетинской русскоязычной политической коммуникации..... 159

Дружкина М. А.
Основы разработки методов и приемов обучения коммуникативной грамматике в преподавании английского языка..... 163

Куприна Т. В.
Стратегии развития soft skills на занятиях по иностранному языку..... 167

Липина В. А., Пирожкова И. С.
Упражнения для подготовки студентов техникума к международному конкурсу worldskills на уроках английского языка.....171

Пирожкова И. С.
Новые тенденции в обучении иностранным языкам: коммуникативное чтение.....177

Рахманова И. А., Дзюба Е. В.
Интерактивные методы обучения учащихся 2 классов лексике английского языка..... 183

Савельева И. В.
Учебные стратегии и их роль в обучении иностранному языку в полиэтнических группах 186

Смирнова А. Е.
Роль учета регионального компонента в процессе преподавания иностранного языка в школе.....190

Ульянова М. Ю.
Проблема наполненности предтекстовыми упражнениями современных учебников английского языка 194

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТА И ДИСКУРСА

Багдасарян О. Ю.
Современная отечественная драма и язык кино: «Братья» М. Дурненкова..... 199

Баландина И. Д.
Особенности англоязычного поэтического дискурса..... 203

Бакшеева М. Г., Исламова Ю. В.
О способах образования индивидуально-авторских слов (на примере поэтических текстов Владимира Волковца).....207

Кручинина М. С.
Художественный текст в иноязычной аудитории: диалог культур.....212

Кручинкина Н. Д.
Литературный текст как посредник познания жизни этносоциума.....215

Солопова О. А., Салтыкова М. С.
Проект «Уральский регион в военно-публицистическом дискурсе периода Великой Отечественной войны»: интеграция научной и образовательной деятельности.....219

Сутягина Т. Е.
Элективный курс по литературе как возможность обращения к творчеству «забытых» писателей 223

Хайдукова Д. М., Дзюба Е. В.
Особенности перевода романа И. С. Тургенева «Дворянское гнездо» в контексте диалога культур..... 228

Челпанова Е. В.
Репрезентация концепта «ГОСУДАРСТВО» в англоязычном художественном дискурсе (на примере антиутопий)..... 232

Юшкова Н. А.
Лингвоаксиологический анализ художественного и публицистического текста.....238

ИМАГОЛОГИЯ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

УДК 811.161.1'373:811.112.2'373

Бастинович Екатерина Владимировна
преподаватель кафедры иностранных языков Сургутского государственного университета; 628400, Россия, г. Сургут, ул. Ленина, 1, каб. 402; e-mail: kassatik-83@mail.ru

ЧЕЛОВЕК КАК ОБЪЕКТ ОЦЕНКИ В РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Ключевые слова: анималистический образ; метафоры; фразеологизмы; этимология; зоонимный компонент; русский язык; немецкий язык; человек; фразеология русского языка; фразеология немецкого языка.

Аннотация. Статья посвящена анализу фразеологических средств выражения эмоционально-окрашенной отрицательной оценки. Целью исследования является определение наличия совпадения полного или частичного в выборе метафорического образа оценочного выражения немецкого и русского языка, а также анализ национально-специфического характера метафорических образов. Результаты анализа фразеологических и идиоматических единиц показали, что если источники заимствованных образных выражений для сравниваемых языков совпадают, то и выражения совпадают, также наблюдается частичное совпадения образа или метафоры и выявлены случаи, когда сравниваемые языки проявляют национальную специфику.

Bastinovich Ekaterina Vladimirovna
Lecturer, Department of Foreign Languages, Surgut State University, Surgut, Russia

MAN AS AN EVALUATION OBJECT IN RUSSIAN AND GERMAN IDIOMS

Keywords: animalistic image; metaphors; phraseological units; etymology; zoononymous component; Russian language; German; person; phraseology of the Russian language; German phraseology.

Abstract. The article analyzes phraseological means of emotionally-colored negative evaluation expressing. The goal of this research is to determine the presence of full or partial metaphorical image of the evaluative expression of German and Russian languages, as well as the analysis of national-specific nature of metaphorical images. The results of the phraseological and idiomatic units analysis showed that if the sources of borrowed figurative expressions for the compared languages coincide, then the expressions coincide too, there is also a partial coincidence of the image or metaphor and the cases when the compared languages show national specificity are revealed.

Человек, автоматически принимает ту систему ценностей, которую выработало общество, в котором он живет. Способность анализировать ценностные концепты помогают человеку ориентироваться в мире и осознавать пользу и ценность вещей, явлений и так далее. Общественные нормы, которые понимаются как одобряемые правила поведения, формируются на основе ценностных ориентиров. Этими норма-

© Бастинович Е. В., 2019

ми определяется аксиологический контент социальной интеракции личностей [Хабермас 2000: 28-35].

Рассмотрим оценочные фразеологизмы немецкого языка, объектом оценки является такое качество человека, а вернее недостаток – глупость.

nicht alle Tassen im Schrank haben; ein Brett vor dem Kopf habe.

Значение всех этих устойчивых выражений – «быть глупым». Что характерно, так это отсутствие отрицательных номинаций в их составе. Для корректной передачи значения, необходима смысловая развертка метафорической соотнесенности. Фразеологизм *nicht alle Tassen im Schrank haben* имеет близкие смысловые и образные соответствия в русской фразеологии. В некоторых русских фразеологизмах факт недостачи, нехватки чего-либо образно переосмыслен как выражение умственной неполноценности человека*: у него не все дома, у него одного винтика не хватает*.

Во втором примере речь идет о тупости, отсутствии всякой сообразительности у человека. Современному человеку трудно понять, почему выражение *«иметь перед головой доску»* означает *«быть глупцом»*. Однако история происхождения фразеологизма известна: упрямому животному подвешивали на рога доску, которая закрывала обзор и делала быка слепым, бык покорно шел куда гнали [Чернышева 1970: 25-37].

Также особого внимания заслуживают оценочные номинации, в основу которых положен зооморфный компонент.

В самом широком смысле зооморфизмы – символы-ассоциации, слова, значения которых определяют контент национального языкового сознания и участвуют в формировании «наивной картины мира» носителей языка. Человек, автоматически принимает ту систему ценностей, которую выработало общество, в котором он живет. Способность анализировать ценностные концепты помогают человеку ориентироваться в мире и осознавать пользу и ценность вещей, явлений и так далее. Общественные нормы, которые понимаются как одобряемые правила поведения, формируются на основе ценностных ориентиров. Этими нормами определяется аксиологический контент социальной интеракции личностей [Писанова 1997: 71-72].

Сравнивая эмоционально-оценочные выражения русского и немецкого языков, можно обнаружить сходные мотивированные значения. А примеры выражений с этимологически затемненной коннотацией зачастую так и остаются национально специфическими. Поскольку во многих номинациях отсутствует хоть сколько-нибудь прослеживаемая логика семантического переосмысления, то и о межъязыковой универсальности говорить не приходится. В этом случае, возможно лишь говорить о случайных коннотативных совпадениях в разных языках.

Рассмотрим пример: в русском языке выражение быть голубым – означает иметь нетрадиционную сексуальную ориентацию. Этимология коннотации так и невыяснена, существуют лишь предположения и одно из этих предположений относится к зооморфному компоненту: поскольку само слово «голубой» происходит от названия птицы «голубь», из-за характерного цвета оперения на шее. А вот другое выражение быть синим – означает быть пьяным, синяк – человек, страдающий алкогольной зависимостью. Как и в немецком blau sein – быть пьяным, Blaumacher – алкоголик. В этом случае, речь идет о совпадении коннотативных созначений.

Особого внимания заслуживают фразеологизмы русского и немецкого языков, при анализе ко-

торых можно наблюдать полное совпадение образов, частичное и когда совпадает лишь зоонимный компонент, но образы разные. Полное семантическое и образное совпадение наблюдается в библейских устойчивых выражениях. Эти фразеологизмы живописуют картину нравственных качеств человека, например, неблагодарности: *Perlen vor die Säue werfen – «метать бисер перед свиньями»,* закрепляя универсальную образность за определёнными анималистическими образами: *ein Wolf in Schafspelz (Schafskleid) – «волк в овечьей шкуре», ein verlorenes Schaf – «заблудшая овца»* [Чернышева 1970: 25-37].

Древние тексты – наиболее вероятные способы совпадения зоонимных компонентов в немецком и русском языках. Так объясняется полное заимствование высказываний, например, из произведений Гомера. К литературным произведениям античности имели разные народы, так и прижились устойчивые выражения в русском и немецком языках: *aus einre Mücke einen Elefanten machen – из мухи делать слона (античная поговорка), der Trojanische Pferd – Троянский конь; (Гомер, Одиссея).*

Басни Эзопа также обогатили фонд эмоционально-оценочной лексики. Что интересно, так эти выражения закрепились в обеих языковых картинах сравниваемых языков и послужили импульсом для дальнейшего развития фразеологии с анималистичными образами. Так, например: *der Löwenteil – львиная доля, eine Schlange an seinem Busen nären – пригреть змею на груди.* [Чернышева 1970: 299-315].

Пословицы с зоонимным компонентом очень детально отражают все аспекты жизни человека и его самого. Но в основу этих метких выражений, в культурах сравниваемых языков, заложены разные образы. Например: *was tut der Esel mit der Sackpfeife – (досл.) что делать ослу с волынкой* когда речь идет о чем-то несуразном. В русском языке существует аналогичное выражение, в котором сохранена сема не очень благородного и животного и сложного музыкального инструмента *нужен как козе баян. Es ist ein dummer Fuchs, der nur ein Loch weiß – (досл.) глупа та лиса, которая лишь одну нору (лазейку) знает*, что идеально соответствует русской пословице: *худа та мышь, которая только одну лазейку знает.* Значение норы или лазейки сохранено, но вот, что касается животных, которые используют норы или лазейки, то здесь языки демонстрируют национально-специфические ассоциации. Или вот в русском языке: *какая муха тебя укусила – о человеке, который очень странно себя ведет.* В немецком языке есть хороший эквивалент: *einen Affen an (Dat.) gefressen haben – (досл.) быть укушенным обезьяной.* Как видно из примера, значение «быть укушенным» сохранено, но образы животных не совпадают.

Использование в речи разного рода устойчивых выражений для придания эмоциональной окраски оценочным суждениям встречается повсеместно. Зачастую и носители языка не всегда до конца понимают всю этимологическую глубину того или иного выражения. В основу оценочных суждений могут быть положены разные образы, в разных языках эти образы могут совпадать и удивлять своей уникальностью, люди давно уже не довольствуются односложными оценочными номинациями и с течением времени язык услужливо предлагает всё новые и новые источники образности и метафоричности. Этот процесс не может иметь завершения, пока язык живой, пока он служит для коммуникации в нем будут появляться всё новые средства для

выражения оценки. Но на каком бы языке не говорил человек, человеческая природа, практически, неизменна. Могут меняться нормы и эталоны в обществе, но фонд отрицательных оценочных средств будет только пополняться.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Писанова Т. В. Национально-культурные аспекты оценочной семантики: эстетические и этические оценки. М.: ИКАР, 1997. 320 с.

Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. М.: Наука, 2000. 377 с.

Чернышева И. И. Фразеология современного немецкого языка. М., 1970. 235 с.

УДК 378.016:811.161.1:378.147

Кирилова Ирина Владимировна
кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 211; e-mail: irishakuz@yandex.ru

ОБРАЗ РОССИИ В КИТАЙСКИХ УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

***Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».**

Ключевые слова: русский язык как иностранный; образ России; учебники русского языка; национальный менталитет; вузовские учебники; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; китайские студенты.

Аннотация. Статья посвящена анализу учебника 史铁强，刘素梅 大学俄语东方（新版）学生用书. Ши Тецян, Лю Сухай. «Русский язык» университета Востока. В нем рассматривается специфика представления образа России. Авторам учебника удалось во многом объективно отразить российскую действительность, однако в ряде случаев наблюдаются незначительные искажения. Тем не менее, тексты, представленные в учебнике, дают возможность познакомиться с Россией. Данный учебник позволяет организовать полноценную работу с китайскими студентами, изучающими русский язык.

Kirilova Irina Vladimirovna
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of General Linguistics and Russian Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

IMAGE OF RUSSIA IN CHINESE TEXTBOOKS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: Russian as a foreign language; image of Russia; Russian language textbooks; national mentality; university textbooks; methods of teaching the Russian

language; methodology of the Russian language in high school; chinese students.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the textbook 东方，刘素梅大学俄语东方（新版）学生用书: Shi Tetsyan, Liu Suhay. "Russian language" University of the East. It discusses the specifics of the image of Russia. The authors of the textbook managed to objectively reflect the Russian reality in many respects, however, in some cases, there are minor distortions. Nevertheless, the texts presented in the textbook provide an opportunity to get to know Russia. This textbook allows you to organize a full-fledged work with Chinese students learning Russian.

Изучение русского языка в Китае в настоящее время очень популярно. Во многих вузах русский язык вводится как второй иностранный (после английского). Существует достаточно большое количество разнообразных учебных пособий для изучения РКИ, однако не секрет, что довольно часто образ России в них представлен искаженно. Поэтому для анализа мы выбрали многоступенчатый учебный комплекс «Русский язык» университета Востока.

В первой части значительное внимание уделяется фонетике, но и грамматика, и развитие речи не находятся в стороне. На наш взгляд, авторам удалось здесь органично вписать страноведческую, лингвокультурологическую информацию о нашей стране. В конце каждого урока (а их в первой части 18) содержится раздел «О России», в котором очень кратко представлены сведения о русской литературе и живописи. Например, студенты на третьем уроке знакомятся с А.С. Пушкиным и лишь названиями его произведений «Руслан и Людмила», «Евгений Онегин», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Капитанская дочка», а на завершающем занятии – с текстом стихотворения «Парус» М. Ю. Лермонтова. Также упоминаются наши классики Н. В. Гоголь, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, А. П. Чехов.

Работы русских художников, представленные в учебнике, разнообразны. Это картины И. И. Левитана «Золотая осень», «Март», И. Е. Репина «Бурлаки на Волге», И. И. Шишкина «Рожь», А. К. Саврасова «Грачи прилетели», В. А. Серова «Девочка с персиками», В. М. Васнецова «Аленушка».

Более подробно мы остановимся на анализе второй часть учебника, рассчитанной на базовый уровень владения русским языком. Она включает в себя 12 уроков. Структура уроков одинакова и представляет собой совокупность заданий по лексике, развитию речи и грамматике. Темы занятий, на наш взгляд, подобраны удачно, поскольку охватывают основные коммуникативные ситуации, в которых оказывается иностранец. Обозначим их: 1) встреча, знакомство; 2) семья; 3) учеба, 4) рабочий день, 5) в гостях, 6) спорт; 7) город, транспорт; 8) климат, погода; 9) отдых; 10) разговор по телефону; 11) у врача; 12) магазины, покупки.

Безусловно, особый интерес вызывает образ России и россиян, представленный в учебнике. На наш взгляд, авторы старались познакомить обучающихся с реалиями русской жизни, учитывая уровень владения языком. Поэтому здесь предложены небольшие по своему объему тексты, нередко занимательного характера, тогда как в последующих книгах данного учебного пособия представлены более усложненные рассказы о русской культуре, искусстве, науке, политике и т. д.

Стоит отметить, что авторы систематически и органично вводят для заучивания устойчивые русские обороты, например, *сколько лет, сколько зим; какими судьбами; ни пуха, ни пера; к черту и пр.*

Хочется отметить, что авторы данного учебника старались досто-

© Кирилова И. В., 2019

верно изложить реалии русской жизни. И, в общем-то, им это удалось, хотя иногда мы видим небольшие нестыковки, связанные, по нашему мнению, со стереотипными представлениями о русских.

Например, в подборке текстов на тему «Отдых» русские представлены неоднозначно. Так в письме, которое адресует китайский студент своей подруге, говорится: *«Я пытался найти в словаре русские пословицы об отдыхе и, представляешь, не нашел. Но зато нашел много пословиц о том, что надо работать и работать» «Делу время, потехе час», «Без труда не вытащишь и рыбки из пруда». Скучновато, да?»* [Ши Тецян 2010: 194]. Но уже в следующем упражнении авторы предлагают соотнести виды отдыха с людьми разного возраста и профессий. Любопытно, что для 18-летней студентки любимым отдыхом оказывается дача, для 35-летней учительницы – дискотека и бар, а для пенсионерки – путешествия. Конечно, любой носитель русской культуры расставил бы приоритеты иначе.

На наш взгляд, китайский менталитет особенно находит свое отражение в представлениях о пожилых людях. Обратимся к тексту «Возраст счастья», в котором утверждается, что в жизни каждого человека бывает два таких возраста: первый – в 15 лет (с этим трудно не согласиться) и второй – в 70 лет. «*Именно в этом возрасте пожилые люди начинают жить для себя. Многие уже на пенсии, у них много свободного времени, так как нет ежедневной работы. Дети уже взрослые и живут самостоятельно. Некоторые люди путешествуют, другие увлекаются искусством, театром, музыкой, ведь раньше у них не было такой возможности, а сейчас они реализуют свои старые мечты детства и юности*» [Ши Тецян 2010: 35]. Конечно, реальная жизнь большинства российских пенсионеров отличается от представлений авторов учебника. И дело не только в материальном уровне жизни, который далеко не всем позволяет свободно путешествовать и воплощать свои детские мечты. Не стоит забывать, что с давних времен забота о внуках является неотъемлемой частью жизни пожилых людей.

Интересным нам кажется китайское представление о русском гостеприимстве. Обратимся к уроку «В гостях». Данный урок традиционно начинается с диалогов, направленных на развитие речи. Из представленных материалов становится понятно, что прежде чем приступить к еде, русским сначала нужно выпить. При этом перечень алкогольных напитков разнообразен. Безалкогольные напитки почему-то отсутствуют.

– Дорогие гости, прошу к столу. Лида, вы садитесь сюда, а ты, Борис, рядом. Удобно?

– Хорошо, спасибо.

– Что будем пить? Водку, коньяк, вино? Лида, вы?

– Вино.

– А ты, Борис, коньяк?

– Пожалуй, коньяк.

– Лида, Борис, берите закуски – рыбу, икру… [Ши Тецян 2010: 97].

Что касается русской кухни, то многие моменты, отмеченные в текстах, соответствуют реальности. Так, например, гостям часто предлагаются различные салаты, а также чай с десертом. Тогда как сами китайцы предпочитают не смешивать различные продукты, равнодушны к сладкому, соблюдают определенные правила чаепития.

Еще одна особенность русского гостеприимства, которая находит яркое отражение в текстах учебника – любовь к тостам. Например, в тексте «Полезные фразы» представлен алгоритм поведения в гостях. *«Русские очень любят угощать и*

ухаживать за гостями. Конечно, если ты пришел в гости, хорошо бы сказать тост. Их принято говорить в гостях у русских. Ты можешь сказать всего несколько слов: «Предлагаю тост за хозяйку дома!» или еще за кого-то» [Ши Тецян 2010: 107].

В заключение отметим, что представленный учебник логичен, понятен, четко структурирован и, на наш взгляд, может успешно использоваться при обучении китайских студентов русскому языку.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Восток: учебник русского языка: в 8-ми ч. / гл. ред. Ши Тецян; Пекинский университет иностранных языков, Институт русского языка. Пекин, 2009. Ч. 1. 267 с.

Восток: учебник русского языка: в 8-ми ч. / гл. ред. Ши Тецян; Пекинский университет иностранных языков, Институт русского языка. Пекин, 2010. Ч. 2. 302 с.

Харитонова З. Г. Особенности подачи лингвистического и литературоведческого материала в учебнике 大学俄语 7 «Русский язык» (КНР) // Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы: труды и материалы международной конференции 31.10-03.11.2016. Казань, 2016. Том 2. С. 304-308.

УДК 378.016:811.111:378.147

Миков Вениамин Юрьевич
кандидат педагогических наук, доцент кафедры риторики, межкультурной коммуникации и русского языка как иностранного Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 285; e-mail: venechkam@yandex.ru

ОБРАЗ РОССИИ В УЧЕБНИКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

***Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».**

Ключевые слова: образ России; английский язык; лингвокультурные феномены; учебники английского языка; учебные материалы; вузовские учебники; методика английского языка в вузе; методика преподавания английского языка; проблемный подход.

Аннотация. Статья посвящена анализу учебных материалов по английскому языку как иностранному. Анализируется серия умк New English File как лингвокультурный феномен. Целью исследования является определение специфики образа России, формируемого содержанием учебника. Результаты исследования показали, что найденные упоминания России далеко не объективны с способствуют формированию скорее негативного образа этой страны. В статье отмечен проблемный характер представленных материалов как возможное приглашение к дискуссии.

Mikov Veniamin Yurievich
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE IMAGE OF RUSSIA IN THE TEXTBOOKS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: image of Russia; English language; linguistic and cultural phenomena; English textbooks; educational materials; university textbooks; English language methodology at the university; English teaching methodology; problematic approach.

Abstract. The article is devoted to the analysis of educational materials on English as a foreign language. It analyzes a series of teaching materials: New English File as a linguocultural phenomenon. The aim of the study is to determine the specifics of the image of Russia, formed by the content of the textbook. The results of the study showed that the references to Russia are far from objective and contribute to the formation of a rather negative image of this country. The article notes the problematic nature of the presented materials as a possible invitation to discussion.

В современном мире вопросы национальной и информационной безопасности все чаще появляются на повестке дня. Не обойден вниманием и процесс изучения иностранных языков. «Борьба за языковое господство – и одновременно против него – разгорается все сильнее: за языком стоит идеология, культура, система ценностей и, наконец, власть» [Тер-Минасова 2018: 8].

Появляется ряд исследований о роли учебников русского языка как иностранного в формировании образа России, например, монография С. К. Милославской [2012], где говорится о сложном междисциплинарном характере проблемы, которая требует привлечения методов психологии, дидактики, социологии и др. дисциплин для определения роли учебника в формировании образа страны изучаемого языка.

С. К. Милославская изучает содержание европейских учебников русского языка как иностранного созданных в 16 – начале 20 вв и приходит к выводу о том, что именно учебникам РКИ изначально принадлежала функция явной или неявной манипуляции стереотипами в основном, негативными, связанными с образом нашей страны и народа. И в наши дни «несмотря на обращение постсоветской России в «капиталистическую веру», тенденция к негативному имиджированию ее стереотипа не ушла в прошлое» [Милославская 2012: 327-328].

Несколько меньше изучен образ России в учебниках иностранного языка, в частности английского языка как иностранного. Многие современные УМК выпускаются для мультикультурных групп, собирающихся вместе для изучения языка – так называемые ESL learners. Считается, что при невозможности обучаемых общаться между собой на родном языке, изучаемый язык автоматически становится единственным способом общения в группе. Вполне логично, что такой умк содержит упоминания всех стран, откуда могут приехать потенциальные студенты, чтобы поощрить устную коммуникацию.

Мы рассмотрели УМК New English File как типичного представителя семейства English for ESL Learners, широко представленный в России. Комплекс разбит на 6 уровней, каждый уровень представлен учебником, тетрадью для домашних заданий, книгой с рекомендациями учителю, аудио и видео материалами. Мы исключили из нашего обзора умк первого уровня – Beginner. Россия в нем упоминается, но недостаточность лексического материала не позволяет делать суждения о характере образа Росси в нем.

Всего в комплексе New English File Россия или русские люди упоминаются 13 раз. Для сравнения,

© Миков В. Ю., 2019

тексты, посвященные или упоминающие Германию или немцев мы встретили четыре раза, а Японию или японцев – пять раз.

Как ни странно, УМК, больше всего упоминающий Россию – начального уровня, Elementary. Всего четыре упоминания, и, пожалуй, в самом негативном ключе по сравнению с УМК других уровней.

Первое упоминание происходит на стр. 16, где посетители Британии делятся своими впечатлениями о стране. Среди нянечек из Бразилии и туристов из Испании присутствует студентка Александра из России, которая сетует, что ей негде курить. Это ее единственное впечатление о стране пребывания. Учитывая ведущуюся на западе кампанию по борьбе с курением, которая порой принимает довольно резкие, даже истерические формы, мы считаем такой образ резко негативным.

Следующее упоминание России на стр. 37, где студентка рассказывает про свой любимый день. Здесь удивляет сам выбор текста для современного учебника. Девушка рассказывает, что после завтрака она читает газету или играет с родителями в карты, а потом все уезжают на дачу. Вечером люди собираются вместе, поют песни и танцуют. Архаичность образа дополняется «классическими» дачными фотографиями «мы только что с грядки».

Далее на стр. 56 женский журнал предложил своим подписчицам поделиться впечатлениями о ночной жизни в разных городах мира. Вечер в Москве получил самую высокую оценку. Настораживает только фраза, что Россия – страна «мачо», т.к. мужчины привыкли платить за женщин. Но, в целом, отзыв довольно позитивный.

Последнее упоминание России наряду с Мали и Боливией на стр. 90 в связи с экстремальной погодой. В Якутии температура опускается до -50 градусов, ваш нос заполняется льдом, а с крыш падают сосульки, которые могут убить людей. Такой образ может заинтересовать любителей экстремального туризма, но едва ли характеризует зиму в России.

В целом, образ России в УМК уровня Elementary создается не самый лицеприятный: холодная, с архаическими традициями, курящими людьми, зато с самыми лучшими развлечениями в столице.

В УМК следующего уровня Pre-Intermediate мы находим два упоминания и оба относятся к людям. На стр. 29 корреспондент опрашивает о целях визита в аэропорту прибывающих в Лондон гостей. Среди прочих девушка Римма из Литвы, которая приехала найти работу и учить английский язык. Да, Литва совсем не Россия, однако ее совсем не литовское имя позволяет предположить, что Римма относится к русскоязычному населению этой страны. Спустя пару месяцев корреспондент вновь встречает Римму и выясняется, что она устроилась официанткой, не стала учить язык и скоро выходит замуж. В своей статье С.Г. Тер-Минасова показывает отрицательную коннотацию слова «иностранец» в английском языке. «Ксенофобия и агрессия по отношению к иностранцам и вообще ко всем чужим, нарушающим нормы нашей антропологической культуры: образа жизни, поведения, идеологии религии и т.п.» [Тер-Минасова 2018: 11-12]. Может ли русскоязычная иностранка, которая приехала в страну без желания учить язык, нашла низкоквалифицированную работу и быстро выскочила замуж, быть приятна носителю английской ментальности? Едва ли.

Еще один стереотипный образ русских – склонность к шахматам. Одно из самых распространенных прозвищ русских – “Rook”, что можно перевести как шахматная ладья или ворона. Рассматриваемый УМК содержит текст о русской шахматистке Александре Костенюк, которая стала

«лицом» этого спорта. Образ крайне положительный, но стереотипный.

Следующий УМК серии Intermediate также содержит два упоминания русских. Первое – на стр 8, где мы можем прочитать текст о мошенничестве в спорте. Упоминаются аргентинец, американец и русский. Борис Онищенко был уличен в мошенничестве во время Олимпийских игр в Монреале в 1976 году. Текст повествует, что во время боя с лидером сборной Великобритании Джереми Фоксом в шпаге Онищенко была обнаружена потайная кнопка, включавшая судейскую лампочку, и фиксировавшую нанесение укола. В тексте забыли упомянуть, что после замены шпаги Онищенко все равно победил англичанина, отмечается только его дисквалификация и позорное отбытие с Олимпийских игр. Из всего, что можно было сказать о советском и российском спорте авторы подобрали именно такой, нелицеприятный для имиджа России момент. Компанию Онищенко, правда, составляет Диего Марадона, который нечестно забил гол англичанам в четвертьфинале мирового кубка в 1986 году.

Второе упоминание на стр. 38 носит громкое название «Культурный шок» и представляет собой рассказ англичанки, вышедшей замуж за русского, о различных представлениях о вежливости в двух культурах. Автор утверждает, что русские привыкли говорить прямо, не пряча свои мысли за вежливыми словами, и подтверждает свои слова рядом примеров. Автору статьи такая прямолинейность не кажется чем-то отталкивающим, однако реакция представителей других культур, которые изучают английский язык, может сильно отличаться. Особенную колоритность тексту придает изображение медного самовара.

Если подытожить впечатление о русских людях из двух УМК, то они, последовательно: гастарбайтеша, шахматистка, мошенник и грубиян.

В следующем УМК уровня Upper-Intermediate русские упоминаются только вскользь. На стр. 21 в тексте о национальных стереотипах говорится, что русские и итальянцы считают себя открытыми и общительными и то, что исследования психологов этого не подтверждают. На стр. 38 представлена газетная заметка, утверждающая, что таинственный грабитель банков скорее всего гипнотизер из России. Образ очень лубочный и не воспринимается всерьез, тем более, что он сопровождается карикатурой, а соседний текст повествует о том, как в аргентинской тюрьме допрашивали попугая.

Однако, в данном УМК в качестве дидактического материала по лингвистической теме «Употребление артиклей при именах собственных» используется отрывок знаменитой Фултонской речи Уинстона Черчилля. Отрывок сопровождается исторической справкой, где отмечено, что сэр Уинстон впервые употребил термин «железный занавес» и то, что данная речь «обозначила» начало холодной войны. В справке, однако, не указана роль самого Черчилля в развязывании холодной войны, ответственность за которую выдающийся оратор возложил на Советский Союз.

Стоит отметить, что Сэр Уинстон Леонард Спенсер-Черчилль – частый гость на страницах УМК New English File. На стр. 53 NEF Elementary его назвали британцем №1 (со ссылкой на BBC). А на стр. 110 NEF Advanced можно найти его самые известные цитаты. Несмотря на свою популярность Черчилль остается неоднозначной фигурой мировой политики и объективность требует от авторов всестороннего освящения деятельности данного политического деятеля.

В последнем УМК уровня Advanced Россия не упоминается совсем, однако имеется текст, посвященный Констанции Гарнет и ее неудовлетворительным переводам Толстого и До-

стоевского. Упоминаются негативные отзывы на ее переводы Корнея Чуковского и Иосифа Бродского. Обучающимся предлагается подискутировать о новом переводе «Войны и мира» 2007 года, который стал «Вдвое короче, в четыре раза интереснее… Больше мира и меньше войны!».

Суммарно получается, что на 13 упоминаний России в течении всех пяти курсов два являются в целом положительными, три нейтральными (мы считаем, что «русский гипнотизёр» скорее лубочный, юмористический образ) и шесть явно отрицательными. Является ли общенегативный образ России поводом отказаться от использования данного УМК в России? Или даже, как считает популярный российский политик В. В. Жириновский «статус общедоступного к изучению языка нужно отобрать у английского»?

Мы считаем, что ответ на этот вопрос заключен в проблемном подходе, на котором построен учебник. Большинство изучающих английский язык в России (кроме, возможно, иностранных студентов) хорошо знают культурные особенности, представленные в данном УМК. Таки образом, допущенные неточности или даже намеренные искажения в образе России могут быть представлены как предметы аргументированной дискуссии, что потребует от преподавателя чуть больше времени на подготовку к занятиям.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Галумов Э. А. Международный имидж России: стратегии формирования. М.: Известия, 2003. 446 с.

Милославская С. К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. С. 327.

Тер-Минасова С. Г. Язык мой – враг или друг мой? // Язык, культура и «мягкая сила»: сборник научных трудов. Екатеринбург, 2018. 191 с.

Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig. New English File Elementary. Students' book. Oxford University press, 2006.

Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig. New English File intermediate. Students' book. Oxford University press, 2007.

Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig. New English File Upper intermediate. Students' book. Oxford University press, 2008.

Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig. New English File Advanced. Students' book. Oxford University press, 2014.

УДК 81'246.2

Полежаева Светлана Серафимовна
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь, Приднестровье, Молдова; MD-3300, г. Тирасполь, ул. 25 Октября, 107, каб. 312; e-mail: svetlanapolejaeva1506@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ СООБЩЕСТВЕ: ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Ключевые слова: русский язык; молдавский язык; билингвизм; языковая личность; языковая интерференция; фонетические ошибки; грамматические ошибки.

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме русско-молдавского двуязычия в аспекте формирования билингвальной личности в Приднестровье; рассматриваются фонетические и грамматические ошибки интерферентного характера; приводятся упражнения на преодоление интерферентных ошибок. Обосновывается идея языкового и культурного воспитания обучающихся-билингвов для функционирования в многоязычном сообществе, приоритетной задачей которого является последовательное формирование толерантной языковой личности, уважительно относящейся к неродным для нее языкам и культурам.

Polezhaeva Svetlana Serafimovna
Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Pridnestrovian State University. Taras Shevchenko, Tiraspol, Transnistria, Moldova

LANGUAGE IDENTITY IN A MULTICULTURAL COMMUNITY: LINGUISTIC TRAINING

Keywords: Russian language; Moldavian language; bilingualism; linguistic identity; linguistic interference; phonetic errors; grammatical errors.

Abstract. This article deals with the problem of Russian-Moldovan bilingualism in the aspect of the formation of bilingual identity in Transnistria; considers the phonetic and grammatical errors, interference character; provides exercises for overcoming the interference errors. The author substantiates the idea of linguistic and cultural education of bilingual students for functioning in a multilingual community, the priority of which is the consistent formation of a tolerant linguistic personality, respectful of non-native languages and cultures.

Сегодня в Приднестровской Молдавской Республике (Приднестровье) проживают люди более тридцати национальностей [История 2000] – русские, украинцы, молдаване, болгары, белорусы, поляки, гагаузы, евреи, армяне и другие этносы, исторически своими корнями входящие в пространство этой территории. Уникальность края определятся толерантным характером взаимоотношений этих народов, которые именуют себя «приднестровский народ», и русским языком, для которых он является родным и/или официальным (одним из трех официальных языков, функционирующих на территории Приднестровья: русского, молдавского, украинского). В приднестровском многонациональном сообществе последовательно формируется языковая личность, способная к функционированию во всех областях жизни: политической, социальной, культурной и др. Отсюда – вектор языковой направленности обучения и воспитания, реализующий би- и/или полилингвистическую парадигму. Территория Приднестровья исторически рассматривается как ареал межъяыковой и межкультурной коммуникации, ориентированный на российское образовательное пространство.

В данной статье описываются некоторые особенности формирования билингвальной языковой личности – русско-молдавской (молдавско-русской), а именно зоны интерференции русского и молдавского языков, где нередко возникают трудности в обучении двуязычной личности.

Проблема двуязычия в научной лингвистической литературе изучается давно и плодотворно. **Билингвизм** понимается большинством ис-

© Полежаева С. С., 2019

следователей как «2. владение двумя языками или литературным языком и диалектом с попеременным их использованием в зависимости от ситуации; двуязычие» [Большой современный толковый словарь русского языка 2012]. Л.В. Щерба под билингвизмом, или двуязычием понимал *способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках* [Щерба 2007]. В Приднестровье в организациях образования всех уровней формируется уважительное отношение билингвов к языкам и культурам народов, для которых каждый из языков является родным.

Характерным проявлением двуязычия является языковая **интерференция** – воздействие родного языка на другой по аналогии с грамматическими и лексическими правилами родного языка. Особое внимание при обучении русскому языку лиц с родным молдавским языком обращается на «интерферентные ошибки» – такие, которые являются результатом переноса правил из одного языка в другой.

Опишем ряд характерных интерферентных ошибок, возникающих у лиц с родным молдавским языком, изучающих русский язык. Данные факты являются результатом наблюдений как исследователей, работающих с русско-молдавскими билингвами в Приднестровском государственном университете [Кривошапова 2017; Луговская 2018; Щукина, Кривошапова, Луговская 2018], так и студентов-билингвов, которые изучали русский язык в общеобразовательной школе с молдавским языком обучения и на филологическом факультете, занимаясь в академической группе с русским языком обучения [Навроцкая, Полежаева 2019].

Фонетическая интерференция характеризуется неправильным произношением звуков и звукосочетаний неродного языка, замена их звуками родного языка. Например, в области произношения гласных звуков некоторые ошибки обусловлены тем, что русскому языку присуще явление редукции – сокращения долготы звучания гласного в безударной позиции. В молдавском языке явления редукции нет: в безударном положении гласные не меняют качества и долготы звучания, они всего лишь произносятся менее напряженно. Так, в слове *молоток* гласный [о] во всех трёх позициях (ударной и двух предударных) звучит одинаково. Молдаване, говоря на русском языке, обычно произносят гласные во всех позициях более четко, более выраженно, а русские, наоборот, редуцируют безударные гласные под влиянием редукции их родного русского языка. Следующие заимствованные русским языком слова: *дуэ̲ль, поэ̲ма, силуэ̲т, дуэ̲т, поэ̲т* – имеют лексические параллели в молдавском языке: *дуе̲л, пое̲м, силуе̲т, дуе̲т, пое̲т*. Произношение этих слов со звуком, обозначаемым на письме гласной буквой ***е***, обусловлено тем, что в исконно молдавских словах в позиции после гласного произносят и пишут ***е***.

Грамматическая интерференция отражает области морфологического управления, согласования слов в словосочетаниях и предложениях; склонения имен числительных; употребления личных и возвратного местоимений и др. Так, в устной или письменной речи молдавско-русский билингв, плохо усвоивший разделы русского языка, связанные с родовой принадлежностью существительных, может допускать ошибки в словосочетаниях, ср.: *сердце̲ моя̲, в свою̲ норке̲* и под. Трудно, например, усваивается и различие в употреблении притяжательно-личных местоимений *его, ее, их* и притяжательно-возвратного местоимения *свой* в отношении к третьему лицу (что, впрочем, нередко тяжело дается и обучающемуся,

для которого русский язык является родным).

Эти и другие ошибки интерферентного характера описываются в учебной и методической литературе, где представлены также методы и приемы по их преодолению. Например, линии учебников «Русский язык. Учебник для общеобразовательных учреждений с родным (нерусским) языком обучения» под ред. Е. А. Быстровой (Москва, изд-во «Дрофа») и «Русский язык для молдавской школы» Зелинской Н. И. и Скурту А. Г. (Кишинев, изд-во «Лумина) представляют различного рода упражнения языкового и культурологического характера, позволяющие обучающимся отработать практические навыки усвоения теоретического материала. Ср.: «Переведите слова на русский язык, запишите, определите род существительных. Укажите разницу в произношении и написании русских и молдавских слов.

Аеродром, аеропорт, алпинист, алпинизм, болшевик, делтэ, булион, булдог, делфин, евакуаре, егоист, екземпляр, експресс, валс, екскурсие, екран, екзамен, культурэ» [Зелинская, Скурту 1986: 5]. В данном упражнении – задание на сопоставление (родного) молдавского и русского языков. Сопоставление в произношении русских и молдавских слов развивает у учащихся способность ориентироваться в правилах и нормах произношения в двух различных, в том числе и по фонетической структуре, языках. Такой тип упражнения дает возможность избежать в речи молдавско-русских билингвов интерферентных ошибок.

В заключение отметим: формирование билингвальной языковой личности в многонациональном сообществе должно учитывать факт языковой интерференции. В этом – важная задача обучающих педагогов в Приднестровье, где уважительно и бережно относятся к обоим языкам – русскому и молдавскому, а также ко всем другим языкам, функционирующим на его территории.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Большой современный толковый словарь русского языка. 2012. URL: https://slovar.cc/rus/tolk/7813.html (дата обращения: 19.06.2019).

Зелинская Н. И., Скурту А. Г. Русский язык: учебник для 7-го класса молдавской школы. Изд. 6-е. Кишинев: Лумина, 1986.

История Приднестровской Молдавской Республики: в 3 т. Тирасполь: РИО ПГУ, 2000. Т. 1.

Кривошапова Н. В. Особенности билингвизма в Приднестровье // Приднестровское наследие: Историко-культурологический альманах / под общей ред. канд. культурологии Н. В. Дымченко. Тирасполь: Центр исследования культурно-исторического и духовного наследия, 2017. 246 с. С. 215-217.

Луговская Е. Г. Влияние молдавско-русского билингвизма студентов на их речевую компетентность при обучении на русском языке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность. 2018. Т. 15. № 2. С. 263-269.

Навроцкая Т. М., Полежаева С. С. Билингвальная языковая личность в Приднестровье: отражение интерференции русского и молдавского языков // Студенческий вестник: Языкознание и литературоведение: сборник статей студентов-филологов и учащихся общеобразовательных учреждений Приднестровья / отв. ред. Е. Г. Луговская, М. В. Гамар. Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2019. 224 с. С. 142-148.

Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 2007. 428 с.

Щукина О. В., Кривошапова Н. В., Луговская Е. Г. Фонетическая и грамматическая интерференция при обучении русскому и иностранному языкам билингвов в Приднестровье. Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2018. 116 с.

УДК 378.016:811.1

Томберг Ольга Витальевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: olgatomberg@yandex.ru

ИМАГОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Ключевые слова: имагология; концепты; имагологические исследования; имагологическая семантика; филологические дисциплины; студенты; высшие учебные заведения.

Аннотация. Данная статья посвящена возможностям использования имагологических исследований при преподавании университетских дисциплин. Анализ образов может быть полезным при изучении культуры в целом, литературы, языка того или иного периода. Изучение имагологической семантики способствует реконструкции ценностных смыслов, воссозданию образа Человека и анализу языкового контекста той или иной эпохи. В качестве примера в статье приводятся результаты исследования художественных образов древнеанглийской литературы и ее ценностные доминанты, которые репрезентированы в ключевых образах.

Tomberg Olga Vital'evna
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Linguistics, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

IMAGOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING PHILOLOGICAL SUBJECTS AT UNIVERSITY LEVEL

Keywords: imagology; concepts; imagological studies; imagological semantics; philological disciplines; students higher education institutions.

Abstract. The article focuses on ways of applying imagological research findings when teaching philological subjects at university. Image research may be helpful in studying culture, literature, language of the epoch. It contributes to reconstructing value highlights, image of the Man and analyzing linguistic context of the era. As an example the article dwells on research into key images of Old English literature and its major values embedded in key artistic images.

Имагологические исследования затрагивают вопросы изучения образов в различных направлениях: культурологических, компаративных, литературоведческих, лингвистических. Каждое из этих направлений может представлять определенный интерес при изучении дисциплин гуманитарного цикла: культурологии, антропологии, теории и истории литературы, стилистики, лингвистики. Методологические

© Томберг О. В., 2019

подходы к анализу образов также разнообразны, однако можно выделить инвариантную особенность, которая их объединяет: к пониманию всех образов можно подойти дискурсивным путем, через анализ способов репрезентации образов в текстах.

В содержательном плане имагологические исследования способствуют решению ряда общих и частных задач культурологического характера, связанных с изучением характеристик образов, спецификой их функционирования и механизмов создания новых образов в различных системах коммуникации.

Наиболее имагологически насыщенной является система художественной коммуникации, в рамках которой изучается художественный образ – единица художественного мышления той или иной эпохи (О.М. Фрейденберг). В целом литература – это прямой путь к изучению культуры, картины мира и психологии нации, ее аксиологический вектор подчеркивается всеми исследователями (В. Е. Хализев, Р. Якобсон, Ю. М. Лотман, М. Л. Гаспаров, А. Я. Гуревич и др.). Традиционным подходом актуализации культурного компонента и реконструкции культурных смыслов эпохи, отраженных в ее произведениях, является преподавание литературы на фоне широкого культурного контекста, во взаимосвязи «между историческими событиями, литературными явлениями и произведениями искусства» [Ковалевская и др. 2012: 7]. Альтернативный подход к преподаванию и изучению литературы и культуры разработан Д. В. Калюжным и А. М. Жабинским. Он представляет теорию «синусоидов», которая нацелена на выявление, анализ и объяснение «общих мест» в культурах и литературах различных эпох – от античности до литературы XX века [Калюжный, Жабинский 2001]. Основой данной теории являются кросс-культурные и кросс-хронологические совпадения жанров, сюжетов, мотивов, образов в литературах разных стран и народов.

Изучение культурных доминант эпохи возможно также через исследование ключевых образов литературы этой эпохи. Художественный образ как аксиогенный феномен является репрезентантом ценностных смыслов на всех уровнях своей объективации, поэтому анализ образов литературы может являться способом реконструкции ценностного пространства национальной культуры, образа Человека определенного исторического периода, поскольку «из единого ценностного отношения развертывается целое героя» [Бахтин 2000: 43].

Наиболее сложными являются вопросы реконструкции ценностных смыслов отдаленных эпох в силу ряда причин: неполноты и мозаичности дошедших до наших дней данных, сложности понимания древних языков, когнитивных диссонансов, вызванных исторической дистанцией и т. д. Поэтому изучение культурных смыслов древних культур через ключевые образы может быть дополнительным источником сведений об этих культурах.

Наши исследования имагологического пространства англосаксонской культуры периода VII-XI вв. позволяют сделать ряд выводов относительно культуры и ментальности англосаксов. Во-первых, это период аксиологического синкретизма: в ключевых образах эпохи отражены ценности, восходящие к языческому прошлому, кровнородственной системе социальной организации и христианскому настоящему Британских островов рассматриваемого периода. Максимальным образом дохристианские ценности мифопоэтической культуры отражены в образах Воина и Героя. Они погружены в мифопоэтические истоки национальной куль-

туры зооморфными концептами (медведя, ясеня, оленя, волка – Beowulf, Wulfstan / Wulfmær, Deor, Æscferth). Антиценностное пространство культуры максимально репрезентировано в образе Врага: антиценности дохристианской культуры репрезентированы в образе врага как мифологического чудовища (Гренделя, его матери, огнедышащего дракона), антиценности христианства – при актуализации врагов христианства (Сатаны и падших ангелов).

Во-вторых, Мужчина является гендерной доминантой англосаксонской художественной картины мира. Мужские образы представлены 54 персонажами, женские – 13 персонажами. Персонажи мужских образов чаще являются главными действующими лицами и основными носителями сюжетных функций в нарративной структуре произведений. Сюжетная активность Женщины осмыслена в религиозно-просветительском ракурсе: Юдифь и Юлиана помогают распространению христианских идей и обращают язычников в христианство. Образы, репрезентирующие Женщину, в основном либо анонимны (например, образ плакальщицы), либо немногочисленны по своей персонажной репрезентации, например, образ королевы.

В-третьих, Человек англосаксонской эпохи авторитарен (в речевых партиях образов преобладают императивные жанры), непротиворечив (его внутренние мотивационные побуждения раскрыты через внешние деяния – образы Героя, Воина, Короля / Королевы, Святого / Святой). Концепты внутреннего мира человека максимально раскрыты в образах Возлюбленной и Плакальщицы. Наиболее частотным эмоциональным концептом является концепт страха. В той или иной степени он характерен для всех образов данной эпохи. В женских образах это преимущественно страх за жизнь своих родных (мужа, брата, сына), в мужских – страх быть изгнанным (образ Воина), потерять дружинников на поле боя (образ Короля), страх как богобоязнь (образ Святого). В образе Врага это иррациональный страх древнего человека перед темными силами природы и страх хаоса [Томберг 2019].

При имагологических исследованиях двух или нескольких периодов развития литературы можно проследить динамику изменения ценностного пространства национальной культуры. Так, при анализе следующей за англосаксонским периодом эпохи средневековья выявляется кардинальные различия в содержании и способах репрезентации образов. Так, например, причина средневекового конфликта кроется в социальной несправедливости и угнетении, в результате чего образы власти получают негативную интерпретацию, что было невозможно в древнеанглийский период. По отношению ко многим аксиологемам можно говорить об отсутствии ценностной преемственности. Так, в образе средневекового Героя не выявлены концепты славы, мужества, судьбы, войны. Древнеанглийская аксиологема богатства (кольца, браслеты, украшения) раскрывается семантической гранью «деньги» в среднеанглийский период, что обусловлено сменой ценностных ориентиров при переходе к феодализму.

Имагологические исследования способствуют изучению языковых особенностей рассматриваемого периода, лучшему пониманию языка того или иного хронологического среза, поскольку анализ образов производится в том числе лингвистическим путем, через изучение их лингвистической ткани. Так, имагологические исследования древнеанглийского периода выявили насыщенность имагологических контекстов, которая обусловлена особенностями развития древнеанглийского

поэтического языка: широким употреблением поэтической (эпической) синонимики и орнаментальности поэтической речи, формульностью, необходимостью подбора аллитеративных сближений. Это во многом было обусловлено синтетическим древнеанглийским языком: его широкими синтаксическими возможностями и сильным динамическим ударением в начале слова [Смирницкая 1989: 12]. Все эти факторы увеличивали древнеанглийскую поэтическую строку и формировали различные семантические кластеры, восходящие к разновременнным картинам мира. Наиболее семантически насыщенным является образ Бога: в его имагологических микроконтекстах (поэтические строки) происходит сближение большого числа семантических пространств, репрезентирующих мифопоэтическую и христианскую, героическую и кровно-родственную картины мира.

Через изучение художественных образов возможно вхождение в мир национальных культурных смыслов. Имагологический вектор исследований позволяет реконструировать ценностные доминанты эпохи, воссоздать образ Человека в совокупности его поведенческих и коммуникативных характеристик, проанализировать языковой контекст и специфику взаимоотношения национального и поэтического языка на определенном хронологическом срезе.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Бахтин М. М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. 337 с.

Калюжный Д. В., Жабинский А. М. Другая история литературы. М.: Вече, 2001. 544 с.

Ковалевская Т. В., Вагизова Ф. А., Семенюк Е. В. История, литература и культура Великобритании: учебник. М.: Изд-во РГГУ, 2012. 590 с.

Смирницкая О. А. Индоевропейское в германской поэзии // Эпос Северной Европы. Пути эволюции / под ред. Н. С. Чемоданова. М.: Изд.-во МГУ, 1989. С. 7-34.

Томберг О. В. Образ. Ценность. Культура. Лингвоаксиологические аспекты изучения художественных образов древнеанглийской литературы. Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2019. 312 с.

Фрейденберг О. М. Миф и литература древности. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1998. 800 с.

КОГНИТИВНЫЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.016:811.161.1:378.147:791.43

Беличенко Елизавета Евгеньевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Северо-восточного педагогического университета; 130117, КНР, г. Чанчунь, пр. Тиньюэ, 2555, каб. 206; e-mail: smil_la@hotmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КИНО В КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; русский язык как иностранный; кинотексты; учебные тексты; фреймы; методы обучения; сценарный подход.

Аннотация. Статья посвящена учебным текстам, используемым в когнитивно-коммуникативной методике обучения русскому языку, и требованиям, которым они должны удовлетворять, в частности формирование высших коммуникативных компетенций. В рамках «Кинокурса» предлагается отказаться от тематического принципа в подаче материала в пользу сценарного подхода.

Belichenko Elizaveta Evgenevna
Candidate of Philology, Associate Professor, Russian Language Department, North-East Normal University, Changchun city, PRC.

USING THE POSSIBILITIES OF CINEMA IN THE COGNITIVE-COMMUNICATIVE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

Keywords: methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; Russian as a foreign language; film texts; training texts; frames teaching methods; scenario approach.

Abstract. The article is devoted to the educational film texts used in cognitive-communicative methods of teaching Russian language, and the requirements that they must meet, in particular the formation of higher communicative competencies. It is proposed to abandon the topical principle in the submission of material in favor of the speech script.

Одну из ведущих ролей в процессе обучения должны играть учебные материалы. Отбор материала и создание учебных текстов для кинокурса – одна из насущных проблем современной методики обучения русскому языку как иностранному. Очевидно, что занятия по кинокурсу должны быть нацелены на формирование высших коммуникативных компетенций, предусматривающих умения понимать сложные аутентичные тексты, в которые встроены скрытые смыслы. Анализ методической литературы показывает, что большинство учебников следуют тематическому принципу в отборе материала: монологические и диалогические «тематические» аутентичные тексты могут быть объединены в

© Беличенко Е. Е., 2019

рубрики «Профессии», «Разговоры о здоровье», «О друзьях» и т. п. Если взглянуть на тексты, представленные в этих рубриках, с позиции фреймовой теории, то мы должны ожидать в них вербализации тех или иных когнитивных структур, т. е., если мы рассматриваем текст «В аэропорту», то мы вправе ожидать вербализацию всей или хотя бы части касающейся этой темы информации. Но в действительности тексты, представленные в рамках кинокурса, а это диалогические или монологические аутентичные звучащие тексты, крайне редко представляют собой вербализованные фреймы заданной тематики. Почему же так происходит? Этому можно дать следующее объяснение. В реальных, естественных речевых актах сообщения нет необходимости вербализовывать указанную информацию. В разговоре друг с другом мы обращаемся к нашей памяти, где существует общее знание, представленное когнитивными структурами (фреймами), поэтому мы и не описываем детально каждый раз обсуждаемый предмет. Фрейм, с одной стороны, представляет собой когнитивную модель, а с другой – словесную материализацию когнитивной модели [Шляхов 2008: 29-42]. Применительно к кинотекстам (как устным речевым произведениям, произносимым с экрана, воспринимаемым вместе с картинкой), наверное, можно сказать, что фрейм там «визуализируется». Напрашивается вопрос: целесообразно ли тогда подавать материал по тематическому принципу в учебниках по кинокурсу? Ведь не понятна сама цель тематического объединения текстов. Отработать лексику? Но ее там будет в количественном отношении мало на фоне случайных слов и выражений. Расширить лингвокультурологические сведения у студентов? Но есть более подходящие способы работы и учебные материалы. Зачем тогда мы работаем с аутентичными киноматериалами, если там не вербализуются полностью фреймы, содержащие информацию о стереотипных фрагментах действительности, и какая же информация там тогда обычно вербализуется?

В качестве методического инструментария мы опираемся на сценарный подход, разрабатываемый в отечественной науке В. И. Шляховым [Шляхов 2007; 2008; 2014]. Представления о сценарной организации общения восходят к учению о фреймах. Сценарий – это макроэлемент дискурса, он включает в себя последовательность речевых эпизодов, эти макроэлементы воспроизводятся, повторяются в общении людей, поэтому каждый участник общения может их узнать и интерпретировать. Компонентами сценария считаются коммуникативные роли и эмоциональное состояние говорящих, информация об их материальном и социокультурном окружении, правила словесной реализации намерений говорящих, словесные стратегии и тактики достижения коммуникативных целей, сюжеты сценарного поведения, например, можно рассориться, а можно встать на «мирные рельсы». В качестве названия коммуникативных сценариев В. И. Шляхов предлагает использовать русские глаголы с семантикой общения, таких глаголов им выделено 86, например, выделяются группы: «Сценарии нанесения ущерба» («Бранить», «Брюзжать», «Выговаривать», «Высмеивать» и т. п.), «Сценарии доброжелательности» («Восхвалять», «Восторгаться», «Вразумлять», «Сочувствовать» и т. п.) и т. д. [Шляхов 2007: 62-71].

Общий алгоритм работы с киноматериалом таков: студенты получают в качестве домашнего задания фильм, т. е. у них после просмотра будет представление о сюжете, героях, коллизиях. Затем на уроке начинается работа непосредственно со сценариями. Работа со сценариями

речевого взаимодействия включает в себя три этапа: опознание сценария и его номинация; выявление схемы (архетипа) сценария; наполнение данной схемы речевым материалом [Шляхов 2014: 169]. Рассмотрим на примерах работу с киноматериалом, реализующую сценарный подход. Студентам предлагается к просмотру следующий фрагмент (назовем его «В офисе») из российского фильма «Кука» (2007 г.):

Лев Аркадьевич – Привет! Ну, что там у тебя?

Работник – Только завтра подключу.

Л.А. – **Завтра?** А сегодня что прикажешь мне делать?

Работник – **А что я могу?** В этом кабинете отродясь интернета не было. Никита Константинович даже и компьютером не пользовался.

Л.А. – **Ну, ладно, но чтобы** завтра к утру сетка была.

Работник – После обеда.

Л.А. – Ок, до после обеда.

Первыми в ряду экспланаторных практик должны быть те, которые помогают студентам отличать заданный сценарий от похожих и непохожих. Студентам предлагается следующее задание: прочитайте приведенные диалоги и объясните чем они отличаются (какие чувства испытывают говорящие, как себя ведут).

(1) – Привет! Ну, что там у тебя с командировкой?

– Только завтра смогу сказать.

– Ну, не страшно, время еще есть.

(2) – Привет! Ну, что там у тебя с командировкой?

– Только завтра смогу сказать.

– Завтра – это поздно, нам нужно сегодня кровь из носу купить билеты, завтра их может не быть.

(3) – Привет! Ну, что там у тебя с командировкой?

– Только завтра смогу сказать.

– Я же просил тебя узнать быстрее! Ты как всегда! Вечно все откладываешь на последний момент. Из-за тебя мы никуда не поедем, билетов почти нет уже!

После процедуры идентификации текстовых фрагментов, демонстрирующих стереотипное речевое поведение участников, можно разыграть несколько ситуаций, предложив ряд исходных реплик (например, «Что там у нас с экзаменом?»). Можно предложить упражнение на соотнесение ответа и его значения, берутся реплики из фильма (один столбец) и пишутся их значения (другой столбец), например, «Ты издеваешься надо мной?» – недружелюбное поведение; «Он уклоняется от разговора со мной», «Почему вы меня избегаете?» – отказ от контакта. Затем следует вернуться к видеофрагменту и идентифицировать предлагаемый сценарий (в данном случае, сценарий гнева, недовольства, который отклоняется от прототипического варианта – событие, наносящее ущерб – гнев – попытка удержать гнев под контролем – утрата контроля – наказание объекта – угасание гнева. На стадии «попытка удержать гнев под контролем» происходит коммуникативный сбой, вызванный ответной репликой другого участника, таким образом, гневающийся человек и участник, на которого распространялся изначально гнев, приходят к соглашению и конфликт исчерпан. Важным моментом является нахождение студентами языковых маркеров, передающих эмоции участников общения (гнев, бессилие, снисхождение). Отмечается роль интонации. После этапа идентификации и редуцирования сценария следует один из самых важных этапов – этап наполнения сценарной модели различным речевым материалом :

Лев Аркадьевич – Привет! Ну, что там у тебя?

Работник – Только завтра подключу.

Л.А. – Ты с ума сошел? Мне же завтра…// Нет, так не пойдет. // Мы

так не договаривались.// Я буду жаловаться Вашему начальству//

К// Да уж, меня предупреждали...// Это ни в какие ворота не лезет! и т. д.

На заключительной стадии, цель которой – обеспечить формирование умений самостоятельного использования средств создания речевого поведения, студентам предлагается ролевая игра, где реализуется данный сценарий.

Сценарный подход, используемый в практике преподавания РКИ, применяемый при анализе кинотекстов, ставит своей целью научить человека видеть ситуации, возникающие при общении представителей другой культуры, с точки зрения членов чужой культуры, понимать их видение мира. Иными словами, сценарный подход нацелен на формирование высших коммуникативных компетенций.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Шляхов В. И. Сценарии русского речевого взаимодействия. М., 2007. 280 с.

Шляхов В. И. Обучение сценарному речевому взаимодействию // Русский язык за рубежом. 2008. №1. С. 29-42.

Шляхов В. И. Иносказания в русском речевом взаимодействии / В. И. Шляхов, Л. Н. Саакян, Н. Н. Толстова. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 192 с.

УДК 378.016:811.1:378.147

Берг Елена Борисовна
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи Уральского государственного юридического университета; 620137, Россия, г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21, каб. 304; e-mail: elenabkct@gmail.com

Кит Марк
кандидат технических наук, директор Language Interface Inc.; 98101, США, Снэтл, Seattle, 1221 1st Ave; e-mail: clodpool@gmail.com

РЕАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В СПРАВОЧНО-ОБУЧАЮЩЕМ КОМПЛЕКСЕ LEXTUTOR

Ключевые слова: иностранные языки; информационно-коммуникационные технологии; когнитивно-дискурсивный подход; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков вузе; иноязычная лексика; двуязычные словари; сетевые переводные словари; справочно-обучающие комплексы; средства обучения.

Аннотация. В условиях активизации международного сотрудничества возрастает спрос на специалистов, владеющих иностранным языком, что предъявляет новые требования к обучению иностранному языку. В статье раскрываются особенности реализации когнитивно-дискурсивного подхода к обучению иноязычной лексике в справочно-обучающем комплексе LexTutor, созданном на основе англо-русского и русско-английского сетевого словаря LexSite. Описываются основные составляющие обучающего комплекса LexTutor – личные и публичные словари; раскрываются их функциональные особенности, способствующие оптимизации процессов обучения лексике и изучения лексики, с точки зрения когнитивно-дискурсивного подхода.

Berg Elena Borisovna
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian, Foreign Languages and Culture of Speech, Ural State Law University, Ekaterinburg, Russia
Kit Mark
Candidate of Technical Sciences, CEO, Language Interface Inc., Seattle, USA

IMPLEMENTATION OF THE COGNITIVE-DISCOURSE APROACH TO TEACHING FOREIGN LEXIS IN THE REFERENCE-LEARNING SYSTEM LEXTUTOR

Keywords: foreign languages; information and communication technologies; cognitive-discursive approach; methodology of teaching foreign languages; University foreign language methodology; foreign vocabulary; bilingual dictionaries; online translation dictionaries; reference and training complexes; means of education.

Abstract. The global increase of international cooperation calls for specialists who are fluent in foreign languages. This imposes new requirements to the foreign languages teaching. This article discusses implementation of the cognitive-discursive approach to the foreign lexis teaching through the use of the reference and learning system LexTutor. This system is based on the English-Russian and Russian-English online dictionary LexSite. The paper describes personal and public dictionaries that are the primary parts of LexTutor. Their features aimed at optimization of lexis teaching and lexis learning are discussed in the context of cognitive-discursive approach.

Эпоха глобализации характеризуется активизацией международного сотрудничества во всех сферах человеческой деятельности, в связи с чем в обществе существенно возрастает спрос на специалистов, способных к международной коммуникации, то есть обладающих межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенциями на высоком уровне. Исследователи подчеркивают, что «высокий уровень владения профессиональным иностранным языком во всех его функциональных аспектах … является необходимым условием собственно инновационной деятельности специалиста, международного сотрудничества в образовании, науке, экономике и других сферах жизни» [Левитан, Югова 2018: 248].

Можно утверждать, что базой для освоения иностранного языка (с последующим формированием межкультурной компетенции) является овладение иноязычной лексикой, поскольку «именно с накопления лексического запаса, с обогащения словаря обучаемых начинается овладение ими иноязычной речью» [Павлова 2011: 44] и именно «лексические знания обеспечивают успешное овладение основами всех видов речевой деятельности» [Шамов 2007: 19]. Приобретение лексических знаний невозможно представить себе без словаря, и «ничто не может сравниться со словарями как источниками слов и информации о словах» [Thornbury 2002: 60]. Традиционно в практике обучения языку использовались бумажные двуязычные словари, в последние десятилетия им на смену пришли словари электронные, а затем и Интернет-словари, именуемые также сетевыми словарями. Сетевой словарь, так же, как и его бумажные предшественники, обеспечивает пользователя необходимой информацией о словах, позволяя полноценно удовлетворять его лексическую потребность [Берг, Кит 2018-2: 159]. Кроме того, использование сетевых слова-

© Берг Е. Б., Кит Марк, 2019

рей как информационно-технологического инструмента позволяет предотвратить отмечаемые многими преподавателями трудности, связанные со снижением учебной мотивации, нередко возникающим при использовании только традиционных методов, средств и инструментов обучения [Дзюба, Массалова 2019: 47]. И наконец, сетевой словарь дает возможность использовать интерактивные методы обучения лексике, что открывает перспективы разработки на его основе технически сложных справочно-обучающих средств, позволяющих реализовывать различные подходы к обучению.

Отмечая наличие положительных сторон в деятельностном, коммуникативном и когнитивном подходах к обучению иностранному языку, нельзя игнорировать тот факт, что на современном этапе развития парадигмы педагогического знания, характеризуемого усилением междисциплинарных связей, язык может рассматриваться как «объект, овладение которым невозможно без одновременного обращения к сознанию, языковой системе, культуре и социуму», то есть требует применения когнитивно-дискурсивного подхода [Обдалова 2018: 284].

Признавая преимущества названного подхода к обучению иностранному языку вообще и иноязычной лексике в частности, авторы статьи предприняли попытку разработки справочно-обучающего комплекса, реализующего когнитивно-дискурсивный подход. На базе разработанного ранее англо-русского и русско-английского сетевого словаря LexSite [Кит, Берг 2018] был создан комплекс справочно-обучающих средств LexTutor. Целью создания данного комплекса является оптимизация процесса изучения иноязычной лексики. С методической точки зрения комплекс LexTutor представляет собой комбинацию инструментов и механизмов стимулирования познавательной деятельности обучающегося, позволяющих учитывать его индивидуальные когнитивные особенности, со способом подачи изучаемых элементов, обеспечивающим их включенность в дискурс.

С содержательной точки зрения LexTutor – это библиотека тематических словарей, способных трансформироваться в комплекты виртуальных карточек для запоминания слова (флэш-карт) и снабженных контекстами (рис. 1).

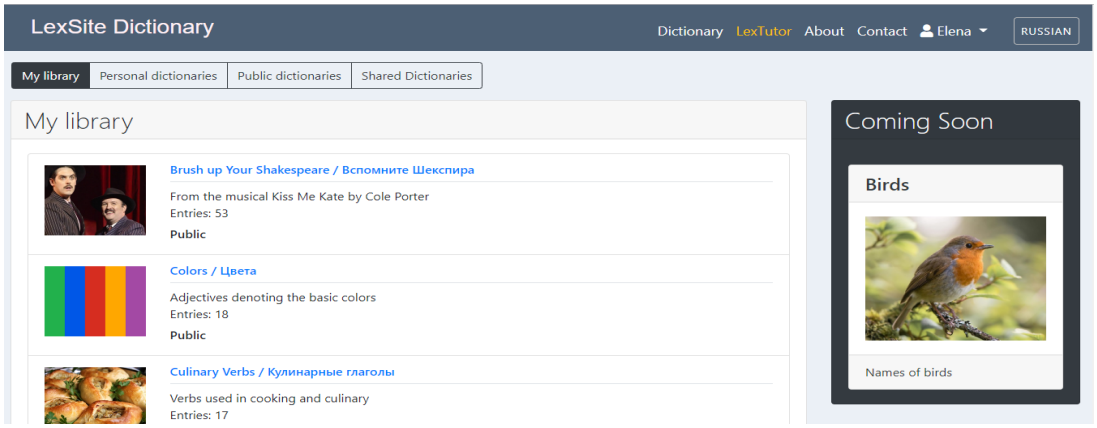


Рисунок 1. Графический интерфейс комплекса LexTutor

В LexTutor представлены словари двух типов – личные и публичные.

Личный словарь – это не заполненный лексикой бланк для составления пользователем своего собственного словаря (рис 2). Обучающийся имеет возможность вносить вхождения, редактировать их,

добавлять к ним комментарий и удалять вхождения. Методика работы с личными словарями способствует эффективному запоминанию лексики, поскольку, по справедливому замечанию А.Н. Шамова, такой когнитивный процесс как запоминание «становится успешным и эффективным, если для этих целей используются всякого рода схемы, мыслительные планы, практические и умственные действия со словом» Шамов 2007: 20].

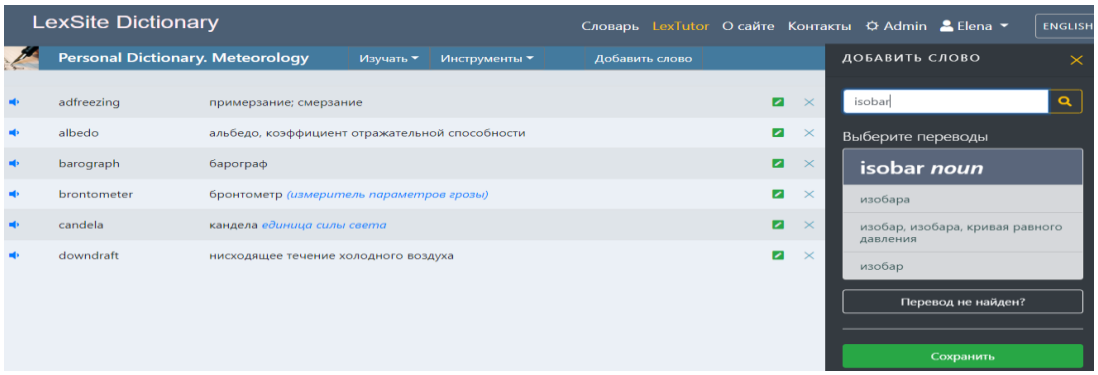


Рисунок 2. Пример страницы личного словаря с инструментами его создания

Возможность составления собственного словаря путем обдуманного выбора наиболее релевантных переводов из предлагаемых системой либо путем внесения своих собственных переводов способствует формированию когнитивной компетенции обучающегося, включающей такие составляющие как «системное мышление; умение отыскивать, обрабатывать, интерпретировать и представлять информацию; критическое мышление; развитые навыки планирования» [Гураль и др. 2012: 63]. Кроме того, организация самостоятельной работы по составлению и редактированию личных словарей и по использованию флэш-карт, автоматически генерируемых системой на основе словника, дает возможность учитывать когнитивные стили обучающихся, что позволяет «сделать процесс обучения иностранному языку более эффективным за счет вовлечения всех имеющихся ресурсов личности обучающегося в процесс обучения с учетом специфики когнитивных процессов при овладении умениями иноязычного общения» [Соболева, Обдалова 2015: 191].

Второй тип словарей, входящих в комплекс LexTutor – публичные словари. Они представляют собой готовые терминологические либо тематические словари, а также словари к текстам произведений различных жанров, составленные коллективом разработчиков LexSite (рис. 3). Благодаря использованию системы комментариев и оснащению аудиовизуальными средствами (рис. 4) публичные словари существенно повышают эффективность запоминания иноязычной лексики и усвоения знаний страноведческого, профессионального, социально-культурного и культурно-эстетического характера, обеспечивая погружение обучающегося в дискурс и способствуя формированию логичtских и ассоциативных связей между графическим, звуковым и контекстуальным представлением изучаемых языковых единиц в сознании обучающегося.

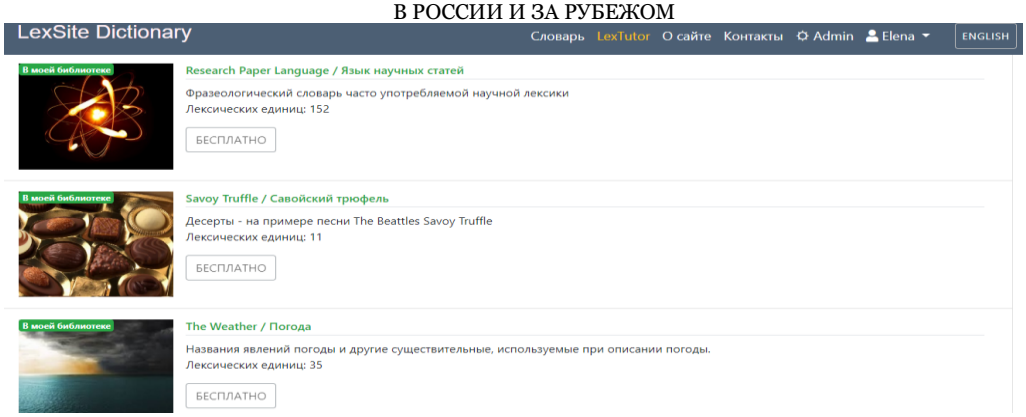


Рисунок 3. Примеры публичных словарей

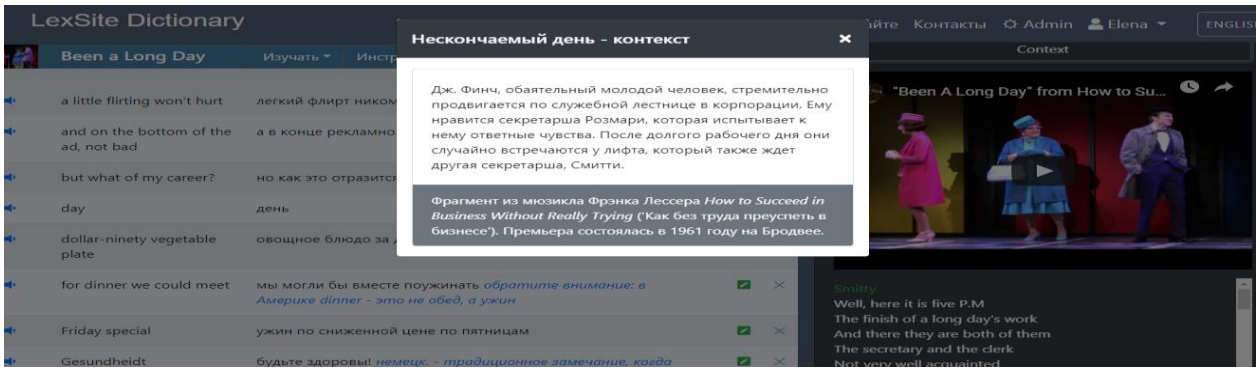


Рисунок 4. Пример использования комментариев и аудиовизуальных средств в публичном словаре

Комплекс справочно-обучающих средств LexTutor реализует когнитивно-дискурсивный подход, соответствующий и современным требованиям к образовательному процессу, и уровню развития педагогического знания. Используемые в LexTutor методики и механизмы направлены на максимальную активизацию когнитивной деятельности обучающегося при включенности изучаемых элементов в дискурс, что оптимизирует процесс обучения иноязычной лексике. Данный комплекс может применяться как для изучения английской лексики лицами, владеющими русским языком [Берг, Кит 2018-3], так и для изучения русской лексики студентами, владеющими английским языком [Берг, Кит 2018-1]. Методика и инструменты работы с личными словарями могут быть также использованы при изучении других европейских языков.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Берг Е. Б., Кит М. Использование сетевых флэш-карт LexSite при изучении русской лексики англоговорящими студентами // Русский язык в системе международного образования. Иркутск: Изд. ИРНИТУ, 2018. С. 130-135.

Берг Е. Б., Кит М. Лексическая потребность переводчика как инструмент познания // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2018. № 1 (37). С. 158-167. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32635543_14656503.pdf (дата обращения: 10.06.2019).

Берг Е. Б., Кит М. Личный учебный словарь LexSite как интерактивное обучающее средство // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. Омск: Изд. «Иппо-

литова», ОАБИИ, 2018. С. 28-34. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_34890527_81504189.pdf (дата обращения: 10.06.2019).

Гураль С. К., Нагель О. В., Темникова И. Г., Найман Е. А. Обучение иноязычному дискурсу на основе когнитивно-ориентированных технологий // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 62-71. URL: https://elibrary.ru/ download/elibrary_18390340_76661965.pdf (дата обращения: 10.06.2019).

Дзюба Е. В., Массалова А. Э. Игровые интерактивные технологии на уроках РКИ в системе профессионально-ориентированного обучения // Педагогическое образование в России. 2019. № 2. С. 46-55. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37055524_94961068.pdf (дата обращения: 10.06.2019).

Кит М., Берг Е. Б. Лексикография в сетях // Пересекая границы: межкультурная коммуникация в глобальном контексте. М.: Изд. ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. С. 129-130. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary34885904_50292031.pdf (дата обращения: 10.06.2019).

Левитан К. М., Югова М. А. Учебник иностранного языка для специальных целей как средство развития инновационной языковой личности студентов // Язык и культура. 2018. № 44. С. 248-266. URL: https://elibrary.ru/ download/elibrary_36995352_86092355.pdf (дата обращения: 10.06.2019).

Обдалова О. А. Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2018. № 44. С. 279-305. URL: https://elibrary.ru/download/ elibrary_36995354_78088815.pdf (дата обращения: 10.06.2019).

Павлова Л. П. Формирование иноязычной лексической компетенции у студентов экономического вуза // Инновационные образовательные технологии. 2011. №2. С. 44-50. URL: http://elibrary.miu.by/ journals!/ item.iot/ issue.26/ article.7.html (дата обращения: 10.06.2019).

Соболева А. В., Обдалова О. А. Организация процесса формирования межкультурной компетенции студентов с учетом когнитивных стилей обучающихся // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 392. С. 191-198. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23162171_84378487.pdf (дата обращения: 10.06.2019).

Шамов А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. Москва, 2007. № 4. С. 19-25.

Thornbury S. How to Teach Vocabulary. Harlow: Longman, 2002. 185 p.

УДК 81'23:378.016:811.161.1:378.147

Ван-Чан-Жоу Анна Александровна
бакалавр, студент 1 курса магистратуры Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: van-chan-zhou@yandex.ru

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Ключевые слова: психолингвистика; психолингвистические технологии; технологии обучения; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; китайские студенты; этикет; междометия; этикетные формулы; психолингвистические эксперименты.

Аннотация. Статья посвящена особенностям применения психолингвистических технологий в процессе обучения РКИ студентов-иностранцев. Указаны исторически сложившиеся подходы, в т. ч. психолингвистический. Показаны отличия и взаимосвязи данных подходов. Обоснована необходимость психолингвистического подхода с т. з. психологических особенностей человека. Рассматриваются особенности восприятия студентов-носителей китайского языка, влияющие на процесс освоения РКИ. Определён латеральный профиль предполагаемых обучающихся, объяснены условия его формирования. В опоре на профиль предложен вариант представления теоретического материала, разработана система упражнения. Проведена апробация данных заданий на фокус-группе носителей китайского языка, сделаны выводы об эффективности данных технологий.

Van-Chan-Zhou Anna Alexandrovna
Bachelor, first year Student of Magistracy of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PSYCHOLINGUSTIC TECHNOLOGIES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: psycholinguistics; psycholinguistic technologies; learning technologies; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; Chinese students etiquette; interjection; label formulas; psycholinguistic experiments.

Abstract. The article is about features of psycholinguistics technologies' use in the learning process of Russian as a foreign language for international students. The historical approaches, as well as psycholinguistic approach, are designated. The differences and interrelations of those approaches are shown. The need of psycholinguistic approach in terms of man's psychology features is justified. Perception features of Chinese students, which influence the process of development of Russian as a foreign language, are considered. The lateral profile of prospective students is determined, formation conditions of this profile are explained. We introduced a variant of theoretical materials representation to support at the lateral profile; also we elaborated the system of exercise. The approbation of those exercises in focus-group of native Chinese speakers was conducted, some conclusions about the effect of those exercises were made.

Ведущим подходом к обучению РКИ является коммуникативный, его цель научить студентов – активных участников процесса – использовать язык для решения различных коммуникативных ситуаций. Не менее часто применяют сопоставительный и когнитивный подходы. Однако разнообразие средств оставляет вопрос о разработке наиболее продуктивных способов обучения РКИ открытым.

К психолингвистическому подходу обратились недавно. Он позволил определить, насколько методы обучения продуктивны / непродуктивны для носителей конкретного языка.

В недавнем выступлении ректора Хейлунцзянского университета Янь Цзяе было отмечено, что сопоставительный метод наиболее эффективен при обучении китайских студентов РКИ, неслучайно долгое время использовался именно он [МАПРЯЛ, 2015]. Но благодаря инструментам психолингвистики можно подобрать более совершенный метод.

На важность учёта особенно-

© Ван-Чан-Жоу А. А., 2019

стей восприятия обучающихся неоднократно указывали психологи, например, С. Л. Рубинштейн. Восприятие опирается на определенную картину мира, сложившуюся у индивида в процессе его социализации, получения личного опыта, это обуславливает его особенности [Рубинштейн 2002: 275-301]. Картина мира выражена в языке носителей, для каждого она уникальна, поэтому и подходы к обучению должны быть разными.

В психолингвистике восприятие включено в понятие латерального профиля, что характеризует особенности не только восприятия, но и специфику обработки, воспроизведения и хранения информации, набор когнитивных стратегий и эмоциональную сферу личности [Коновалова 2015: 17]. Это инструмент, помогающий описать особенности обучающегося, подобрать подходящие методы обучения.

В данной статье рассмотрены особенности восприятия китайских студентов, описаны продуктивные психолингвистические технологии для изучения такой темы РКИ, как этикетные междометия.

Мы можем определить латеральный профиль студентов: обучающиеся – правополушарные визуалы, т. к. китайский язык обладает рядом специфических признаков: он тесно связан с образностью (иероглиф – графический образ слова или слога, знак, предназначенный для обозначения морфа, а иногда и целого понятия [Ожегов, 2012]); он идеографичен (символ – идея, завершенный гештальт). Следовательно, ведущий канал восприятия – визуальный. Обрабатывает полученную от него информацию правое полушарие головного мозга, оно развито сильнее. Наш вывод подтверждается и теоретически: в методической литературе по преподаванию РКИ носителям китайского языка выделены такие рекомендации:

- предпочтение должно отдаваться наглядным материалам, т.к. они воспринимаются лучше;
- теоретический материал презентуется в таблицах и схемах;
- важна опора на текст и словарная работа: текст – гештальт, из которого проще выделить частное.

Целью работы преподавателя РКИ будет создание эффективных упражнений в опоре на латеральный профиль обучающихся. Мы выбрали для проработки тему «Междометия и этикетные междометия русского языка».

В качестве основы нами выбраны метод НАЭ, методы вероятностного прогнозирования, метод сопоставления, т.к. в нашем случае они являются наиболее удачными. Подобран материал для воздействия на визуальный канал восприятия (серия мультфильмов о междометиях «Ох и Ах», что позволяет подключить аудиальный канал восприятия).

С фрагментами мультфильма работа велась по плану: предъявляли отрывок, просили описать происходящее и ответить на вопросы. Было выбрано несколько фрагментов для разных этапов знакомства с темой, иногда просмотр дополнялся работой с текстом. В начале занятия использован фрагмент для определения темы и начального формирования представления о междометии: из окна дома выглядывает персонаж 1 и произносит «Ах!», сопровождая его резким подъемом интонации, улыбкой и широким взмахом руками. Из окна другого выглядывает персонаж 2 и произносит сначала «Кыш!» с резким подъемом интонации, нахмуренными бровями, взмахом кулаком; затем «Ох!», долго, с грустным выражением лица. Обучающиеся верно поняли, на экране реакция героев на наступление нового дня, сразу было обращено внимание на отличия реакций: «Один

грустно, другой весело» и т. п. Студенты определили, что герои выражают чувства специальным словом, но не называют их. Так было получено определение междометия.

Наглядный материал подвёл к теме занятия, показал полное понимание ситуации, был считан. В этом помогли мимика героев, воздействие на аудиальный канал. Приём продуктивен, т.к. позволил не только познакомиться с междометиями, но и услышать интонацию, заметить невербальные знаки (мимика, жесты) их сопровождающие.

В помощь студентам (для воздействия на визуальный канал восприятия) была создана мультимедийная презентация, где в схемах и таблицах были помещены необходимые теоретические сведения: разряды междометий, их основные виды и т. д.



После теоретического материала были даны упражнения, смоделированные с учётом особенностей латерального профиля. За счёт дублирования в презентации задействован ведущий канал восприятия.

Упражнение 1. Продолжите ряд подходящим по смыслу междометием:

Приветствую! Здорово!

Нет. Не согласен.

Конечно! Обязательно!.

Основа упражнения – НАЭ, активность, подвижность правого полушария при подборе реакции на стимул для завершения гештальта.

Упражнение 2. Заполните пропуски подходящими по смыслу междометиями:

1) … тебя, пустынный уголок… 2)…, я сейчас занят. 3)Я заблудился! Вы…? 4)…, было очень приятно!5) …, помогите! Я потерял ключи!

Слова для справок:

а) Приветствую б) Спасибо в) не могли бы помочь г) Пожалуйста д) Извини

Упражнение 3. Продолжите фразу.

Спасибо!....

Здравствуй!

Извини, но

Упражнение 4. Вставьте нужную речевую формулу:

– Давай сходим в кино?

–…, но я в это время занят

Дважды два – пять. Это всем известно.

– …, это не так

Привет! Я Саша

– …, я Антон

В основе данных упражнений – метод вероятностного прогнозирования. В первом – методика заполнения речевых лакун, во втором – методика завершения речевого высказывания. Мы опирались на доминирующее правое полушарие (подсознательное стремление завершить гештальт). Слова для справок даны, т. к. контекст может быть плохо или не знаком обучающимся.

Упражнение 5. Соотнесите китайское и русское приветствие.

Китайские приветствия	Русские приветствия
1.嗨!	1.Здравствуй
2.你好	2.Привет
3.恁好	3.Здравствуйте…

В упражнении учтён латеральный профиль в целом: наглядно представлена информация (зрительный канал восприятия), требуется конкретная операция – соотнесение (выполняется правым полушарием).

Данные упражнения были апробированы на группе студентов-

иностранцев из Китая, изучающих РКИ в ИФКиМК. По результатам занятий можно сделать следующие выводы:

- необходимо подбирать упражнения с учётом особенностей восприятия обучающихся;
- нужно просить студентов искать аналоги в родном языке: сопоставление улучшает освоение материала;
- необходим аудиально-визуальный ряд, это помогает обучающимся считывать интонацию междометий, работать с материалом;
- упражнения в опоре на НАЭ более доступны на начальном этапе, упражнения в опоре на методики вероятностного прогнозирования в начале требуют некоторых ограничений.

Обучение в опоре на межъязыковые коммуникативные стратегии и модальность является наиболее эффективным. Однако методы, использованные при создании урока, требуют серьёзной доработки.

ЛИТЕРАТУРА

Вакула Е. А., Колесникова В. В., Можаева Е. Ю. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4.

Гоголина Т. В. Психолингвистического эксперимент как метод изучения грамматической семантики: учебное пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2015. 116 с.

Коновалова Н. И. Психодиагностика речевой способности: учебное пособие. Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2015. 121 с.

Лебединский С. И., Гончар Г. Г. Русский язык как иностранный: учебник для иностранных студентов 1 курса. 2-е изд. доп. и перераб. Мн., 2011. 402 с.

Максимова А. Л. 10 уроков русского речевого этикета. СПб.: Златоуст, 2006. 104 с.

Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Л. И. Скворцова. 28 изд., перераб. М.: Оникс, 2012. 1376 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 570 с.

Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года): в 15 т. / ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова [и др.]. СПб.: МАПРЯЛ, 2015.

Стернин И. А. Русский речевой этикет. Ворорнеж, 1996. 125 с.

Чан Динь Лам Обучение китайских студентов за пределами китая: проблемы и решение // Успехи современного естествознания. 2014. № 5-1. С. 170-173.

Юй Цзяминь. Обучение русскому речевому этикету китайских учащихся (1 сертификационный уровень): дис. … канд. пед. наук. СПб., 2016. 159 с.

УДК 378.016:811.161.1'42:378.147

Доронина Елена Геннадьевна
кандат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Южно-Уральский государственный университет; 454085, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина 87-В, каб. 301; e-mail: Doroninaeg@susu.ru

Казакова Юлия Викторовна
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Южно-Уральский государственный университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина 78-В, каб. 301; e-mail: kazakovayv@susu.ru

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЧТЕНИЮ ИНОКУЛЬТУРНОГО ТЕКСТА

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика русского языка в вузе; методика преподавания русского языка; понимание текста; обучение чтению; студенты.

Аннотация. Статья посвящена изучению психолингвистических основ обучения иностранных студентов чтению инокультурного художественного текста. На основе эксперимента, проведенного методом встречного текста, который разработан А. И. Новиковым, выявлены и проанализированы особенности понимания стихотворения М. Ю. Лермонтова «Парус» китайскими студентами. Результаты анализа эксперимента доказывают необходимость учета ценностей родной культуры обучающихся при разработке занятий, посвященных чтению русского художественного текста. Описан фрагмент занятия, подготовленного с учетом особенностей понимания стихотворения «Парус» китайскими студентами.

Doronina Elena Gennadievna
Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Russian as a Foreign Language, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia
Kazakova Iulia Viktorovna
Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Russian as a Foreign Language, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

PSYCHOLINGUISTIC BASES OF TRAINING STUDENTS READING OF INOCULTURAL TEXT

Keywords: Russian as a foreign language; methodology of the Russian language in high school; methods of teaching the Russian language; understanding of the text; reading instruction; students.

Abstract. This article describes the psycholinguistic principles of teaching foreign students to read a foreign cultural artistic text. The research methodology is based upon the counter-text (internal text) method developed by A. E. Novikov. The experiment was conducted with the participation of 60 individuals: native speakers of Russian and Chinese. Analysis of the obtained materials showed the need to take into account the values of the students' native culture when developing classes on reading the Russian artistic text. A fragment of the lesson taking into account the peculiarities of the “Sail” poem understanding by Chinese students, is described.

При обучении русскому языку как иностранному важнейшей целью является приобщение обучающихся к иной культуре и участие в диалоге культур. Психолингвистика как наука, рассматривающая вопросы речевой деятельности, восприятия и порождения речи, межкультурного взаимодействия, этнокультуры и языкового сознания, способна помочь преподавателю РКИ в формировании коммуникативной культуры обучающихся, в развитии умения интерпретировать факты иной культуры.

Известно, что иноязычная коммуникация основывается на теории речевой деятельности. За основу обучения можно взять идею Е. И. Пассова о «присвоении фактов культуры в процессе использования языка (видов речевой деятельности

© Доронина Е. Г., Казакова Ю. В., 2019

как средств общения) и овладение языком (видами речевой деятельности как средствами общения) на основе присвоения фактов культуры» [Пассов 2000: 46].

Выявлению особенностей понимания инокультурного художественного текста был посвящен наш эксперимент, проведенный методом встречного текста, который разработан А. И. Новиковым [Новиков 2003]. В качестве испытуемых в нашем эксперименте участвовали 30 китайских студентов-филологов, обучающихся по программе включенного обучения в Южно-Уральском государственном университете, и 30 русскоязычных студентов, обучающихся по программе подготовки «Лингвистика». Уровень владения русским языком как иностранным у китайских студентов – не ниже B1+.

Испытуемым был предложен для восприятия текст стихотворения М. Ю. Лермонтова «Парус». Текст был предъявлен в письменном виде, он был разбит на три части в соответствии с делением на строфы. Отвечать можно было как на русском, так и на китайском языке. Ответы на китайском языке были переведены переводчиками.

В ходе эксперимента было получено 345 реакций, которые отличаются большим разнообразием. Вместе с тем выявились некоторые общие закономерности в восприятии текста стихотворения у носителей русского и китайского языков. У носителей русского языка отчетливо проявились гендерные особенности в восприятии текста. Приведем в качестве примера типичный ответ девушки (цифрами обозначены номера строф стихотворения): *1. Одиночество, грусть – огромное пространство, наполненное этими чувствами; 2. Отчаяние, безвыходность положения. Страх и стремление забыться. 3. Смешанные чувства. Первая половина: счастье и безмятежность. Вторая половина: чувство бунтарства, непохожести, чего-то экстраординарного.*

В реакциях девушек преобладает интерпретация смысла с точки зрения выражаемых чувств, эмоционального состояния поэта и читателя (78 %).

Для юношей типичны такие встречные тексты:

1. Шторм, буря, корабль бьет по волнам.

2. Страшная гроза, гром. Оглушающие раскаты, небо освещается молниями.

3. Раскрываются тучи, луч солнца очень яркий. Он озаряет корабль и водную гладь.

Такие встречные тексты представляют собой словесную картинку и относятся к такому типу реакций, как визуализация (в терминологии А. И. Новикова). Реакции такого типа встречаются в 60% ответов юношей.

В ответах носителей китайского языка гендерные особенности не выявлены. Приведем пример типичного ответа китайского студента: *1. Хотя наше будущее очень отдалённо, мы полны надежды. Нам нужно прорваться и уехать из знакомого места, искать надежду в непривычном месте. 2. Мы будем проходить суровую школу жизни, бесчисленные муки, не обязательно добьемся цели, к которой мы стремимся всю жизнь. 3. После жестокого шторма всегда появляется цветастая радуга. Если не будет ветра и дождя, как мы увидим завтрашнее солнце? Плохой опыт обычно за хорошими вещами.*

Эти ответы представляют собой сведение смысла строфы к предельно общему положению, причем более простому по содержанию. Такой тип реакции, по А. И. Новикову, называется реакцией *генерализации*.

В целом у носителей русского языка преобладают такие реакции как *интерпретация* (48%) и *визуализация* (26%), а у носителей китай-

ского языка – *генерализация* (54%).

В ответах китайских студентов несколько раз повторяется слово *луна*, например*: 1. Близкие люди очень далеко, но они могут любоваться одинаковой луной; 2. Могу летать на небо, чтобы забрать Луну, или могу нырнуть в океан, чтобы поймать рыбу*. Такие реакции не могут быть объяснены непониманием выражения *над ним луч солнца золотой,* поскольку уровень владения РКИ у респондентов достаточно высок.

В ходе беседы с респондентами выяснилось, что эти реакции представляют собой интертекст: цитаты из произведений известного китайского поэта Ли Бо, произведения которого учат в китайских школах, и который вошел в историю еще и из-за бунтарского духа и неприятия обыденности. Лирический настрой стихотворения, упоминание *страны далекой*, фраза *что кинул он в краю родном* вызывают у респондентов сильные эмоции, воспоминания о доме и запускают механизм установки (по Ухтомскому).

Известный русский физиолог А. А. Ухтомский считал, что направленность восприятия действительности человеком определяется *доминантой* – устойчивым очагом повышенной возбудимости нервных центров, которая усиливается любыми новыми стимулами [Ухтомский 2019]. В нашем эксперименте фразы *что ищет он в стране далекой* и *что кинул он в краю родном* являются «спусковым механизмом», определяющим восприятие всего стихотворения. Ключевые слова исходного текста актуализируют сходные образы национальной культуры, и происходит приписывание смысла компоненту другой культуры.

С одной стороны, возможность бесконечного числа интерпретаций – это базовая особенность художественного произведения, с другой – преподавателю необходимо подвести студентов к пониманию авторского замысла произведения. Следует учитывать особенности восприятия студентами инокультурного текста и строить работу, исходя из необходимости некоторой трансформации картины мира обучающихся.

Первым этапом, на наш взгляд, должно быть создание общей когнитивной платформы, определение «точек пересечения» национальных культур, на основе которых выстраивается аргументация, формирующая новые для учащегося представления.

Исходя из этого урок, посвященный изучению стихотворения М. Ю. Лермонтова «Парус», целесообразно начать с рассказа о жизни поэта, причем сделать акцент на его свободолюбивом характере и определенном противопоставлении себя обществу. Далее студентам предлагаем вспомнить китайского поэта, чье мировосприятие похоже на лермонтовское. Студенты, по нашему опыту, обычно называют Ли Бо. Преподаватель говорит о том, что поэты похожи не только фактами биографии, но и манерой зарисовок природы, лирическим настроем.

Затем, после обычной предтекстовой работы и чтения стихотворения М. Ю. Лермонтова мы предлагаем сравнить стихотворение «Парус» со стихотворением Ли Бо «Думы тихой ночью», показав видео (https://www. youtube. com/watch?v = fWOO2ZjSEP4). После просмотра сравниваем эти стихотворения, предлагаем найти черты сходства (красивые картины природы, одиночество, тоска по дому, ностальгия) и отличия, подводя студентов к выводу о том, что лирический герой Лермонтова страдает не только от разлада с окружающим миром и тоски по родному краю, но и от разлада с самим собой.

Таким образом, анализ результатов психолингвистического эксперимента дает нам возможность более эффективно организовать работу по обучению чтению.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Новиков А. И. Текст и контртекст: две стороны процесса понимания // Вопр. психолингвистики. 2003. № 1. С. 64-76.

Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» М.: Просвещение, 2000. 161 с.

Ухтомский А. А. Учение о доминате. М.: Издательство «Юрайт», 2019. 310 с.

УДК 378.016:811.161.1'42:378.147

Ерещенко Маргарита Владимировна
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета; 344000, Россия, г. Ростов-на-Дону, Площадь Гагарина 1; e-mail: mar.ereshchenko@yandex.ru

Николенко Ольга Викторовна
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета; 344000, Россия, Ростов-на-Дону, Площадь Гагарина 1; e-mail: olganikolenko@gmail.com

Захарчук Ольга Евгеньевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета; 344000, Россия, Ростов-на-Дону, Площадь Гагарина 1; e-mail: olga197008@yandex.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА: КОГНИТИВНЫЕ СХЕМЫ

Ключевые слова: когнитивные схемы; концепты; инофон; когнитивная лингвистика; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; русский язык как иностранный; интерпретация текста.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования когнитивных схем в практике преподавания русского языка как иностранного на разных уровнях. Говорится о создании когнитивных схем в процессе лингвистической интерпретации текста. Приводятся примеры таких схем. Схематическое отображение информации служит импульсом, который воздействует на восприятие. Восприятие участвует в хранении и восстановлении информации в памяти человека. Успешное освоение языковых единиц, анализ и синтез напрямую зависит от способа их предоставления.

Ereshchenko Margarita Vladimirovna
Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Russian as foreign language, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

Nikolenko Olga Victorovna
Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Russian as foreign language, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

Zakharchuk Olga Evgenevna
Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Russian as foreign language, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

LINGUISTIC INTERPRETATION OF THE TEXT: COGNITIVE SCHEMAS

Keywords: cognitive patterns; concepts; foreign phone; cognitive linguistics; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; Russian as a foreign language; text interpretation

Abstract. The article deals with the use of cognitive schemes in the practice of teaching Russian as a foreign language at different levels. It describes the creation of cognitive schemes in the process of linguistic interpretation of the text. Examples of such schemes are given. Schematic representation of information serves as an impulse that affects perception. The perception is involved in the storage and recovery of information in the memory. The successful development of language units, analysis and synthesis depends on the method of their representation.

Информационно-когнитивная система представляет собой единство языка, сознания, мышления и памяти. Согласно учениям И. Канта, восприятие из впечатлений составляет представление, а память из представлений собирает ассоциации [Кант 1994].

Лишь в непосредственном присутствии предмета восприятие дает нам образ этого предмета, а представление, основываясь на прошлом опыте, воспроизводит образ предмета. Воспроизведение представляет собой не репродукцию, а реконструкцию. Запоминаемый и воспроизведенный образ – это не копия воспринятого первоначально образа, а включенный в общую систему элемент обобщения.

Причинно-следственные отношения концептуального согласования памяти, зрения и слуха, по мнению Н. Г. Брагиной, можно выразить формулой: «то, что мы видим – мы помним, то, что мы помним, мы как бы видим» [Брагина 2007: 60]. «Мир, отражённый в сознании человека, несёт в себе многомерную, сложнейшую систему концептов, из которых складывается определённая картина воспринимаемой действительности – языковая картина мира» [Ерещенко 2016:143].

Процесс первичного получения информации связан с перцепцией. Восприятие участвует в хранении информации и запускает мнемические процессы при восстановлении утерянной информации в памяти человека.

Языковой опыт рассматривается Б. М. Гаспаровым как огромная мнемоническая сфера, где в языковом сознании говорящего единицы взаимодействуют ассоциативно и ассимилятивно. В момент понимания и в речи полученное впечатление подвергается новым изменениям, воспринимается вторично [Гаспаров 1996]. «С когнитивной точки зрения понимание — это многоуровневый процесс, результатом которого является конструирование репрезентации текста. В ходе понимания реципиент выбирает и ограничивает вариативность на лексико-семантическом, грамматическом, синтаксическом и когнитивном уровнях» [Качан 2018: 224].

В процессе обучения русскому языку как иностранному в результате погружения иностранного студента в новую языковую среду происходит формирование вторичной языковой личности, удвоенного когнитивного сознания: на вербально-семантическом и когнитивном (тезаурусном) уровнях языковой личности [Халеева 1990]. Коммуникативное событие является результатом сложного взаимодействия языковой формы, значения и действия. «Лексическая единица, входя в лек-

© Ерещенко М. В., Николенко О. В., Захарчук О. Е., 2019

сико-семантическую систему реципиента, образует новые понятия, ассоциации и представления» [Ерещенко 2017: 578]. Формируя смысл и выбирая средства его репрезентации, на начальном этапе обучения инофон строит свои высказывания по готовым моделям. Далее, в процессе формирования вторичной языковой личности моделируются различные ситуации при помощи образных схем, структурируются соответственные когнитивные области.

На продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному восприятие учебного текста в целом и его отдельных элементов, его понимание и интерпретация способствует формированию в сознании инофона языковых единиц, соотнесение их с конкретной областью и структурирование этой области с использованием когнитивной схемы.

Рассмотрим пример создания когнитивных схем в процессе лингвистической интерпретации текста «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова» [МГУ 2019]. Структурирование информации текста имеет интерпретирующий характер. В процессе схематического представления номинативного поля языковых единиц происходит интеграция последних с учетом языковой интерпретации. Выделим, например, тематические области *«математика»*: грамматические формы *«математичес (-кий, -кая, -кое)»*, *«метод»:* грамматическая форма *«методом»* и *«деятельность»*. С целью создания типичных ассоциаций моделируем когнитивные схемы:

Рисунок 1

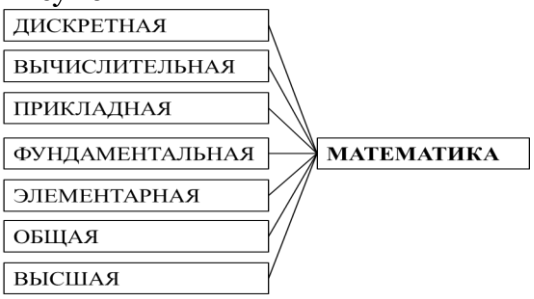


Рисунок 2



Рисунок 3

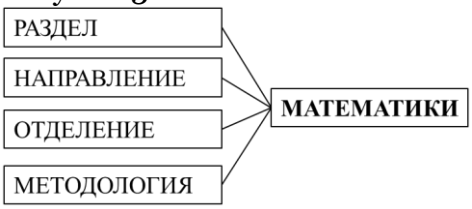


Рисунок 4

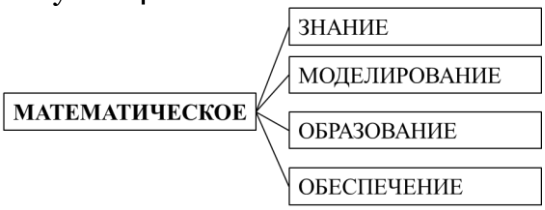


Рисунок 5



Рисунок 6

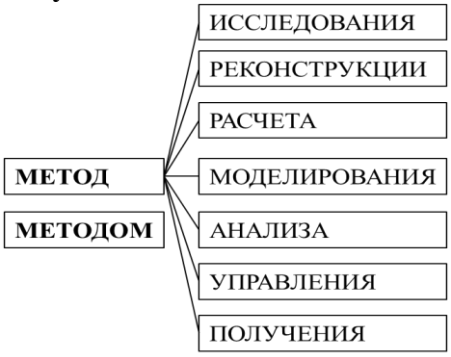


Рисунок 7

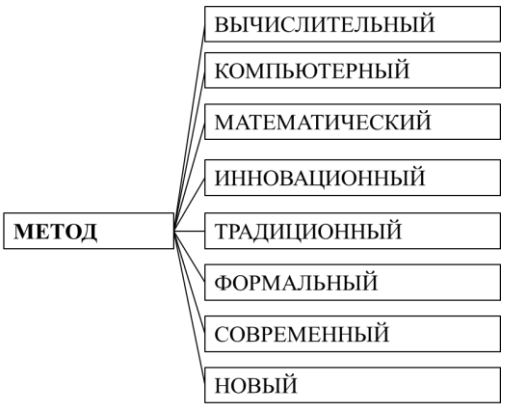
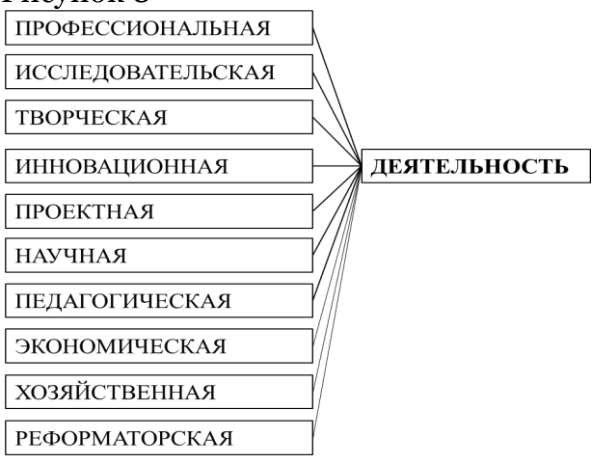


Рисунок 8



Следует отметить, что сформированная когнитивная схема может использоваться для интерпретации элементов другой предметной области, например, «*наука*».

Таким образом, схематическое отображение служит своеобразным импульсом, воздействующим на восприятие [Ерещенко 2018]. Такие схемы позволяют наглядно продемонстрировать взаимосвязь и взаимообусловленность языковых единиц и создать предпосылки для моделирования.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Брагина Н. Г. Память в языке и культуре. М.: Языки славянских культур, 2007. С. 60.

Гаспаров Б. М. Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. Т. 9.

Ерещенко М. В., Зубарева С. С. Особенности языковой ментальности в контексте теории поколений: социолингвистический анализ // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4-1. С. 140-143.

Ерещенко М. В., Качан Ю. Е. Аутентичность текста в рамках коммуникативно-когнитивного подхода в обучении иностранному языку // Когнитивные исследования языка. 2017. №. 29. С. 578-583.

Ерещенко М. В., Захарчук О. Е., Николенко О. В. Графическая наглядность в обучении научному стилю речи // Русский язык в современном Китае: сборник научно-методических статей VI Международной научно-практической конференции. 2018. С. 62-66.

Кант И. Собрание сочинений: в 8 т. М., 1994. Т. 3.

Качан Ю. Е., Ерещенко М. В. Учебный текст на основе художественного: пути формирования вторичной языковой личности // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2018. №. 3. С. 222-230.

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. URL: https://www.msu.ru/ (дата обращения: 15.05.2019).

Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 1990

УДК 378.016:811.161.1:378.147:81'271.1

Колесова Дарья Владимировна
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета; 199034, Россия, г. Санкт-Петербург, В.О., 9-я линия, д.2/11, ауд. 217; e-mail: d.kolesova@spbu.ru

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В КУРСЕ РКИ

Ключевые слова: письменная речь; преподаватели; русский язык как иностранный; педагогическая деятельность; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; студенты.

Аннотация. В докладе формулируются принципы работы преподавателя РКИ, позволяющие эффективно развивать умения и навыки письменной речи студентов, что подтверждается многолетней практикой преподавания в различных по национальному составу и по уровню знания языка аудиториях. В основе предложенных принципов лежат когнитивные стратегии обучения взрослых людей; высказывается мнение о том, что последовательное следование этим стратегиям служит хорошим стимулом для продолжения изучения русского языка как иностранного.

Kolesova Daria Vladimirovna
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language and its Teaching Methods , St. Petersburg State University , St. Petersburg, Russia

COGNITIVE LEARNING STRATEGIES FOR WRITTEN SPEECH IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: written speech; teachers Russian as a foreign language; pedagogical activity; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; students

Abstract. The report formulates the principles of work of an instructor that allow to effectively develop skills and abilities of the written language of students, as evidenced by the long-term practice of teaching in audiences varied in nationality and level of language skills. The proposed principles are based on cognitive adult education strategies; It is suggested that consistently following these strategies serves as a good incentive to continue studying Russian as a foreign language.

В познании, как известно, участвуют различные психологические процессы: восприятие, представление, воображение, память, мышление, интуиция, чувства и воля. Чаще всего ученик на уроке *воспринимает* предложенное учителем, затем *силой воли запоминает* нечто. Основная активная, ведущая *сила учения – восприятие*. Говоря в других категориях: обучение обычно строится на повторении. Учащиеся привыкают к тому, что они пользуются выученными единицами, а контроль – это проверка знания изученных моделей и конструкций. Выход же в реальную коммуникацию вызывает испуг, т. к. там надо

© Колесова Д. В., 2019

решать другие задачи. *Пассивности* памяти противоположна *активность* навыков и умений; *ограниченности* восприятия и представления – *вольное* творчество воображения; *формальности* информативных знаний – глубокая *содержательность* осмысления понятий и вообще мышления.

Мы полагаем, что учителю нужно опираться на мышление ученика как на основную ведущую силу при обучении, при этом важно не забывать, что без интуиции и чувств не существует творческого начала мышления [Барышева 2012: 62].

Что можно использовать взамен комфортного для учителя и привычного для ученика алгоритма «услышал –потренировался в использовании/запомнил – повторил – забыл»? Можем предложить интригующий процесс поиска, творческое наслаждение и достойное удовлетворение от преодоления препятствий. На этом нелегком пути у учителя и ученика есть помощники. Во-первых, в человеке и коллективе живет дух соревнования. Во-вторых, у ученика по-прежнему есть потребность заслужить «высокие оценки» от старших (коим может быть не только учитель, но и лидер группы). В-третьих, каждому человеку, присуща фундаментальная внутренняя потребность самоутверждения, развития, поиска и роста.

Исходя из изложенных выше соображений, сформулируем принципы работы, которые помогают обучить иностранца письменной коммуникации.

1. Умение задавать вопросы себе и окружающим всегда выделяет думающего человека среди других людей. Мы должны показывать пример – как можно задавать вопросы, как эти вопросы помогают увидеть объект, как они стимулируют других людей. Часто ли преподаватель в аудитории радуется вопросу студента? Всегда ли он с готовностью отвечает на них? Как часто, когда урок заканчивается, кто-нибудь из студентов подходит к преподавателю с вопросом? Кажется полезным уделить время формированию умения задавать вопросы (ибо поставить точные вопросы к тексту трудно; написать тезисы выступления в виде вопросов нелегко; размышлять группой методом мозгового штурма – искусство).

2. Важно способствовать развитию логического мышления у студентов. Хорошо, если урок письменной речи – это урок логики, представление русского мировоззрения и способов самовыражения. Значит, мы сами должны уметь вычленить главное из текста, четко выразить свою мысль, адекватно выразить эмоцию, интригующе поддержать коммуникацию.

3. Урок по развитию речи должен быть очень интенсивным. Соответственно, появляются особые требования ко времени [Кочева, Фадеева 2015: 173]: (например, дать ответ или написать текст за минимальное количество минут), к методической базе урока (поскольку типы заданий должны быть очень разнообразными) и к предмету обсуждения (предмет, о котором говорит преподаватель, должен меняться, например: правописание – специфика функциональных стилей – конкретные жанры внутри одного из стилей – этикетные клише).

4. Преподавателю стоит представлять себе, в чем состоит основная мотивация его студентов. Это экономические, социальные, культурные стимулы? К сожалению, они не зависят от преподавателя и потому не поддаются коррекции. Значит, преподаватель может подумать над теми стимулами к активной деятельности студентов на уроке, которые находятся в его власти (я бы предложила как идеальный стимул – интересная для студентов личность преподавателя).

5. Важно поддерживать баланс между возбуждением интереса студентов к проблеме и желанием выразить свое мнение. Следуя алгоритму обучения критическому мышлению, преподаватель организует вызов. Наша задача – помочь ученику вербализовать те смутные образы, которые в нем пробудились благодаря этому вызову. Адекватной экспликацией идей и ощущений станут средства языка и речи, соответствующие норме и предложенной ситуации. Значит, на стадии рефлексии нужно писать нужные слова/конструкции на доске, а затем можно структурировать их – так мы неназойливо покажем путь самостоятельной письменной работы; в трудных случаях – дать речевой материал на листочках, тогда задача учеников – сгруппировать, выделить главное; помогут всевозможные диаграммы, кластеры и т. п. Важно вовремя остановиться: студенты уже поняли, о чем и как можно говорить, но еще не сказали самого важного и личного.

6. Для организации вызова нужно включать в урок аудио- и видео- фрагменты: фильмы (художественные и документальные, фрагменты полнометражных и короткометражные фильмы), мультфильмы, ток-шоу, радиодискуссии, спектакли, фотографии и рекламы, подкасты, рассуждения видеоблогеров и т. д. Многим студентам важна визуальная составляющая, поэтому хороши художественные проекты: фотографии, картины, инсталляции, иллюстрированные мемы.

Помимо отрывков из великой русской литературы здесь пригодятся народные сказки, короткие публицистические жанры, комментарии и посты из социальных сетей, фрагменты дискуссий на профильных форумах (синефильские, кулинарные, спортивные, студенческие, туристические, городские и т. д.).

7. Перед каждым преподавателем, в чьем курсе подразумевается письменная речь, стоит вопрос, как работать над повышением уровня грамотности учеников.

Думается, что ученики сами должны исправлять свои ошибки, чтобы они умели видеть их. Как ни обидно, но стоит снижать оценку за содержание, если допущены грубые коммуникативно-значимые ошибки (тесторы не напрасно говорят, что не может быть хорошо выражена мысль, если работа пестрит ошибками). Такие ошибки я, например, подчеркиваю и пишу: «не понимаю!» (то есть часть ответственности беру на себя).

Наряду с неизбежным повторением грамматических правил и изучением базовых принципов орфографии и пунктуации, думается, необходимо обращать внимание на союзы, союзные слова, все формы и средства межтекстовой связи. Без этих слов мысль автора письменного текста темна и требует неимоверного усилия воли читателя.

В заключение заметим: занятие по РКИ, и по аспекту «Письмо» в частности, должно быть подготовкой к жизни в России или к общению с русскими людьми в своей стране. Следовательно, и наши материалы для анализа, которые мы приносим на урок, и письменные работы студентов должны быть ориентированными на то, что может пригодиться в будущем. Интеллектуальное напряжение приносит глубокое удовлетворение человеку, если после него он видит реальный результат этого напряжения. Таким результатом может стать хороший русский текст, написанный студентом. Если студенты видят прагматическую пользу от наших занятий (они могут, пользуясь русским языком, вступать в коммуникацию и решать свои экстралингвистические задачи) и ощущают интеллектуальное удовольствие от наших занятий, – то это служит хорошим стимулом для продолжения процесса изучения русского языка.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Барышева Т. А. Психологическая структура креативности (опыт эмпирического исследования) // Изв. Рос. гос. пед. ун-та (СПб.). 2012. № 145. С. 54-64.

Кочева О. Л., Фадеева Н. Ю. Алгоритм порождения письменной речи // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2015. № 2 (138). С. 171-176.

УДК 159.9:82:7

Култышева Ольга Михайловна
доктор филологических наук, профессор кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартовского государственного университета; 628600, Россия, Ханты-Мансийский автономный округ, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3 б, каб. 305; e-mail: kultisheva@inbox.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ВОСПРИЯТИЯ В ЛИТЕРАТУРЕ И ИСКУССТВЕ

Ключевые слова: литература; искусство; перцептивный образ; лирические герои; психология литературы; психология искусства; психологические механизмы.

Аннотация. Статья посвящена анализу психологического механизма восприятия в литературе и искусстве. Целью статьи явился поиск характерных для процесса восприятия в литературе и искусстве особенностей. Результаты показали, что при множестве сходных с «восприятием вообще» качеств (активный характер, опосредованность мышлением и т. д.), восприятие в литературе и искусстве создает более обобщенные перцептивные образы, что связано с воздействием отражаемого объекта лишь на зрительные и (или) слуховые рецепторы. В случае восприятия личности автора через образ его лирического героя оно становится межличностным с присущими этому виду восприятия возможностями трансформации, идентификации и стереотипизации.

Kultysheva Olga Mikhailovna
Doctor of Philology, Professor, Department of Philology and Mass Communications, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia

PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF PERCEPTION IN LITERATURE AND ART

Keywords: literature; art; perceptual image; lyrical heroes; psychology of literature; psychology of art; psychological mechanisms.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the psychological mechanism of perception in literature and art. The purpose of the article was the search for features characteristic of the process of perception in literature and art. The results showed that with a set of qualities similar to “perception in general” (active character, mediation by thinking, etc.), perception in literature and art creates more generalized perceptual images, which is connected with the effect of the reflected object on visual and / or auditory receptors. In the case of the perception of the author's personality

through the image of his lyrical hero, it becomes interpersonal with the possibilities of transformation, identification and stereotyping inherent in this type of perception.

Согласно данным отечественной и зарубежной психологии, в основе понятия «восприятие» (или «перцепция» – от лат. percеptio – восприятие) лежит представление об отражении в сознании не каких-либо отдельных свойств воспринимаемого предмета (явления), а предмета (и, соответственно, явления) в *целом*, как *целого* (ср.: 1) *Восприятие* – это отражение предметов и явлений в целом при их непосредственном воздействии на органы чувств [Коломинский 1986: 72]; 2) *Восприятие* – целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств [Психология 1990: 66]; 3) *Восприятие* – отражение в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В ходе восприятия происходит упорядочение и объединение отдельных ощущений в целостные образы вещей [Введение в психологию 1995: 137]; 4) *Восприятие* – целостное отражение предметов, явлений, ситуаций и событий в их чувственно доступных временных и пространственных связях [Словарь практического психолога 1997: 86]).

Причем всякий объект воспринимается как устойчивое системное целое, даже если его некоторые части в данный момент отсутствуют в сфере наблюдения воспринимающего субъекта. Подобное положение дел объясняется тем, что перцептивный образ, формируемый в процессе отражения в сознании воспринимающего, имеет «высокую избыточность – некоторая совокупность компонент образа содержит информацию не только о самой себе, но и о других компонентах и об образе в целом» [Словарь практического психолога 1997: 90]. Степень достоверности такого «неполного» восприятия зависит от предвосхищения, домысливания невоспринимаемых в настоящий момент частей объекта. Касательно особенностей создания перцептивного образа лирического героя стихотворного текста (читающим или воспринимающим на слух), можно предположить, что, несмотря на «работу» в данном случае лишь трех из известных шести видов восприятий – зрительного, слухового и кинестезического (двигательного восприятия), отраженный образ предстанет в сознании во всей целостности и полноте. Так, воспринимая поэзию В. Маяковского, опосредованно и в то же время довольно точно представившего свое «я» в образе лирического героя, читатели получают достаточно цельный перцептивный образ автора.

О. Мандельштам писал в статье «Выпад»: «Искажение поэтического произведения в восприятии читателя совершенно необходимое … явление, бороться с ним … бесполезно: легче провести в СССР электрификацию, чем научить всех грамотных читать Пушкина как он написан, а не так, как того требуют их душевные потребности и позволяют умственные способности» [Мандельштам 1987: 46]. Целостность воспринимаемого явления и полнота перцептивного образа не предполагает идентичности последнего в сознаниях двух независимых друг от друга воспринимающих субъектов. Это происходит в силу причин, по которым образы одного и того же воспринимаемого явления у разных (даже пытающихся быть в большой степени беспристрастными) субъектов отражения будут различаться.

Существенным фактором, влияющим на подобное «различие» в восприятии, является его определенная

© Култышева О. М., 2019

аффективно-эмоциональная окраска.

Трансформация образа объективно существующей (или существовавшей) личности поэта, воспринимаемой через образ его лирического героя, происходит под влиянием установок, смысловых образований, картины мира воспринимающей личности. Так, даже вне специальной литературы описано очень много случаев, когда восприятие субъекта искажалось под влиянием *установки* (этим термином обозначают в психологии «состояние готовности или предрасположенности к действию определенным образом, … которое вклинивается между познающим человеком и познаваемым объектом» [Коломинский 1986: 86]). Примером тому может служить ситуация из комедии Н. В. Гоголя «Ревизор», – появление Хлестакова в городе, ожидавшем приезда высокопоставленного лица. Иными словами, то, *что* увидит человек, и то, *как* он это увидит и поймет (то есть каким будет созданный им в сознании перцептивный образ), во многом зависит от внутреннего содержания его личности, его опыта, знаний, интересов, чувств, потребностей, его индивидуальной истории (зависимость эта в психологии называется *апперцепцией*). Причем подобная зависимость и в обратном направлении «работает» без сбоев: «Скажи мне, что и как ты воспринимаешь, и я скажу, кто ты», – писал психолог Я. Л. Коломинский [Коломинский 1986: 89], перефразируя известное выражение. Согласен с ним и С. Ю. Головин: «В процессе восприятия отображаются также импульсы, восходящие из внутреннего телесного мира человека. Они обусловливают возникновение ощущения и восприятия *самого себя* – осознания собственного Я» [Словарь практического психолога 1997: 87].

Что касается процесса восприятия читателями личности поэта сквозь призму созданного им образа лирического героя, в этом случае можно говорить о восприятии *межличностном*. Поскольку в отношении межличностного восприятия мы имеем дело с восприятием и оценкой человека человеком, то и в затронутой нами области восприятия личности объективно существовавшего человека посредством созданного им образа можно говорить о большей *пристрастности* данного вида восприятия по сравнению с перцепцией, например, неодушевленных предметов. При имеющей место пристрастности существует возможность более ярко выраженной оценочной и ценностной окраски, прямой зависимости полученного на основе образа лирического героя представления о его авторе (о *другом* человеке по отношению к воспринимающему) от «мотивационно-смысловой структуры деятельности воспринимающего субъекта» [Психология 1990: 68]. Отсюда, можно с большой долей вероятности предположить, что восприятию в литературе личности автора через образы его произведений будут присущи механизмы *идентификации* поэта–автора путем отождествления себя (как воспринимающего субъекта) с ним. Отсюда и неминуемые оценочные «перегибы» в случае несовпадения либо, напротив, тождественности ряда качеств воспринимаемого и воспринимающего и *стереотипизации* (восприятия и оценки другого путем распространения на него характеристик какой-либо социальной группы, что также чревато «осложнениями» ввиду возможной принадлежности объекта и субъекта восприятия к разным (иногда противоположным) социальным лагерям / группам).

Данную особенность необходимо учитывать при изучении восприятия личности поэтов (писателей) их литературными современниками в условиях размежевания «пишущей братии» на «всякоцветные» лагеря и литературные группировки, в частности, в период политического кризиса 10-20-х гг. XX века. Отсюда возникает необ-

ходимость проанализировать образы поэта, возникавшие в сознании современников, на основе современной поэту критики и соотнести их с тем, как они воспринимаются теперь. Разница взглядов даст наиболее объективное изображение.

Еще одной особенностью процесса восприятия является, при всей непосредственности воздействия воспринимаемых предметов или явлений на органы чувств, его *опосредованный* характер: в акт восприятия всегда включается интерпретация воспринятого на уровне *мышления*. «Видит не глаз сам по себе – человек всматривается в мир через мощную линзу своего разума, который преодолевает физиологическое несовершенство нашей телесной организации» [Коломинский 1986: 82]. С процессами мышления восприятие сближает также возможность трансформации образа объективно существующего явления с целью приведения его к виду, удовлетворяющему требованиям воспринимающего субъекта. Например, в результате взаимодействий зрительных и двигательных ощущений человек воспринимает величину и форму предметов, их взаиморасположение и удаленность. Происходят процессы снятия мозговых моделей, слепков воспринимаемого в ходе данной перцептивной деятельности. Направленный характер этих процессов дает возможность рассматривать их в качестве перцептивных действий [Психология 1990: 67]. Таким образом, благодаря связи с мышлением, восприятие предстает не пассивным копированием мгновенного воздействия, а живым, *творческим* процессом познания.

В отношении восприятия в литературе его творческий и осмысленный характер представляется еще более очевидным в силу того, что воздействие в данном случае воспринимаемого на воспринимающего является *дистантным* (или бесконтактным): мы видим текст произведения, игру актеров, несущих тот или иной образ, слышим чтение вслух, но не можем создать о нем вкусовое представление или прикоснуться к образу ладонью, чтобы получить тактильные ощущения. В данном случае «на помощь» восприятию наряду с мышлением приходит такой познавательный процесс, как *воображение* (или фантазия), выступающее также средством создания образа. Причем из всего множества видов воображения при восприятии образа писателя или поэта через образ лирического героя возникает необходимость именно в *воссоздающем* – имеющем в своей основе опору на данное описание при создании перцептивного образа.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что процесс восприятия в литературе и искусстве имеет ряд характерных только для него отличительных *особенностей*. При всем множестве сходных с «восприятием вообще» качеств (активный характер, опосредованность мышлением и т. д.), восприятие в литературе и искусстве создает более *обобщенные* перцептивные образы, что связано с воздействием отражаемого объекта в данном случае лишь на два вида рецепторов – зрительные и слуховые. Однако это обстоятельство не мешает *целостности* и *полноте* полученного образа, а также высокой степени его достоверности. Обусловлено это возникновением ситуации «*домысливания*», предвосхищения невоспринимаемых в данный момент качеств воспринимаемого объекта. В этой ситуации важную роль играет участие в перцептивном акте наряду с мышлением *воссоздающего воображения*.

При попытке же восприятия личности автора через созданный им образ лирического героя необходимо учитывать, что восприятие в этом случае становится *межличностным* с присущими этому виду восприятия возможностями: 1) *трансформации* перцептивного

образа в зависимости от установок и картины мира воспринимающего; 2) *идентификации* (попытки интерпретации личности через отождествление с собственной) и 3) *стереотипизации* (распространения на личность воспринимаемого субъекта характеристик его социальной или эстетической группы). Перечисленные особенности межличностного восприятия в искусстве требуют большей объективности и беспристрастности при анализе образов авторской личности, сложившихся у перципиентов разных взглядов и положений.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Введение в психологию / под общ. ред. проф. А. В. Петровского. М.: Academia, 1995. 496 с.

Коломинский Я. Л. Человек: психология. М.: Просвещение, 1986. 223 с.

Мандельштам О. Слово и культура. М.: Советский писатель, 1987. 320 с.

Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. М.: Изд-во политической литературы, 1990. 496 с.

Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1997. 800 с.

УДК 378.016:811.1:378.147

Осиянова Ольга Михайловна
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка факультета филологии Оренбургского государственного университета; 460018, Россия, г. Оренбург, пр. Победы 13, к. 4215; e-mail: olos7@rambler.ru

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТА В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: филологическое образование; познавательная деятельность; студенты; учебная деятельность; филологические дисциплины; системный подход; целесообразные ориентиры.

Аннотация. Статья посвящена проблеме алгоритмизации управления познавательной деятельностью студентов, позволяющей осуществить поэтапный переход от репродукции и действий по заданию преподавателя к самостоятельной творческой учебной деятельности. Исследование построено на методологии системно-субъектно-ориентационного подхода, рассматривающего управление познавательной деятельностью студента как самоорганизующуюся систему на основе целесообразных ориентиров (цель, принципы, знания, опыт, стимулы), позволяющих разрабатывать индивидуальные образовательные траектории для каждого студента. Эффективность «рефлексивного» управления подтверждена результатами опытно-экспериментальной работы.

Osiyanova Olga Mikhailovna
Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor, Department of English Philology and Methods of Teaching English, Philology Faculty, Orenburg State University, Orenburg, Russia

TECHNOLOGICAL FUNDAMENTALS OF STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY MANAGEMENT IN PHILOLOGICAL EDUCATION

Keywords: philological education; cognitive activity; students educational activities; philological disciplines; systems approach; expedient guidelines.

Abstract. The article is devoted to the problem of algorithmization of students' cognitive activity management supporting to perform a gradual transition from reproduction and teacher directed actions to self governing creative learning activity. The research is based on the methodology of system-subject-oriented approach which considers students' cognitive activity management as a self organizing system on the ground of efficient orientation points (goal, principles, knowledge, experience, stimuli) which allow working out individualized education programs for every student. The effectiveness of "reflexive" management has been justified by the results of the pilot testing.

Значимые социокультурные и социально-экономические преобразования современного общества, связанные с глобализацией и цифровизацией, затрагивают всю систему образования, в том числе филологического. Результатом образования должен стать человек нового типа – компетентный, способный преодолевать стереотипы, конструктивно и инновационно решать возникающие проблемы, осмысливать полученные результаты, эффективно использовать индивидуальные стратегии познавательной деятельности. В данном контексте важной задачей высшей школы в области филологического образования становится поиск путей управления познавательной деятельностью студентов с ориентацией на самоуправление.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология, выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать совокупностью общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, согласно избранному виду профессиональной деятельности. Причем современная трактовка результата образования акцентирует внимание на практической сфере применения знаний, становлении операционной и технологической составляющих. Способность учиться, самостоятельно приобретать знания и использовать их на практике выступает важным условием успешности будущей профессиональной деятельности.

Способность к самостоятельной познавательной деятельности не появляется у студента-филолога сама по себе. По нашему убеждению, она является предметом специального развития в образовательном процессе на предметном содержании изучаемых дисциплин. Включение в познавательную деятельность – основной путь развития человека, формирования в нем ценностных качеств, это направленное человеческое усилие, в процессе которого меняется не только первоначальный объект этого усилия (в нашем случае – качество познавательной деятельности), но и сам человек. Следовательно, организуя познание, управляя им, мы создаем гарантированные условия для развития личности.

Разработка технологических основ управления познавательной деятельностью студента в настоящем исследовании базируется на научных подходах в рамках развивающей парадигмы образования. Методологию исследования составили теория проблемного обучения И. Я. Лернера, А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова; теория поэтапного

© Осиянова О. М., 2019

формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной; методы формирования познавательного интереса, самостоятельности и творческой активности учащихся в учебной деятельности Н. В. Бордовской, В. С. Ильина, Г. И. Щукиной; теории саморазвития личности, связанные с учебной деятельностью Е. С. Заир-Бек, В. В. Серикова.

Исследование также опирается на методологию системно-субъектно-ориентационного подхода, рассматривающего управление познавательной деятельностью студента как самоорганизующуюся систему на основе целесообразных ориентиров, позволяющих разрабатывать индивидуальные образовательные траектории для каждого студента [Осиянова 2009: 16-17].

Под управлением, как известно, понимается процесс целенаправленного воздействия на объект управления, который обеспечивает требуемое поведение или работу. Согласно В. А. Сластенину, управление выполняет функции целеполагания, планирования, организации и контроля, регулирования и коррегирования [Сластенин 2008: 421]. В. Ю. Кричевский трактует управление в педагогическом смысле как согласование субъект-субъектных отношений и действий [Кричевский 1993: 14]. В нашем случае речь идет о «рефлексивном управлении», которое определяется как самонаблюдение, самопознание, обращенность познания человека на самого себя, свой внутренний мир [Бездухов, Кулюткин 2002: 122-124]. Преподаватель в образовательном процессе «управляет» процессами самоуправления студента, а целью их совместной деятельности становится развитие у студента способности к самоуправлению в учебно-познавательной деятельности [Осиянова 2013: 94].

Субъектная направленность познавательной деятельности студента в компетентностной парадигме образования обусловливает актуальность обращения к системе ориентиров как инструментальной ориентировочной основе, обеспечивающей решение учебно-познавательных задач любой сложности. Здесь для технологического построения процесса познания особенно значимы воспроизводимость получаемых результатов и процесса их достижения. Поэтому мы апеллируем к ориентирам как точкам опоры, своеобразным сигнальным знакам, указателям, с помощью которых студент *определяет* и/или *выбирает* способ действий, а также самостоятельно корректирует последующие действия в ходе познавательной деятельности. Успешность совершаемой деятельности будет определяться тем, насколько студент осознает что, зачем (для чего) и как, исходя из каких предметных знаний и опыта, он может решить учебно-познавательную задачу так, чтобы ощущаемое им удовлетворение от полученного результата выступало стимулом дальнейшей познавательной деятельности.

Всякая учебно-познавательная задача заключает в себе противоречие. В ней интегрируется уже достигнутое, а также то, чем еще предстоит овладеть. Это касается не только содержания нового знания, но также непознанных подходов, способов и средств его «добывания». Разрешение противоречия между достигнутым и непознанным рождает интерес, активизирует стремление к деятельности, выступает ее движущей силой. Соответственно в полной ориентировочной основе должны присутствовать сведения обо всех компонентах предстоящей деятельности: исходном предмете, конечном продукте, средствах, составе и алгоритме исполнения операций. Принимая во внимания данные исходные положения, в качестве технологической основы управ-

ления познавательной деятельностью студентов-филологов Оренбургского государственного университета, изучающих иностранный язык и зарубежную литературу, мы предложили следующие ориентиры: цель, принципы, знания, опыт, стимулы. Данные ориентиры присваиваются как опора, некая общая логическая схема. Однако в познавательной деятельности, имея данный набор ориентиров, студент может изменять их иерархическое соотношение в зависимости от разных факторов, выбирая одни ориентиры в качестве доминантных, и практически не учитывая других.

Ориентир-цель как планируемый результат познавательной деятельности играет ведущую роль в предлагаемой системе ориентиров. Сформулировать цель – значит спрогнозировать ожидаемый результат. Цель познавательной деятельности студента-филолога в каждом конкретном случае, применительно к содержанию конкретной учебной дисциплины может иметь свои особенности. Это могут быть новые знания о языковой системе и специфике ее функционирования, о явлениях, процессах, предметах окружающей действительности и методах ее изучения, а также навыки и умения иноязычной речевой деятельности. В любом случае, независимо от условий, предмета и иных факторов, сформулировать цель – значит мотивировать студента на осуществление деятельности. Исходя из цели, определяются задачи, методы и средства ее достижения.

Ориентиры-принципы служат регулятивами, нормативными требованиями, правилами организации и осуществления познавательной деятельности, поскольку призваны определять ее содержание, методы и средства. Реализуясь во взаимосвязи и взаимозависимости, ориентиры-принципы способствуют регулированию отношений субъектов образовательного процесса, достижению в нем меры и гармонии. Они касаются учета возрастных и индивидуальных проявлений студентов, их ценностных предпочтений, а также пространственных и временных условий познавательной деятельности.

Ориентиры-знания подразумевают знания по конкретной учебной дисциплине или проблеме, знания о природном и социальном мире, а также знания о способах решения познавательных задач. Так, в познавательной деятельности студентов, специализирующихся в области зарубежной филологии, актуальными становятся знания лексики и грамматических структур, речевых клише, формул речевого этикета, страноведческие и литературоведческие знания.

Ориентиры-опыт представляют имеющийся опыт познавательной деятельности (репродуктивной или творческой), опыт решения проблемных задач и ситуаций. Решая определенную познавательную задачу, студенты не только действуют по имеющимся образцам, но и обогащают свой опыт за счет опыта других субъектов образовательного процесса.

Ориентиры-стимулы создают условия для успешного выполнения познавательной деятельности, повышая ее эффективность и придавая процессу познания личностный смысл, поскольку учитывают интересы, потребности, убеждения, ценностные ориентации студентов.

Представленная выше система ориентиров реализуется поэтапно, содействуя успешному переходу от действий студентов по образцам и ориентирам, данным преподавателем, к самостоятельному планированию и осуществлению творческой познавательной деятельности на основе самостоятельно принятых ориентиров согласно поставленной цели. Так с помощью системы ориентиров осуществляется управление

познавательной деятельностью со стороны преподавателя и самоуправление – со стороны студента.

Наши наблюдения и результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что ориентиры могут успешно использоваться при управлении познавательной деятельностью в индивидуальной, групповой и коллективной работе студентов, на лекционных и семинарских занятиях, сопровождать активные и интерактивные методы обучения современных образовательных технологий. Успешность познавательной деятельности отражается в учебных и личностных достижениях студентов, проявляется в позитивном эмоциональном состоянии, радости самореализации.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Бездухов В. П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / В. П. Бездухов, Ю. Н. Кулюткин. Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. 400 с.

Кричевский В. Ю. Профессиональная деятельность директора общеобразовательной школы как предмет междисциплинарного исследования: автореф. дис. ... д-ра наук. СПб., 1993. 38 с.

Осиянова О. М. Субъектно-ориентационная система обучения культуре речевого общения студентов: автореф. дис. ... д-ра наук. Оренбург, 2009. 50 с.

Осиянова О. М. Модель «рефлексивного управления» системой обучения культуре речевого общения студентов // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2013. № 5 (33). С. 91-99.

Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. М.: Академия, 2008. 576 с.

УДК 372.881.161.1:371.671.11(574)

Темиргазина Зифа Какбаевна
доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Павлодарского государственного педагогического университета; 140003, Республика Казахстан, г. Павлодар, ул. Мира, 60; e-mail: zifakakbaevna@mail.ru.

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ КАЗАХСТАНСКОГО УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ТРАНСЛЯЦИИ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ

Ключевые слова: учебники русского языка; школьные учебники; русский язык; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; гендерные стереотипы; гендерная асимметрия; контент-анализ.

Аннотация. В статье рассматриваются результаты проведенного контент-анализа казахстанского школьного учебника по русскому языку для учащихся 6 класса. Анализ показал, что в содержании учебника – в текстах упражнений транслируются традиционные гендерные стереотипы, демонстрирующие доминанту мужского пола в жизненном пространстве. Частотность употребления номинаций лиц мужкого пола намного превышает частотность использования наименований лиц женского пола – более чем в 2 раза. Глаголы, функционирующие в учебнике, формируют образ мужчины как более деятельного и активного субъекта в физическом и мыслительно-интеллектуальном плане, чем женщины.

Temirgazina Zifa Kakbaevna
Doctor of Philology, Professor of the Russian Language and Literature Department of Pavlodar State Pedagogical University, Pavlodar, Republic of Kazakhstan

THE CONTENT ANALYSIS OF THE KAZAKHSTAN TEXTBOOK OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN TERMS OF TRANSFERRING GENDER STEREOTYPES

Keywords: Russian language textbooks; school books; Russian language; methods of teaching the Russian language; Russian language methodology at school; gender stereotypes; gender asymmetry; content analysis.

Abstract. The article discusses the content analysis results of Kazakh school textbook on Russian language for students of grade 6. The analysis showed that in the texts of the exercises traditional gender stereotypes are presented, demonstrating the male dominant in the living space. The frequency of use of males' nominations far exceeds the frequency of using females' names more than 2 times. Verbs in a textbook form the image of a man as a more active subject physically, mentally and intellectually than a woman.

В систему социальных ценностей как определённых норм, образцов поведения и внешнего вида человека входят в качестве составляющих гендерные стереотипы и гендерные роли. Известный психолог Ш. Берн пишет о роли гендерных стереотипов в сознании человека: «Гендерные стереотипы выполняют роль схем, благодаря которым мы с большей вероятностью замечаем и запоминаем примеры, подтверждающие наши устойчивые убеждения относительно гендеров. Гендерные схемы всегда готовы к управлению процессами обработки информации благодаря той упорной настойчивости, с которой в нашем обществе говорится о гендерных различиях» [Берн 2007: 46].

К актуальным задачам современного образования относится необходимость исследования гендерного подхода в обучении и воспитании, который должен касаться многостороннего влияния фактора пола на социализацию ребенка. Насколько современная школа содействует формированию гендерной идентичности школьников, пониманию ими специфических социальных функций, детерминированных разной половой принадлежностью? «Обучение с учётом гендерных особенностей учащихся требует отбора такого содержания учебного материала и применение таких методов и форм обучения, которые соответствовали бы разному типу функциональной асимметрии мозга в восприятии информации девочками и мальчиками, отвечали бы запросам и тех, и других в отношении к учебной работе» [Абрамян 2013: 14].

А. Смирнова считает, что в процессе обучения осуществляется «трансляция гендерных норм через учебники и другие дидактические материалы» [Смирнова 2005: 18]. Школьный учебник является ведущим средством обучения и воспитания подрастающего поколения, поэтому актуальной и дискуссионной остаётся проблема создания учебников, которые бы давали равные гендерные возможности для реализации личности.

Как метод исследования гендерных особенностей учебника использован контент-анализ, суть которого заключалась в переводе в количественные показатели массовой

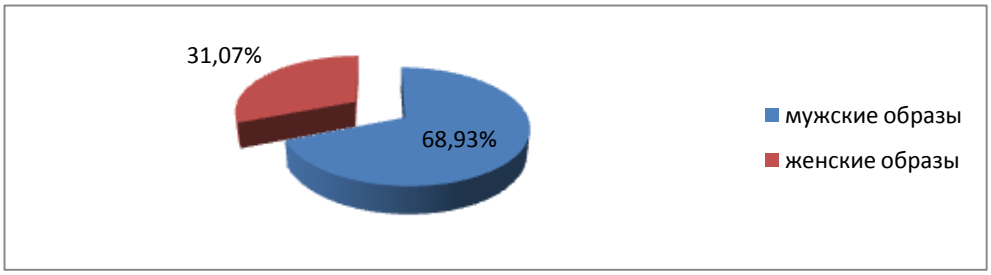
© Темиргазина З. К., 2019

текстовой информации с последующей статистической обработкой. Метод контент-анализа был применен к учебнику русского языка для 6-го класса, утвержденному Министерством образования и науки Республики Казахстан в качестве базового [Сабитова, Павленко 2015].

Объектом анализа в исследовании выступают упражнение, рисунок или пункт параграфа, которые содержат информацию о гендерных ролях, качествах, приписываемых мужчинам и женщинам.

В ходе контент-анализа выявлено, что анализируемый учебник транслирует обширную гендерную информацию, частота обращения к гендерным характеристикам составляет 25,96%. В учебнике можно зафиксировать определённую гендерную асимметрию в частотности употребления женских и мужских образов. Обращение к мужским образам составляет 68,93%, к женским - 31,07% (рис. 1). Н.Д. Абрамян говорит об этом: «Одной из форм проявления сексизма является одностороннее или неравнозначное представление полов в школьных учебниках. Следует помнить, что школьный учебник является непременным атрибутом учебного процесса. Учащийся обращается к учебнику и в классе, и дома, рассматривая и заучивая предлагаемый материал. Следовательно, авторы учебной литературы должны отдавать себе отчет в том, что информация и иллюстрации учебника не могут не влиять на формирование у учащихся стереотипов гендерных ролей» [Абрамян 2013: 22].

Рисунок 1 – Процентное соотношение употребления мужских и женских образов



Распознавание женского стереотипа было реализовано с учётом определённых характеристик: это грамматический род, семейные роли, имя, внешность и одежда, сказочные персонажи. Мужской стереотип определялся по таким же критериям (см. табл. 1).

Таблица 1 – Маркеры характеристик распознавания мужских и женских образов

Смысловые единицы анализа	Индикаторы характеристик в тексте (единицы счёта)
Маркеры мужского образа	грамматический род; обращения *мальчик, друг, товарищ, солдат, мальчишка, молодец, бедняк, батыр, король, брат, поэт, пастушок, сыночек, принц, папа, помощник, господин, царевич, гусар, жених, мудрец, малыш, командир, вождь, крестьянин, странник, разбойник, мужчина, месье, приятель, противник, неприятель, чародей, дед, князь, мужик, старичок, предатель, рыболов, иностранец, наездник, охотник, земляк, дрессировщик,*

	ямщик и т. д.; указание имени, мужская одежда, другие внешние атрибуты – усы, борода.
Маркеры женского образа	грамматический род; обращения *девушка, мать, молодица, царевна, девочка, сестра, дочь, крошечка, нянечка, невеста, подруга, малышка, супруга, женщина, мадам, девица, красавица, бабка, внучка, грузинка, студентка, латышка, лилипутка, книжница* и т. д.; указание имени, женская одежда, другие внешние атрибуты – коса, бант.

В текстах упражнений субъекты действий представлены следующими группами существительных:

– имена собственные – антропонимы (*Маша, Шумаков, Буратино*);

– термины родства (*мать, сын*);

– лексемы, обозначающие возраст субъекта действий (*мальчик, девочка, дедушка*);

– агентивные лексемы (*художник, акын*).

Гендерный параметр в указанных группах маркирован на грамматическом уровне – через категорию рода. Если же в текстах учебника использовалась форма «м.р. ед.ч.» или «м.р. мн.ч.» без каких-либо характеристик, действие относилось к неопределённому субъекту.

Гендерная асимметрия проявляется в использовании имён существительных: в количественном соотношении лидируют имена существительные мужского рода. Глаголы были проанализированы с точки зрения конструирования говорящим или пишущим определённого образа субъекта действия. При описании действий лиц мужского пола преобладают глаголы, обозначающие физические процессы намеренного и активного действия, среди них лидируют глаголы со значением «движение», например, *бежать, скакать, прыгать* и т. д. Таким образом, лица мужского пола чаще всего представлены активными субъектами действий с ярко выраженной динамичностью. Большинство глагольных предикатов, обозначающих физические процессы намеренного действия, выражено глаголами совершенного вида, что создаёт впечатление результативности и завершённости действия. Деятельность субъектов мужского пола, выраженная глаголами, обозначающими мыслительные психические процессы (например, *думать, знать, помнить*), представлена более разнообразно, чем аналогичная деятельность субъектов женского пола.

Следовательно, гендерные образы конструируются в текстах упражнений учебника путем предпочтительного использования определённых глаголов с именами существительными женского и мужского рода и транслируют стереотип о физической активности, подвижности мужчин, о большем разнообразии их мыслительной деятельности, по сравнению с женщинами.

На основе проведённого контент-анализа лишь одного аспекта гендерного сопоставления можно сделать вывод о том, что в учебнике русского языка в текстах упражнений транслируются и прочно закладываются в сознание детей традиционные гендерные стереотипы, которые основываются на гендерной асимметрии. Мужские образы упоминаются на страницах учебника чаще в 2 раза, чем женские. Мужчина предстает более активным в физической и интеллектуально-психической деятельности, причем деятельность его более результативна и завершена.

Е. А. Колосова пишет об аналогичном недостатке и в российских школьных учебниках: «На наш

взгляд, дети, обучающиеся по таким учебникам и учебным пособиям, усваивают не только азы изучаемого предмета, но и получают установки сегрегации социальных сфер и доминирования мужского пространства. Учебник директивен для школьника и старшего дошкольника. Функция трансляции разделения социальных сфер на мужские и женские является латентной. Очевидно, что авторы учебных пособий не ставили перед собой цели описать их предметно. Как носители стереотипов авторы лишь воспроизвели существующие в российском обществе типизированные андроцентрические акценты, укорененные в сознании взрослых» [Колосова 2014: 222].

В заключение хотелось бы отметить, что на сегодняшний день существует настоятельная необходимость в анализе казахстанских школьных учебников с гендерной точки зрения и в дальнейшей коррекции их содержания с целью устранения гендерной асимметрии и трансляции в нем идей гендерного равенства.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Абрамян Н. Д. Проблема гендерных стереотипов в современной школе // Психологічні науки: проблеми і здобутки. 2013. Вип. 4. С.3-23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2013_4_3 (дата обращения: 15.05.2018).

Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 320 с.

Колосова Е. А. Гендерная и профессиональная социализация детей в учебниках для начальных и подготовительных классов // Проблемы современного образования. 2014. № 4.

Русский язык*:* учебник для 6 кл. общеобразоват. шк. 3-е изд., перераб./ З. К. Сабитова, В. К. Павленко. Алматы: Атамура, 2015. 288 с.

Смирнова А. Учимся жить в обществе. Гендерный анализ школьных учебников. М., 2005.

УДК 811.161.1'37:811.133.1'37

Ткаченко Юлия Геннадьевна
старший преподаватель кафедры делового иностранного языка Уральского государственного экономического университета; 620043, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина 101-127; e-mail: tka55@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ КАТЕГОРИИ

Ключевые слова: лингвокогнитивные категории; когнитивная лингвистика; русский язык; французский язык; языковая картина мира; концепты; когнитивные признаки.

Аннотация. Настоящая статья представляет совокупность методов, позволяющих изучать лингвокогнитивные категории с целью выявления их содержательной и структурной специфики. Данное исследование, сосредоточенное на моделировании лингвокогнитивной неестественной абстрактной категории *ФЕМИНИЗМ* к вариантам русской и французской языковой картины мира (наивная, научная и профессиональная), определяется семантико-когнитивным и психолингвистическим подходами. В результате выделены основные и вспомо-

гательные методы, используемые на конкретных этапах научной работы. При этом методы не используются изолированно, а являются взаимодополняющими.

Tkachenko Yuliya Gennadievna
Senior Lecturer, Department of Business Foreign Language, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

RESEARCH METHODOLOGY OF LINGUISTIC-COGNITIVE CATEGORIES

Keywords: linguistic-cognitive categories; cognitive linguistics; Russian language; French; linguistic picture of the world; concepts; cognitive symptoms.

Abstract. This article presents a set of methods that allow studying linguistic-cognitive categories in order to identify their content and structural specificity. This study, focused on the modeling of abstract unnatural linguistic-cognitive category FEMINISM when referring to naive, academic and professional linguistic pictures of the world, is determined by the semantico-cognitive and psycholinguistic approaches. As a result, the main and auxiliary methods used at specific stages of scientific work are identified. The methods are not used in isolation, but are complementary.

Введение. Проблема исследования категоризации как процессов ментальной систематизации знаний и опыта в отношении окружающей действительности является открытой. Изучение лингвокогнитивных категорий как вербализованного компонента когнитивной картины мира [Дзюба 2015: 96], а в частности лингвокогнитивных неестественных абстрактных категорий, не имеющих реальной референтной области [Бабушкин, Дзюба 2019: 6], представляют собой широкое поле для научных изысканий при постановке разнообразных методологических задач как способов изучения категории.

Гипотезой настоящего исследования является положение о том, что лингвокогнитивная неестественная абстрактная категория *ФЕМИНИЗМ* демонстрирует определенную национальную специфику при обращении к русской и французской языковой картине мира, в частности к ее вариантам: научной, профессиональной, наивной.

Целью выступает создание методологии исследования как совокупности методов, позволяющих подтвердить выдвинутую гипотезу.

Объект исследования – лингвокогнитивная неестественная абстрактная категория *ФЕМИНИЗМ*.

Предмет изучения – языковая репрезентация вышеуказанной категории в русской и французской языковой картине мира, в частности в ее вариантах: научной, профессиональной, наивной.

Обсуждение и результаты. Согласно выводам Н. Н. Болдырева языковая картина мира как семантическое пространство языка демонстрирует результаты познания окружающей действительности с позиции соотнесения языковых значений с конкретными концептами и категориями [Болдырев 2016: 19]. Соответственно, дифференцирование наивной, научной и профессиональной языковых картин мира в качестве вариантов языковой картины мира, объединяющих в себе знания определенной специфики (Дзюба 2015: 47), позволяет наиболее полно представить языковые средства, вербализующие исследуемый концепт и моделируемую на его основе категорию.

В настоящей научной работе концепт понимается как ментальная

© Ткаченко Ю. Г., 2019

единица, выделяемая в когнитивном сознании в процессе мыслительной деятельности сущность, представляющая собой набор готовых к употреблению компонентов, собранных в единое целое как гештальт [Кубрякова 2004: 316], а категория – как концептуальный класс, создаваемый на основе исходного объединяющего концепта [Болдырев 2013: 55].

В рамках исследования, в качестве ведущего, рассматривается **семантико-когнитивный подход** (Н. Н. Болдырев, Ю. Н. Караулов, В. Б. Касевич, В. В. Красных, И. А. Стернин, З. Д. Попова, Т. Г. Скребцова, Р. М. Фрумкина), согласно которому язык является средством для изучения процессов человеческого познания, проявляющих себя в различных типах структурирования знаний. Посредством **семантико-когнитивного анализа** языковых средств, репрезентирующих концепт *ФЕМИНИЗМ* в научной языковой картине мира (на материале словарных статей научных специализированных словарей, научных трудов русских и французских ученых), в наивной языковой картине мира (на материале результатов вербально-ассоциативного эксперимента) и в профессиональной языковой картине мира (на материале законодательных текстов, словарных статей толковых словарей, массмедийных текстов), изучается содержательный объем концепта через выход на уровень абстракции семантических признаков при их когнитивной интерпретации, а именно выделении когнитивных признаков, определяющих классификационные признаки концепта с последующим определением признаков категории.

Этапами проведения семантико-когнитивного анализа [Попова, Стернин 2007: 163-206] являются:

1. Исследование номинативного поля концепта *ФЕМИНИЗМ* в русских и французских вариантах языковой картины мира при установлении его центральной и периферийной зоны.

2. Выделение когнитивных признаков исследуемого концепта на основе семантического описания (обращение к словарям) полученного языкового материала.

3. Ранжирование выделенных когнитивных признаков по яркости (центральные-периферийные).

4. Выделение когнитивных классификационных признаков и их иерархии.

5. Определение признаков категории и примеров ее членов.

В ходе ранжирования когнитивных и классификационных когнитивных признаков концепта *ФЕМИНИЗМ* как относящихся к центральной зоне или ближней/дальней периферии его полевой структуры используется **метод полевой стратификации и прототипический анализ**. Соотнесение когнитивных признаков с той или иной зоной упорядоченного поля обусловливается их яркостью, определяемой в зависимости от частотности упоминания. Самые частотные признаки или классификаторы трактуются как прототипические, когда, согласно исследованиям А.В. Бондарко, в качестве прототипа возможно рассматривать признак, характеризующийся большей регулярностью функционирования [Бондарко 2004: 188]. Соответственно, прототипические когнитивные признаки и классификаторы входят в зону ядра, а непрототипические распределяются на ближней и дальней периферии поля.

Ранжирование выделенных когнитивных признаков проводится при учете количественных данных объединенных семантических компонентов посредством **количественного метода**. Яркость признака в рамках вербально-ассоциативного эксперимента определяется отношением количества употреблений объединенных семан-

тических признаков к общему количеству респондентов. Когнитивные и классификационные признаки концепта *ФЕМИНИЗМ,* реализуемые посредством исследуемых русских и французских языковых средств, в количественном соотношении распределяются следующим образом: центр-ядро представлен суммарным количеством обобщенных близких по смыслу семантических компонентов ≥ 10%, периферия от 3% > 10%, дальняя периферия от 1% ≥ 3%.

Метод когнитивной интерпретации и моделирования использовался на уровне выявления когнитивных и классификационных признаков лингвоментального феномена *ФЕМИНИЗМ* и представления одноименной лингвокогнитивной категории на основе полученного языкового материала. При этом определяющей является роль когнитивного контекста как структуры знаний, «лежащей в основе формирования и интерпретации языковых значений» [Болдырев 2014: 119].

Изучение содержательного объема языковых единиц, используемого в действительности носителями языка, проводится в рамках **психолингвистического подхода** (А. А. Потебня, А. А. Леонтьев, Л. С. Выготский, Ч. Осгуд, Н. Хомский, Н. В. Уфимцева, И. А. Стернин, Р. М. Фрумкина, В. В. Красных, А. А. Залевская). В качестве метода был использован **вербально-ассоциативный эксперимент**, проведенный среди русских и французских респондентов. В результате эксперимента семантически близкие ассоциативные реакции обобщаются и суммируются при последующей формулировке когнитивного признака. Необходимо отметить трудность семантического осмысления ассоциаций, проведенного посредством реферирования к словарям синонимов русского языка https://словарь-синонимов.рф/,http://www.jeck.ru/tools/Synonyms, французского языка https://www.cnrtl.fr /synonymie/, crisco.unicaen. fr/des/ synonymes и языковому опыту исследователя.

При обращении к русской и французской языковым картинам мира с целью определения национальной специфики лингвокогнитивной категории *ФЕМИНИЗМ* нами применяется **сопоставительный метод,** когда результаты изучения соответствующей категории сопоставляются и сравниваются при обнаружении общих и специфически характеристик содержательного и структурного плана.

Выводы. Представленная выше совокупность методов в рамках семантико-когнитивного и психолингвистического подходов изучения категорий позволяет выявить содержательную и структурную специфику последних. Используемые методы взаимодействуют и дополняют друга. Основным методом исследования признаются общенаучный **сопоставительный метод, метод когнитивной интерпретации и моделирования, семантико-когнитивный анализ** языковых средств. Вспомогательными методами выступают **метод полевой стратификации и прототипический анализ, количественный метод, вербально-ассоциативный эксперимент.**

Л И Т Е Р А Т У Р А

Бабушкин А. П., Дзюба Е. В. Модели структурной организации артефактных категорий. Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. с. 6.

Болдырев Н. Н. Категориальная система языка: когнитивный подход // В лабиринте сознания, времени и языка: сборник статей в честь 80-летия профессора В.Г. Руделева. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина,

2013. С. 52-67.

Болдырев Н. Н. Роль когнитивного контекста в интерпретации мира и знаний о мире // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 6 (335). Филология. Искусствоведение. Вып. 88. С. 118-122, 119.

Болдырев Н. Н. Когнитивная лингвистика. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. 251 с.

Бондарко А. В. Центр – периферия, полевые структуры // Теоретические проблемы языкознания. СПб.: СПбГУ, 2004. С. 181-196.

Дзюба Е. В. Лингвокогнитивная категоризация действительности в русском языковом сознании: дис. … д-ра филол. наук / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 629 с.

Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с. (Язык. Семиотика. Культура). С. 316.

Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ, Восток-Запад, 2007. 226 с.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

УДК 378.016:811.161.1:378.147:641.568

Барковская Нина Владимировна
доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 279; e-mail: n_barkovskaya@list.ru

НАЦИОНАЛЬНАЯ КУХНЯ КАК «ИЕРОГЛИФ» КУЛЬТУРЫ (П. ВАЙЛЬ, А. ГЕНИС «РУССКАЯ КУХНЯ В ИЗГНАНИИ», А. ГЕНИС «КОЛОБОК. КУЛИНАРНЫЕ ПУТЕШЕСТВИЯ»)

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; средства обучения; образ России; национальная кухня; кулинарная семиотика.

Аннотация. Статья посвящена культурологическим аспектам национальной кухни. На материале книг П. Вайля и А. Гениса выявляются аспекты кулинарной семиотики, имеющие практическое значение для преподавателей РКИ, а также в процессе межкультурной коммуникации. Доказывается, что художественная эссеистика, посвященная национальной кухне, обнаруживает особенности психосоциологии, этики и истории страны, характеризует «поэзию повседневности». Даются методические рекомендации по использованию книг указанных авторов в процессе знакомства иностранных студентов и культурой и бытом России.

Barkovskaya Nina Vladimirovna
Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Literature and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

NATIONAL CUISINE AS “HIEROGLYPH” OF CULTURE (P. VAIL, A. GENIS “RUSSIAN CUISINE IN EXILE”, A. GENIS “KOLOBOK. CULINARY TRAVELS”)

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; means of education; image of Russia; National cuisine; culinary semiotics.

Abstract. The article is devoted to the cultural aspects of national cuisine. On the material of the books of P. Vail and A. Genis, aspects of culinary semiotics are revealed that are of practical importance for teachers of Russian as a foreign language, as well as in the process of intercultural communication. It is proved that the artistic essay devoted to national cuisine reveals the peculiarities of psycho-sociology, ethics and history of the country, characterizes “the poetry of everyday life”. Methodical recommendations are given on the use of books by these authors in the process of meeting foreign students and the culture and life of Russia.

Мотив еды, как писал Ролан Барт, связан с присвоением мира [Барт 2008: 33], а задача преподавателя РКИ как раз и заключается в том, чтобы приблизить образ русского мира иностранному студенту, помочь ему освоиться в инокультурной среде.

Исследование кулинарии – одна из активно развивающихся отраслей культурной семиотики и этнографии, а также лингвистики и литературоведения, обращающихся к запечатленной в языке и художественных произведениях картине повседневности. Начало положил известный труд К. Леви-Стросса «Мифологики: сырое и приготовленное». Исследуя верования и легенды североамериканских индейцев, он обнаружил базовую оппозицию «сырого» (хаотичного, некультурного) и «приготовленного» (упорядоченного, обработанного человеком). Эти архаичные мифоструктуры присутствуют и в бессознательном современного человека. Французские антропологи, группирующиеся вокруг журнала «Анналы», исследуют психосоциологию национальной диеты.

Назовем некоторые современные работы: капитальный труд «Еда по-русски в зеркале языка» [Еда по-русски… 2013], коллективная монография под ред. Н. В. Злыдневой «Коды повседневности в славянской культуре: еда и одежда» [Коды повседневности… 2011]. И, конечно же, пишут об образах еды в произведениях русских писателей: например, болгарская исследовательница Дечка Чавдарова [Чавдарова 2010]. О своеобразном жанре «рецепта» в поэзии Натальи Азаровой написала О. И. Северская в статье «Поэтическая кулинария» [Северская 2016: 42-43]. И сама Наталья Азарова выступила как исследователь: [Азарова 2011: 361-373]. Назовем также кандидатскую диссертацию Е. В. Литовской «Текстовая категория автора в динамическом аспекте (на материале русских кулинарных книг XIX – XXI вв.) [Литовская 2018].

Знакомство с национальной кухней – прекрасный способ **межкультурной коммуникации**. Как пишет Александр Генис, «только кулинария умеет собрать все особенности национальной культуры за одним – обеденным – столом» [Генис 2007: 10].

Две книги: **«Колобок. Кулинарные путешествия» Александра Гениса (М., 2007) и «Русская кухня в изгнании» Петра Вайля и А. Гениса (М., 2013)** могут оказаться полезными преподавателю РКИ. По жанру это эссеистика, тексты написаны легко, с юмором и с полезными кулинарными рецептами. Такие книги (*художественная* кулинария, не поваренная книга) способны «объединить низ с верхом, тело с душой, желудок с сердцем, прозу жизни с ее поэзией» [Генис 2007: 210].

В «Колобке» характеризуется кухня разных стран, в том числе России. Во второй книге рассказывается о том, что из русской кухни прижилось в Америке, в быту «русских американцев» (поскольку изнутри специфику своей родной кухни трудно оценить). А. Х. Вафина отмечает, что в книге «Колобок» нарратор – писатель-эмигрант – актуализирует концепт «Родина», когда речь идет о географических или национальных корнях [Вафина 2016: 81].

Национальная кухня, как и все в культуре, **семиотична.**

А. Генис пишет: «Кулинарная семиотика позволяет обнаружить в каждом блюде социальные знаки, которые в совокупности образуют социокультурную систему, раскрывающие специфику национальной ментальности» [Генис 2007: 233]. Вслед за Леви-Строссом автор «Колобка» противопоставляет вареное и жареное. Вареное – для частного,

© Барковская Н. В., 2019

семейного употребления, вареное мясо ассоциируется с домом, оседлостью, его готовят женщины. Жареное мясо – более мужская, «охотничья» еда, предназначена для гостей, мужчины на пикниках жарят шашлык. Т. е. и сейчас некоторые базовые оппозиции сохраняются. Изучение национальной кухни позволяет приобщиться к **истории** страны. В «Русской кухне в изгнании» приводится меню обеда, поданного на бракосочетание **царя** Алексея Михайловича с Натальей Кирилловной Нарышкиной [Вайль, Генис 2013: 26-27] – отметим, что меню оформляется графически, как стихи. Царское меню подобно поэме в стиле барокко. Есть в книге и меню Екатерины II – в стиле классицистической оды [Вайль, Генис 2013: 28].

Кухня отражает национальную картину **времени**: Генис с мягкой иронией пишет, что подлинно патриотическое русское меню рассчитано на вечность, добрую половину которой занимает приготовление холодца, в рецепте которого интригует строка: «шесть часов спустя повторно снять пену». Богатые щи варят два дня в трех бульонах. Кашу одевают в тулуп и оставляют преть до ужина. Чтобы налепить пельмени, надо ждать зимы [Генис 2007: 191].

Обед или ужин, по идее, должен собирать всю семью за столом – что так важно в век экзистенциального одиночества – ну, хоть на праздничные застолья вся семья собирается. Стол **объединяе**т.

Какие особенности именно **русской кухни** отмечают Вайль и Генис? Ключевые позиции в русской кухне занимают хлеб, соленья, супы, особенно – щи. Главная черта русского супа – «кислая среда, попав в которую любой ингредиент приобретает безошибочно славянский мягкий, но пряный вкус» [Генис 2007: 185]. Особое внимание уделяется грибам. Генис восклицает: «Я отказываюсь верить, что истерическая страсть, которую мы испытываем к этим странным существам, объясняется только вкусом. Проще признать магическую связь с нашими лесными предками. Возможно, грибы – славянский тотем: не столько еда, сколько досуг и праздник. Возвращая архаический восторг застолью, грибы приобщают нас к съеденной природе. (…) грибы занимают в русской жизни почетное место между водкой и баней и никогда не бывают лишними». «Сушеные боровики оживают в супе с перловкой, дикие – и потому душистые – шампиньоны хороши в сырном жюльене, деликатесные майские сморчки изумительны с макаронами, гуттаперчевые лисички – в мясном жарком, сопливые опята – в засоле, и все вместе – на сковороде, с луком и сметаной» [Генис 2007: 184]. В советское время сбор грибов, опоэтизированный В. Солоухиным в известной книге «Третья охота», приобрел характер массовых мероприятий.

Отдельный разговор – и он присутствует в книгах, о которых мы говорим – кулинарные образы в произведениях **русских писателей**.

Семиотика кулинарии, естественно, это особый язык. Он полон эпитетов и метафор, гипербол и литот. Не зря Пушкин остался в народной памяти как автор знаменитого в русских трактирах блюда «картофель по-пушкински» (отваренная в мундире картошка жарится в топленом масле на углях) [Вайль, Генис 2013: 196].

Лев Лосев, чье эссе также помещено в «Русской кухне в изгнании», подробно разбирает поэтику кухни в русской литературе. Гастрономические навыки литературного героя – обязательная часть его социального, национального и психологического портрета. Тут и «Евгений Онегин» Пушкина, и Крылов, и Гоголь, и Гончаров, и Л. Толстой, и Чехов, и Бунин, и Иван Шмелев. За чайным столом в усадьбах или на

веранде разворачивались любовные интриги, велись задушевные разговоры или ожесточенные споры – была прочно укоренена культура застолья.

Возможности **практического использования** этого материала:

–в теории и практике преподавания РКИ (при отработке фонетики, при изучении лексики);

–для подготовки студентом рассказа о своей национальной кухне: интересно сравнить, как приготовление какого-либо блюда описывается в «Колобке» Гениса, а как принято у коренных жителей;

–книги дают некоторый материал для рефератов о поэтике кухни у русских писателей.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Азарова Н. М. Тема итальянской кулинарии в русском художественном тексте // Диалог культур: «Итальянский текст» в русской литературе и «русский текст» в итальянской литературе: материалы международной научной конференции (Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 9-11 июня 2011г.). М.: ООО «Инфотека», 2013. С. 361-373.

Барт Р. Мифологии / пер. с фр. и вступит. статья и комм. С. Н. Зенкина. М.: Академический проект, 2008. 351 с.

Вайль П., Генис А. Русская кухня в изгнании. М.:АСТ: CORPUS, 2013. 224 с.

Вафина А. Я-повествователь в книге Александра Гениса «Колобок и др. кулинарные путешествия» // Филология и культура. 2016. № 3 (45). С. 79-83.

Генис А. Колобок. Кулинарные путешествия М.: АСТ: Астрель, 2007. 319 с.

Еда по-русски в зеркале языка. М.: РГГУ, ИРЯ РАН, 2013. 586 с.

Коды повседневности в славянской культуре: еда и одежда / под ред. Н. В. Злыдневой. СПб.: Алетейя, 2011. 560 с.

Литовская Е. В. Текстовая категория автора в динамическом аспекте (на материале русских кулинарных книг XIX-XXI вв.): дис. … канд. филол. наук. Екатеринбург, 2018.

Северская О. И. Поэтическая кулинария // Верхневолжский филологический вестник. 2016. № 3. С. 40-43. URL: https://vv.yspu.org/wp-content/uploads/sites/4/2016/11/VFV-3-2016.pdf (дата обращения: 25.05.2019).

Чавдарова Д. Храната/трапезата в руската литература (XVIII – началото на XX век). Метафора и изобразена реалност. Шуменски университет "Епископ Константин Преславски". Series Academica 1. Шумен, 2010.

УДК 378.016:811.161.1:378.147

Веснина Людмила Евгеньевна
кандидат филологических наук, доцент, сотрудник отдела международных образовательных проектов, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; преподаватель Цзилиньского университета межународных исследований, КНР, г. Чанчунь, пр. Цзинюе, 3658; e-mail: levesna@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В АСПЕКТЕ ПОДГОТОВКИ К ТРЯ-8: ОРГАНИЗАЦИЯ ФАКУЛЬТАТИВА

Ключевые слова: виды речевой деятельности; речевая деятельность; чтение; обучение чтению; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; факультативы.

Аннотация. Статья посвящена описанию процесса организации и проведения факультатива по чтению текстов по русскому языку как иностранному в аспекте подготовки к ТРЯ-8. В представленной работе описаны основные трудности процесса организации и проведения факультатива и предложены пути их преодоления. Материалы, представленные в статье, могут быть применены в практике преподавания РКИ.

Vesnina Ludmila Evgenevna
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TEACHING READING IN TERMS OF PREPARATION FOR THE RLT-8: ELECTIVE COURSE DEVISING

Keywords: types of speech activity; speech activity; reading; reading instruction; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; electives.

Abstract. The article is dedicated to the description of devising and teaching of an elective course, which deals with reading Russian as a foreign language texts in the aspect of preparation for RLT (Russian Language Testing) -8. The paper describes the main difficulties of the process of devising and teaching the elective course and offers the ways to overcome them. The materials presented in the article can be applied in the practice of RFL teaching.

Чтение – это рецептивный вид речевой деятельности, который направлен на восприятие и понимание написанного текста. Чтение, как вид речевой деятельности, необходим при изучении иностранного языка как средство и форма обучения. Отметим, что чтение дает большие возможности преподавателю в лингвокультурологическом плане: тексты могут быть не только материалом изучения языка, но и важнейшим источником культурологической информации о России.

Формирование навыков чтения происходит посредством работы над разными видами чтения. Соответственно коммуникативным потребностям Л.С. Крючкова и многие другие специалисты выделяют следующие виды чтения:

1) ***Просмотровое*** – получение общего представления о содержании статьи (книги), о ее теме. Различают 4 вида такого чтения: конспективное (восприятии только наиболее значимых смысловых единиц текста, составляющих логико-фактологическую цепочку), реферативное (читающего интересует только самое основное в содержании материала, все подробности опускаются как несущественные для понимания главного), обзорное (задачи сводятся в основном к обнаружению главной мысли текста на основе структурно-смысловой организации текста) и ориентировочное – для установления наличия в тексте информации, представляющей для читающего интерес или относящийся к определенной проблеме;

2) ***Поисковое*** – необходимость обнаружения в тексте какой-либо информации, о наличии которой ему стало известно из других источников;

3) ***Ознакомительное*** – чтение текста целиком, но в быстром темпе;

4) ***Изучающее (подробное)*** – максимально полное и точное понимание содержащейся в тексте информации, критическое ее осмысление.

© Вестнина Л. Е., 2019

4. Классификация видов чтения по различным основаниям:

– По форме: чтение вслух и про себя.

– По психологической установке: аналитическое и синтетическое чтение.

– По степени участия родного языка в понимании текста: беспереводное и переводное чтение.

– По степени помощи учащемуся: подготовленное и неподготовленное чтение.

– По форме организации учебной работы: индивидуальное, групповое и домашнее чтение.

– По социолингвистической направленности. Лингвострановедческое чтение [Крючкова 2009: 212-250].

В рамках организации факультатива по чтению на русском языке для иностранных студентов мы ставили перед собой цель сформировать навыки изучающего (подробного) чтения – научить максимально полно и точно понимать информацию, содержащуюся в тексте, критически ее осмыслять, уметь прогнозировать и делать собственные выводы.

Трудности в практике организации и проведения факультатива по чтению для иностранных обучающихся:

1. Слабая мотивация к чтению.

2. Незнание китайского языка преподавателем.

3. Тематическое разнообразие текстов, предлагаемых для чтения, проблема отбора текстов.

4. Большой объём новой лексики.

5. Однотипность предтекстовых и послетекстовых заданий по прочитанному тексту, предлагаемых в учебниках. В том числе, использование тестирования как формы проверки знаний.

Темы текстов для чтения, предлагаемых на ТРЯ-8:

1. Культура России: праздники, традиции, биография и творчество известных людей (писатели, художники, композиторы, политики, общественные деятели и др.).

2. История России: исторические события и личности.

3. Современное российское общество: семья и брак, современная молодёжь, субкультура, трудоустройство, этикет (правила внешнего вида, поведения, речевой этикет), образование, пенсия и т.п.

4. Спорт: виды спорта и спортивных мероприятий, спортсмены.

5. Экология: проблемы экологии и способы их решения.

6. Вопросы нравственности и аксиология: правда и ложь, преданность и предательство, честность и обман, искренность и лицемерие, отзывчивость и равнодушие, любовь и ненависть и др.

На факультативе по чтению мы использовали тексты с экзаменов прошлых лет и дополнительные тексты по теме. Каждую неделю в рамках факультатива студентам предъявляется 2-3 текста с заданиями. Тексты с заданиями высылаются студентам в качестве домашнего задания, в аудитории проходит совместная работа по текстам и заданиям к ним, также предъявляется новый текст по теме.

Пути преодоления трудностей:

1. Слабая мотивация обучающихся к чтению, которая связана с тем, что чтение – это пассивный вид речевой деятельности.

Следовательно, чтобы повысить уровень мотивации к чтению, предпринималось следующее:

– использование интересных фактов по теме и привлечение дополнительного справочного материала,

– использование аудиовизуальных средств,

– выстраивание межпредметных связей – например, с аудированием, а также с работой киноклуба,

– связь текстов с актуальными событиями, праздниками, памятными датами.

Например, текст «О русской пейзажной живописи» (ТРЯ-8 2017, Д. С. Лихачёв. Письмо тридцать пятое «О русской пейзажной живописи») мы дополнили справочным материалом об авторе текста и художниках, упоминаемых в текстах (Лихачев Дмитрий Сергеевич, Щедри́н Сильве́стр Феодо́сиевич, Оска́р Клод Моне́), и презентацией с иллюстрациями художников-пейзажистов.

Во время работы над текстами о П. И. Чайковском и балете «Лебединое озеро» (экзамен 2016) мы слушали музыкальный фрагмент из балета «Щелкунчик», смотрели ключевые фрагменты балета «Лебединое озеро», а также использовали презентацию с фотографиями сцен и декораций спектаклей. Занятие, посвященное чтению текста «Молодежная литература» (экзамен 2017) был дополнен текстами о субкультурах и о хиппи, а на киноклубе был организован просмотр художественного фильма «Дом Солнца» о субкультуре хиппи в СССР.

Текст о ЖКХ (экзамен 2016) содержал в себе аббревиатуры: РСПП – Российский союз промышленников и предпринимателей; ЖКХ – Жилищно-коммунальное хозяйство; Минэнерго – Министерство энергетики РФ; Минстрой – Министерство строительства и жилищно-коммунального хозяйства, – которые уже изучались в курсе аудирования.

2. Незнание китайского языка иностранным преподавателем также вызывает определенные трудности при объяснении материала и получения обратной связи.

Для устранения данной проблемы используется прием «всё через свои примеры».

Например, Как вы понимаете значение выделенных жирным шрифтом фразеологизмов? Составьте предложения с данными выражениями.

1. Мальчик ***изо всех сил*** боролся с болотом.

2. Ребенка ***трясло от*** пережитого ***ужаса***, он никак не мог успокоиться и постоянно всхлипывал.

3. Вы спасли его жизнь, я ***перед вами в долгу*** (*быть в долгу перед кем-то*).

4. Маленький сын фермера ***оправдал надежды***. (экзамен 2018, «Александр Флеминг»).

Или: найдите в тексте слова в соответствии с их значением:

_____ – это условия жизни;

_____ – люди, которые получают образование в учебных заведениях;

_____– люди, которые служат в армии;

_____ – люди, которые занимаются наукой;

_____ – изображение человека;

_____– обратить внимание на что-то/ на кого-то;

_____– помощница врача в больнице;

_____– часть лица над бровями;

_____ – танцовщица балета (экзамен 2016, «Маруся»).

3. Тематическое разнообразие текстов, предлагаемых для чтения, проблема отбора текстов.

Данное обстоятельство позволяет объединить тексты по тематическому принципу: искусство – тексты о П. И. Чайковском, его балете «Лебединое озеро» и балерине Майе Плисецкой; история и памятные даты – тексты о Дне Победы в ВОВ, интервью ветерана, подготовка текста о Японо-китайской войне (1931-1945).

Так, в соответствии с праздниками и памятными датами читались тексты о Новом годе, Масленице, Пасхе, 9 мае, об А.С. Пушкине и его роли в оформлении русского литературного языка.

Другими словами, необходимо приобщить чтение текстов к акту-

альной культурологической и исторической информации о России.

4. Большой объём новой лексики.

Главный способ решения – не заниматься дословным переводом текстов, оставляя место для смысловой догадки. Для усвоения лексики и лексико-грамматических конструкций необходимо использовать многократность повторения слов: в тексте, послетекстовых заданиях, связанных с самостоятельным употреблением в устной и письменной речи новых слов и выражений.

Например, текст «Человек должен быть интеллигентен».

Задание 1. Автор текста строго разграничивает признаки интеллигентного и неинтеллигентного человека. **Дайте определения** положительных и отрицательных качеств человека, которые отмечает автор и которые, по его мнению, характеризуют интеллигентного/ неинтеллигентного человека:

Отрицательные качества:

– грубость
– равнодушие
– злорадство
– зависть
– злоба

Положительные качества:

– воспитанность
– эстетическое чутьё
– уважительное отношение к другому
– эмпатия
– доброжелательность
– гостеприимность

Какие положительные и отрицательные качества человека ещё есть в тексте? Какие качества можете отметить Вы? Назовите по 3-4 отрицательных и положительных качества.

Задание 2. Вопросы к размышлению:

1) Согласны ли Вы с мнением автора в его определении интеллигентного человека?

2) Нужно ли быть интеллигентным человеком в современном мире?

3) Составьте небольшой портрет интеллигентного человека (характер, поведение, внешний вид и др. черты). Может быть, среди ваших близких и знакомых есть по-настоящему интеллигентный человек? Какой он?

5. Однотипность предтекстовых и послетекстовых заданий по прочитанному тексту. В том числе, использование тестирования как формы проверки знаний.

Необходимо разнообразить типы упражнений (антонимы, синонимы, паронимы, фразеологизмы и пр.), ввести элементы творчества при выполнении домашнего задания и во время работы в аудитории.

Например, при чтении текстов, посвященных Дню Победы, прослушать 2 раза песню «День Победы» и выполнить задания: заполнить пропуски.

День Победы, как он был от нас _____, (далёк)

Как в костре потухшем _____ уголёк. (таял)

Были _____, обгорелые, в пыли. (вёрсты)

Этот день мы _____ как могли. (приближали)

Этот день Победы
Порохом _____, (пропах)
Это праздник
С _____ на висках, (сединою)
Это радость
Со слезами на _____. (глазах)
День Победы, День Победы, День Победы!

Или: прочитайте интервью, которое дал ветеран Великой Отечественной войны, житель Тамбова Губанов Василий Владимирович корреспонденту одной из местных газет. На основе этого интервью составьте небольшой текст, в котором опишите портрет молодого офицера – участника ВОВ: возраст, профессия, характер и другие характеристики.

Конечно, это далеко не весь список трудностей, возникающих в

процессе проведения факультатива по чтению (невозможность опросить всех студентов, разный уровень знаний и мотивации у обучающихся, предпочтение для чтения художественных текстов по сравнению с публицистическими, невозможность «научить всему» и др.), однако предлагаемые и уже применяемые на практике пути решения обозначенных проблем, на наш взгляд, эффективны и доказаны повышением общего уровня мотивации студентов и результатами контрольных испытаний.

ЛИТЕРАТУРА

Крючкова Л. С, Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М.: Флинта: Наука, 2009, 480 с.

Новикова Н. С. Русский язык как иностранный. Удивительные истории: 116 текстов для чтения, изучения и развлечения / Н. С. Новикова, О. М. Щербакова. М.: Флинта: Наука, 2002. 368 с.

Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. 2 изд., перераб. М.: МАДИ, 2015. 132 с.

Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2010. 334 с.

УДК 378.016:811.161.1:378.147

Гоголина Татьяна Владимировна
кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка, Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: gogolinatv@yandex.ru

Иванова Евгения Николаевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка, Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: z3411828@yandex.ru

МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММЕНТАРИЙ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Ключевые слова: межъязыковые комментарии; китайские студенты; китайский язык; русский язык как иностранный; учебные дисциплины; история русского языка; теория языка.

Аннотация. В статье обобщен методический опыт использования различных форм проведения занятий и тренировочных упражнений с включением межъязыкового комментария в обучение иностранных студентов теоретическим и практическим лингвистическим дисциплинам, к числу которых относятся «История русского языка», «Теория языка», «Современный русский литературный язык», и руководства научно-исследовательской работой таких обучающихся.

Gogolina Tatiana Vladimirovna
Candidate of Philology, Associate Professor of Department of General Linguistics and Russian, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Ivanova Evgenia Nicolaevna
Candidate of Philology, Associate Professor of Department of General Linguistics and Russian, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

INTER-LANGUAGE COMMENT IN TEACHING CHINESE STUDENTS TO LINGUISTIC DISCIPLINES

Keywords: interlanguage comments; Chinese students Chinese; Russian as a foreign language; educational disciplines; history of the Russian language; language theory.

Abstract. The article summarizes the methodological experience of using various forms of conducting classes and training exercises with the inclusion of cross-language commentary in teaching foreign students theoretical and practical linguistic disciplines, which include the History of the Russian Language, Theory of Language, Modern Russian Literary Language and guidelines research work of students.

Нетипичная ситуация обучения студентов из Китая обусловлена практикой приема китайских студентов на образовательные программы в ИФКиМК (УрГПУ). Вводные замечания касаются также уровня владения обучающимися (в т.ч. стажерами) русским языком: он разный, например, у стажеров, мотивированных на целенаправленное совершенствование своих языковых навыков, высокий. Необходимо заметить, что преподаватели не владеют китайским языком, не используют язык-посредник в обучении. Конечно, преподаватель может изучить значительное число методических разработок в области преподавания русского языка как иностранного, (см., например, [Лебедева 1981; Барановская 1984; Мазина 1989; Шуин, Задоенко 2010; Биденко 2013]).

Межъязыковой комментарий рассматривается нами достаточно широко. Можно сказать, что, ***во-первых***, такого рода комментарий может затрагивать языковые особенности русского и китайского языков (например, говоря о выражении грамматических значений, относим русский язык к языкам **флективного** типа и демонстрируем это словоизменением; китайский язык – **изолирующего** типа (корневой); или: при характеристике языка **алфавитного** типа (русский, английский, латинский) можно сопоставить звуко-буквенную систему и **иероглифическую** письменность и по составу, и по времени появления, и по этапам усвоения). В этом случае преподаватель опирается на некоторые знакомые вещи обучающимся как носителям китайского языка.

Во-вторых, межъязыковой комментарий может основываться на пресуппозиции обучающегося о каком-либо предмете своей культуры, что дает возможность на занятии обратиться к этой реалии в русской культуре (представление славянской группы языков через традиционный национальный костюм).

Например, *белорусы и белорусский язык* (образец слайда):

© Гоголина Т. В., Иванова Е. Н., 2019



- **Беларусь (7,9 млн. чел.),**
- **Столица – Мінск,**
- **Православие (вероисповедание),**
- **Беларуская мова (язык),**
- **Основа алфавита – кириллица.**

В-третьих, межъязыковой комментарий можно сформировать на основе знаний преподавателя о русском языке и студента о китайском языке. В этой ситуации к такому комментарию осмысленно могут перейти китайские студенты (например, сопоставительные задания, рассмотрение единиц речи – слов и предложений, части лексического фонда, в особенности фразеологизмов (***смотреть как лягушка из колодца*** (кит.) об узости интеллекта человека).

Рассмотрим грамматический межъязыковой комментарий на занятиях по синтаксису. В основе русского синтаксиса лежит представление о предикативном центре, организующем логическое развитие мысли, дополненное различными характеристиками атрибутивного или объектного типа. В китайском синтаксисе основой развития мысли является категория логического времени, допускающая наличие нескольких логических центров, следующих друг за другом во времени.

В центре русского предложения предикативное ядро, соответствующее логическом центру высказывания, а второстепенные члены предложения его распространяют, чему и подчинена организация русского предложения с грамматической основой, состоящей из подлежащего и сказуемого или одного главного члена, и второстепенными членами предложения (определение, дополнение, обстоятельство), имеющая свободный порядок слов, с темой, соответствующей группе подлежащего, и ремой, соответствующей группе сказуемого. В отличие от русского предложения в китайском нет центра и периферии. Развитие синтаксической структуры определяется категорией логического времени, поэтому при переводе с русского предложения на китайский, последнее всегда несколько короче русского.

Китайское предложение организовано следующим образом: подлежащее и сказуемое, распространенное дополнением. Подлежащее и дополнение могут иметь при себе определение.

Китайское предложение может не содержать подлежащее, но в нём обязательно должно быть сказуемое. Кроме того, в китайском предложении порядок слов обычно чётко определён, а в русском языке он свободен.

Синтаксис китайского языка существенно отличается от синтаксиса языков, принадлежащих к индоевропейской языковой семье. В китайском языке нет единой установки на организацию предложения, но есть ряд правил такой организации, которые нарушать нельзя:

1) сказуемое стоит в конце предложения вне зависимости от того, есть или нет в предложении подлежащее;

2) основным распространителем сказуемого является дополнение, которое стоит после него. А если в предложении есть любые виды обстоятельств, то они должны стоять перед сказуемым;

3) определения ставятся перед определяемым словом (подлежащими или дополнением).

В русском предложении определение может стоять и до и после

определяемого слова, быть согласованным или несогласованным, а в китайском определение всегда стоит перед определяемым словом. От положения слова зависит его значение;

4) порядок слов в вопросительном предложении не отличается от порядка слов в повествовательном предложении. Чтобы задать вопрос, нужно поставить соответствующее вопросительное слово на место того члена предложения, который вы планируете получить в качестве ответа.

5) существенным отличием синтаксического строя китайского языка является то, что на первом месте стоит член предложения, задающий тему, а далее в предложении эта тема раскрывается.

По нашему мнению, при некотором формальном сходстве в организации русского и китайского предложения: та же система членов предложения, структурных и функциональных типов предложения, есть существенные отличия в самой подаче определённой информации и в характере её распределения в пределах предложения [Горелов 1989; Готлиб 2012; Завьялова 2010; Кошкина 2007].

Сопоставив с иностранными студентами структуру предложения в русском и китайском языках, можно использовать следующие типы тренировочных упражнений.

1. Вставьте в предложения глагол в нужной форме. Задайте вопрос к каждому из предложений.

Я _____ в России русский язык (учить).

Каждый день я _____ в университет (ходить).

Занятия _____ на втором этаже (проходить).

На занятии мы с друзьями _____ тексты (читать).

Я хорошо _____ новые русские слова (запоминать).

Подобное упражнение выполняется в опоре на комментарий о том, что наличие обязательного элемента – сказуемого в китайском предложении позволяет ориентировать студентов на значимость его вставки в русское предложение в конкретной грамматической форме.

2. Исправьте грамматические ошибки.

Мы с другом собираюсь ехать в Москву.

Москва – это очень красивая город.

Там много музей.

Сначала мы посмотреть Кремль и Красный площадь.

В упражнении используются предложения с прямым порядком слов. Структура предложения не нарушена, но грамматические формы использованы неправильно, что позволит отработать употребление грамматических форм русского языка.

3. Составьте из слов предложения.

1. Я, не, прийти, университет, каникулы.

2. Лето, жарко, очень, улица.

3. Я, ехать, метро, центр, город.

4. Белый, тихо, падать, снег, земля.

5. Звонить, я, родитель, Китай.

Составление предложений из известных обучающимся лексем позволит соотнести структуру русского предложения с китайским и выявить специфику каждого.

4. Распространите предложения новыми словами.

весна … время года

университет …находится

мы …. ……. пишем

сестра……приедет

друзья ….путешествуют

Понимая структурную организацию русского предложения, студент сможет распространить его нужными второстепенными членами.

Таким образом, включение различных форм межъязыкового комментария позволит иностран-

ным студентам лучше разобраться в специфике русского языка как иностранного, освоить языковую систему иностранного языка с опорой на некоторые привычные явления и категории родного языка, стать вполне компетентными пользователями русского языка.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Барановская С. А. Обучение русскому произношению иностранцев. М.: Издательство РУДН, 1984. 86 с.

Биденко Л. В. Основы русской фонетики в таблицах, комментариях, упражнениях. Сумы: Сумский государственный университет, 2013. 124 с.

Горелов В. И. Теоретическая грамматика китайского языка. М.: Просвещение, 1989. 318 с.

Готлиб О. М. Практическая грамматика современного китайского языка. М.: Восточная книга, 2012. 287 с.

Завьялова О. И. Большой мир китайского языка. М.: Восточная литература, 2010. 288 с.

Кошкин А. П. Элементарная грамматика китайского языка (с пояснениями и упражнениями): учебное пособие. М.: Восточная книга, 2007. 123 с.

Лебедева Ю. Г. Пособие по фонетике русского языка. М.: Русский язык, 1981. 270 с.

Мазина Л. З. Система упражнений для обучения русской интонации студентов-иностранцев. М.: Русский язык, 1989. 148 с.

Шуин Х., Задоенко Т. П. Начальный курс китайского языка : учебное пособие. М.: Муравей, 2010. 330 с.

УДК 378.016:811.161.1:378.147

Долгов Антон Александрович
студент 2 курса института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: toni-dolgov@mail.ru

АДАПТИРОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ключевые слова: адаптированная литература; аутентичные материалы; лингводидактический дискурс; лингводидактика; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; адаптация текстов.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению производства адаптированной литературы, предназначенной для сферы РКИ. С опорой на наработки отечественных лингвистов, определяет роль адаптации текста в лингводидактическом дискурсе. Далее, обозначаются базовые технологии адаптации, более глубоко осмысляется сущность адаптации. В завершении данной статьи автором делается вывод о современной ситуации в отечественном сегменте производства адаптированных материалов.

Dolgov Anton Alexandrovich
Sophomore, Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

ADAPTED LITERATURE IN THE CONTEXT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: adapted literature; authentic materials; linguodidactic discourse; linguodidactics; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; adaptation of texts.

Abstract. The article is dedicated to the production of adapted literature for the sphere of Russian as a foreign language. According the experience of Russian linguists, the role of text adaptation in linguadidactic discourse is determined. Next, technologies of adaptation are indicated, and the essence of adaptation is deeply interpreted. In conclusion, the author speaks about the current situation in the domestic segment of production of adapted materials.

Функционал оригинального текста как инструмента в процессе изучения иностранного языка отмечается множеством специалистов. Его значимость соотносят с развитием у студентов как пассивного, так и активного вокабуляра; формированием коммуникативных компетенций; приобретением представлений о социо-культурном фоне чужой страны и достижением иных целей, предполагаемых в данном виде дискурса. Однако нередки упоминания и о недостатках аутентичных тестовых материалов (работы Н.П. Андриевской, Е. В. Бароновой и др.), к которым определяют сложности с интеграцией в образовательный процесс цельных произведений в силу их объема; разноплановость художественной речи, объясняемая применением средств выразительности; завуалированность авторского замысла и прочие проблемные аспекты.

Адаптация – действенный способ нивелиризации вышеуказанных негативных сторон. Однако исследование теоретических и практических проектов в сфере адаптированной литературы выявило отсутствие общепринятого понятийного аппарата как в отечественном секторе, так и в мировом. С одной стороны, данное объясняется неимением у большинства создателей адаптации стремления к глубокому теоретическому осмыслению собственного ремесла и оперированием субъективными, колеблющимися в значениях категориями, далекими от науки. «…Меня не интересовали ни научное обоснование, ни история вопроса…» – рассказывает авторам статьи в личной переписке Илья Франк – один из ведущих разработчиков адаптированной литературы в России. С противоположной стороны, многим теоретикам свойственно не иметь достаточного опыта в непосредственном производстве упрощенной литературы. Как следствие, терминология обозначенной сферы рознится от автора к автору, от исследователя к исследователю.

Наиболее часто отмечаются сложности в идентификации непосредственной сущности адаптации – того, чем она в действительности является. Так, многие издательства для маркирования производимой ими англоязычных АИ применяют термин «abridged». Данное понятие определено британским словарем «Macmillan Dictionary» в следующем ключе: «Book, play, etc has been made shorter than the original but contains the same basic story» (Книга, пьеса или иное, что было укорочено по сравнению с оригиналом, но сохранило основную сюжетную линию) [Macmillan English Dictionary 2002: 1692]. Обратим внимание на книгу, созданную издательством «Oval Projects Limited». Рассматриваемое

© Долгов А. А., 2019

издание, есть графическая новелла «Macbeth» [Taute 1978: 91], текстуальная составляющая которой, по заявлению производителей, осталась не тронутой. Действительно, при сравнении отрывка этого издания с отрывком из неадаптированной книги, лишенной каких-либо иллюстраций, становится ясной абсолютная идентичность их текстов. В то же время нетрудно догадаться, что восприятие текстов будет различаться в силу наличия в первой книге обильного иллюстративного компонента и отсутствия такового во второй.

Очевидно, адаптация не является простым сокращением, но представляет собой более сложный механизм. По этой причине предлагаем обратить внимание на те определения адаптации, что были даны отечественными специалистами. Вот как некоторыми из них понимается адаптация: «…преобразование, которое может сопровождаться как уменьшением, так и увеличением объема вторичного текста, и которое осуществляется человеком (как правило, преподавателем), служащим своеобразным «проводником» между автором оригинального текста и читателем, для которого неадаптированный текст является малопонятным или непонятным с точки зрения языка и/или внеязыковых реалий» [Гончарюк, электронный ресурс]; «Упрощение, приспособление, облегчение или усложнение текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [Азимов 1999: 43].

Суммируя представленные трактовки, обозначим адаптацию как преобразование лингвистически аутентичного текстового материала в форму, более доступную для восприятия инофонами. Данным преобразованием может являться не только, как было сказано выше, сокращение, но и другие технологии обработки текста. К таким технологиям мы относим:

1) Трансформация – преобразование сложных для понимания единиц к более доступной форме (использование слов с предметным значением, замена страдательного залога на действительный, задействование более употребительной лексики и пр.).

2) Экспликация – включение дополнений, разъясняющих потенциальные сложные моменты текста (интеграция сносок, комментариев, подстрочный/параллельный перевод, словарь и пр.).

3) Конвертирование – перевод текста в иную форму записи информации (видео, аудио и пр.).

4) Креолизация – интеграция иллюстративного компонента; модернизация текста на уровне графики (выделение отдельных частей отличным шрифтом, простановка знака ударения, деление на слоги и пр.).

5) Сокращение – исключение потенциально незнакомых слов и крупных текстовых структур, несущих второстепенное значение.

Помимо механизмов адаптации, в процессе изучения упрощенных книг, нами был обнаружен контент, не являющийся адаптационной технологией, однако, связанный с текстом и привлекающий читателя к очередному взаимодействию с текстом. Речь идет о различных упражнениях, не влияющих на понимание содержания произведения, но способствующих развитию тех или иных компетенций. Также отметим, что применение некоторых адаптационных технологий приводит к преобразованию произведений в нетекстовую форму. В контексте текущего рассуждения для нас крайне важно то, в каком виде и с какими дополнениями адаптированный текст будет предлагаться студенту, ведь от этого напрямую зависит спектр вырабатываемых языковых способностей.

По данной причине мы вводим понятие «адаптированное издание»

(далее АИ) – конечный продукт адаптации: произведение печати, видео, аудио или любая иная форма записи, которая, в комплексе с неадаптационными материалами (если таковые предусмотрены производителем), предлагается потребителю.

Факты использования АИ изучающими русский язык как иностранный прослеживаются уже в начале двадцатого века. Одним из примеров этого можно назвать работы М. А. Тростникова. Тростников, выявив лингводидактический потенциал иллюстраций, разрабатывает целый комплекс учебных материалов, ориентированный более на иностранных воспитанников, хотя, в то же время, уместный и в работе с русскоговорящими. Свое пособие «Русская речь, чтение и письмо» [Тростников 1916: 216] он выстраивает так, что многочисленные иллюстрации прямо соотносятся со структурными и смысловыми единицами расположенного рядом художественного текста, облегчая читателям понимание значения слов и словосочетаний.

Проведя анализ отечественного сегмента современного производства АИ, нами было установлено, что систематическое поступление качественного адаптированного материала для нужд преподавателей и студентов возможно только из трех источников, один из которых полностью ориентируется на зарубежный спрос.

Исходя из этого, становится явной необходимость дальнейшего исследования сферы создания АИ с тем, чтобы выработать эффективную стратегию производства качественной и современной продукции, способной разрешить имеющиеся в этой отрасли проблемные моменты. Иначе возможен дефицит таких изданий как в России, так и за ее границей, что негативно скажется на популярности русской литературы, культуры и языка.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Азимов Э. Л. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.

Брыгина А. В. О некоторых способах адаптирования текста на содержательно-смысловом уровне // Вестник Российского ун-та дружбы народов. Сер. Лингвистика. 2005. № 7. С. 84-88.

Гончарюк Е. Ю. Чтение художественных текстов на уроках РКИ. URL: http://ifl.vvsu.ru/science/pub/details/material/6336/chteniekhudozhestvennykh_tekstov_na (дата обращения: 05.01.2019).

Зайцева А. В. Языковые способы адаптации художественного текста (на материале произведения У. Шекспира «Отелло»). URL: http://vkr.pspu.ru/uploads/2974/Zaytsevavkr (дата обращения: 11.03.2019).

Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного: пособие для преподавателей. СПб.: Златоуст, 2014. 224 с.

Новикова М. Л. Обучающий потенциал художественного текста в иноязычной аудитории (интеграция лингвистического и литературоведческого подходов) // Вестник Российского университета дружбы народов. 2013. № 1. С. 17-23.

Первухина С. В. Структурно-семантические и дискурсивно прагматические характеристики адаптированного текста: авторефер. дис. … д-ра филол. наук: 10.02.19 / Первухина Светлана Владимировна. Волгоград, 2015. 305 с.

Резникова О. В. Роль формирования языковой догадки при обучению чтению на уроках иностранного языка. URL: https://scientific-

search.kursksu.ru/pdf/005-006 (дата обращения: 15.12.2018).

Тростников М. А. Русская речь, чтение и письмо: учеб. руководство для упражнения в рус. речи, чтении и письме (чистописании, орфографии). Юрьев: изд. авт., 1916.

Macmillan English Dictionary : For advanced Learners. International Student Edition. Oxford: Macmillan Education, 2002. 1692 c.

Taute A. Macbeth // W. Shakespeare. Oval Project Limited, 1978. C. 91.

УДК 378.016:811.161.1'36:378.147

Ильина Ольга Александровна
кандидат педагогических наук, доцент Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; 117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6, каб. 265; e-mail: o.a.ilina@gmail.com

Буинь Цимике
магистрант филологического факультета Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина; 835600, КНР, Синьцзянь Или, ул. Туанцзе, 68; e-mail: BUYIN2014@mail.ru

ГРАММАТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ: ПОЧЕМУ ЕЕ НЕЛЕГКО ПОНЯТЬ КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ, ИЗУЧАЮЩИМ РУССКИЙ ЯЗЫК?

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; грамматика русского языка; китайские студенты; время; грамматические категории.

Аннотация. Статья посвящена описанию трудностей при выражении идеи времени, с которыми сталкиваются китайские студенты в процессе изучения русского языка. Указывается, что трудности связаны с мировоззренческими различиями в восприятии времени носителями русской и китайской лингвокультур, а также с различиями в построении грамматических моделей с использованием точных дат и названий дней недели.

Ilyina Olga Alexandrovna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

Buyin Qimike
Undergraduate Student of PhilologicalF, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

GRAMMATICAL CATEGORY OF TIME: WHY IT IS NOT EASY FOR CHINESE LEARNERS TO UNDERSTAND?

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; grammar of Russian language; Chinese students time; grammar categories.

Abstract. The article is devoted to describing the difficulties in expressing the idea of time, which the Chinese face in the process of learning Russian language. It is indicated that the difficulties are connected with worldview differences in the percep-

tion of time by the speakers of Russian and Chinese linguistic cultures, as well as differences in the construction of grammatical models using exact dates and names of the days of the week.

Общеизвестно, что одна из причин трудностей в изучении китайскими студентами русской грамматической системы, состоит в разности внутреннего устройства двух языков. Цель данной статьи заключается в том, чтобы показать некоторые лингвокультурные и грамматические несовпадения в выражении категории времени в русском и китайском языках, осложняющие овладение русским языком китайскими учащимися.

Категория времени не является исключительно грамматической, она носит глобальный, философский характер. Выражение идеи времени языковыми средствами обусловлено влиянием национальной картины мира, сформированной у каждого субъекта коммуникативного процесса под воздействием родной лингвокультуры.

Древний китайский мыслитель и философ Конфуций сказал: «逝者如斯夫,不舍昼夜», – что в переводе на русский язык означает «время утекает, как вода, не останавливаясь ни днём, ни ночью». Время дорого каждому, и оно быстро пролетит. В русской лингвокультуре также существуют устойчивые выражения, говорящие о стремительном беге времени и его ценности, например, «пора да время дороже золота» [Пословицы 1989: 136]. Однако, несмотря на смысловое созвучие русского и китайского идиоматических выражений, описывающих отношение к времени носителей русского и китайского языков, в целом гармонии в отношении к времени в онтологическом смысле у китайцев и русских нет.

Для примера рассмотрим аспект развертывания времени относительно жизненного пути человека в русской и китайской лингвокультурах. Исследователями этого вопроса установлено, что для европейцев в целом и русских в частности прошлое на оси жизненного пути человека размещается позади него, а будущее впереди, в то время как китайское восприятие полностью противоположное: будущее помещается позади человека, а прошлое – впереди. Объясняя это, Ф. И. Панков пишет: «Русский (или вообще европеец) представляет себя во времени движущимся вперед по жизненному пути. Поэтому тот участок, который еще не пройден, метафорически символизирует будущее. И наоборот, тот отрезок пути, что позади, оказывается «в прошлом». С точки же зрения китайца <…>, собственная история известна говорящему и поэтому обозреваема взглядом, будущее же неведомо, оно за спиной. <…> Таким образом, русские ориентированы во времени в будущее, а, например, китайцы <…> – в прошлое» [Панков 2007: 97]. Данное онтологическое положение влияет на выбор средств для речевого оформления идеи времени представителями русской и китайской лингвокультур, в частности, дословный перевод русской фразы «все впереди» на китайский язык невозможен, поскольку не позволит транслировать ее исходный смысл, поэтому китайцы переведут ее как «你的福气还在后头» (*кит.* «все твое счастье еще позади»).

Не только восприятие бытийной категории времени затрудняет изучение средств ее выражения на другом языке, но и собственно языковые модели оказываются трудными для носителей разных языков из-за несовпадения в двух лингвосистемах. В таблице 1 приводятся при-

© Ильина О. А., Буинь Цимике, 2019

меры языкового оформления выражения идеи даты в русском и китайском языках.

Таблица 1. Выражение даты в русском и китайском языках

Русская языковая модель		*Китайская языковая модель*	
Какое сегодня число?	*Когда? Какого числа?*	*Какое сегодня число?*	*Когда? Какого числа?*
Двадцат**ое** июня	Двадцат**ого** июня	六月二十号 *кит.* шесть месяц двадцать число	六月二十号 *кит.* шесть месяц двадцать число
Двадцатое июня две тысячи восемнадцато-го года	Двадцатого июня две тысячи восемнадцатого года	二零一八年 六月二十号 *кит.* два ноль один восемь год шесть месяц двадцать число	二零一八年 六月二十号 *кит.* два ноль один восемь год шесть месяц двадцать число
20.06.2018		2018.06.20	

Приведенные примеры позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, в русском языке различается оформление номинативных конструкций, выражающих идею даты (*какое число*), и обстоятельственных конструкций, отвечающих на вопрос *когда:* в первом случае используется грамматическая модель «порядковое числительное в Именительном падеже + существительное в Родительном падеже»; во втором случае используется грамматическая конструкция «числительное и существительное в Родительном падеже». В китайском языке и номинация даты, и оформление ответа на вопрос «когда?» строятся по одной и той же грамматической модели, стирая таким образом грамматическую разницу в выражении двух идей. Во-вторых, различается цифровое оформление даты в китайской и русской лингвокультурах: в китайской принята последовательность: год, месяц, число, а в русской – число, месяц, год. В Таблице 2 представлено сопоставление использование названий дней недели в русском и китайском языках.

Таблица 2. Выражение времени с использованием названия дня недели

Русская языковая модель		*Китайская языковая модель*	
Какой сегодня день недели?	*Когда? В какой день?*	*Какой сегодня день недели?*	*Когда? В какой день?*
Понедельник	**В** понедельник	星期一 *кит.* Понедельник	星期一 *кит. П*онедельник
Выходной день	**В** выходной день	周末 *кит.* Конец недели	周末 *кит.* Конец недели

Результаты сравнения языковых моделей с использованием названий дней недели показали, что так же, как и в случае выражения идеи даты, в русском языке различается оформление номинативных и

обстоятельственных значений*:* в первом случае используется форма Именительного падежа существительного, а во втором случае – форма Винительного падежа с предлогом *В*. В китайском языке в обоих случаях используется одна и та же модель, а различение смыслов происходит логически и не эксплицируется лингвистически.

Аналогичные процессы происходят при обозначении в речи таких интервалов времени, как месяц, неделя и год. В русском языке передача номинативных и обстоятельственных значений происходит посредством разных грамматических моделей, тогда как в китайском языке оба названных значения имеют одинаковое языковое оформление.

Указанные языковые различия при выражении идеи времени с использованием даты или названий дней недели приводят к интерференционным ошибкам при изучении русского языка китайцами. Для более эффективного понимания русской грамматики китайским учащимся требуется разъяснительный лингвистический и лингвокультурный комментарий, позволяющий им осознанно уяснить различия в выражении этой грамматической категории.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Панков Ф. И. Некоторые вопросы преподавания русской грамматики и лексики в свете языковой картины мира // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. №2. С. 85-101.

Пословицы русского народа. Сборник В. Даля. В 2-х т. Т. 2 / gослесл. В. Аникина. М.: Художественная литература, 1989. 431 с.

УДК 378.016:811.161.1'36:378.147

Исаева Лилия Расиховна
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации в г. Челябинске; 454071, Россия, г. Челябинск, ул. Героев Танкограда, 88/8; e-mail: fatt86@rambler.ru

СНЯТИЕ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ключевые слова: русский как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; грамматика русского языка; студенты; методы обучения; трудности обучения; практические занятия.

Аннотация. В представленной статье формулируются основные критерии, которыми руководствуется преподаватель при подготовке и систематизации грамматического материала для проведения практического занятия, а также рассматривается понятие алгоритма. Материал статьи носит практический характер и может быть использован в процессе разработки урока изучения нового материала, а именно на этапе введения того или иного грамматического правила. Основное внимание автора сосредоточено на грамматической составляющей элементарного и базового уровней владения русским языком как иностранным.

Isaeva Liliya Rasikhovna
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages Federal State Official Military Educational Institution of Higher Professional Education Military Educational–Research Centre of Air Force «Air Force Academy named after professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin» (Voronezh) of the Ministry of Defense of the Russian Federation (branch, Chelyabinsk), Chelyabinsk, Russia

REMOVING GRAMMAR DIFFICULTIES DURING STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; grammar of Russian language; students teaching methods; learning difficulties; practical lessons.

Abstract. In the presented article, the main criteria are formulated which guide the teacher in preparing and systematizing grammatical material for practical training, and considering the concept of the algorithm. The article material has practical usage in the process of developing a lesson for studying a new material, namely, at the stage of introducing a particular grammatical rule. The author's main focus is on the grammatical component of the elementary and basic levels of proficiency in Russian as a foreign language.

Методика преподавания русского языка как иностранного как наука складывалась на протяжении многих десятилетий, однако и в настоящее время вопросы поиска рациональных и эффективных методов и форм работы остаются актуальными. Одним из таких вопросов является методика введения нового грамматического материала, поскольку, не зная грамматики любого изучаемого иностранного языка, не осознавая внутриязыковые связи, невозможно построить высказывание без коммуникативно значимых ошибок, содержание которого адекватно воспринимается слушателями, а уровень выходит за рамки элементарных бытовых сообщений.

Первое знакомство с грамматикой иностранными обучающимися начинается еще в рамках элементарного уровня, в дальнейшем изучение грамматических тем осуществляется по принципу постепенного усложнения материала. Именно поэтому важно создать основу, базу, опираясь на которую, иностранцы изучают трудности грамматики русского языка. Важнейшей задачей преподавателя становится выбор наиболее эффективных методов и форм работы для качественной подачи материала и лучшего его запоминания.

Одним из ведущих методов, используемых на уроке изучения нового материала, является объяснительно-иллюстративный, предполагающий применение приема наглядности. Основными формами наглядности на практических занятиях данного типа становятся таблицы и схемы, иллюстрирующие грамматические закономерности. Работа с такими таблицами организуется, как правило, следующим образом: преподаватель комментирует примеры, представленные аудитории, и на их основе выводится закономерность, почему, например, мы пишем ту или иную букву в окончании существительного или глагола. То есть дается последовательный и логичный способ рассуждения, или алгоритм. «В методике алгоритмом называют инструкцию, в которой расписано каждое действие учащегося при решении учебной задачи» [Азимов 2009: 14]. При изучении

© Исаева Л. Р., 2019

грамматики русского языка как иностранного систематическое использование алгоритма позволяет вводить непростую теоретическую информацию системно и последовательно и, таким образом, облегчить и упростить процесс восприятие материала, уменьшить трудности, которые могут возникнуть у обучающихся не только в текущий момент, но и в перспективе.

Работая с таблицами по грамматике и предоставляя иностранцам образец, как их использовать в рамках самостоятельно работы, необходимо ориентироваться на следующие критерии:

– доступность материала.

Безусловно, «чтение» и понимание грамматической таблицы в начале осуществляется посредством комментария и разъяснения преподавателя, однако таблица должна быть составлена таким образом, чтобы этот комментарий был сведен к минимуму, и при самостоятельной работе обучающийся в нем не нуждался.

– прозрачность примеров.

В первую очередь используются только те примеры, которые наглядно демонстрируют правило, легко воспроизводятся иностранцами и могут быть шаблоном для самостоятельной формулировки правила в случае возникших затруднений.

– лаконичность.

Грамматическая таблица или схема должны легко восприниматься зрительно, не требовать многоступенчатых рассуждений. Максимально схожие явления группируются, исключения выносятся отдельно. Чем меньше шагов приводят к искомому ответу, тем быстрее у обучающихся формируется навык правильного конструирования той или иной грамматической формы.

Например, в рамках элементарного уровня изучается тема «Согласование имен прилагательных с существительными в роде и числе». Тема достаточно трудная, особенно для тех иностранцев, в родном языке которых отсутствует понятие рода, являющееся базовым для грамматики русского языка. Итак, перед преподавателем стоит задача составить максимально четкую и краткую запись. Для этого определяем слова-исключения, которые не войдут в таблицу: *синий*, *хороший*. Необходимо отметить, что на данном этапе действуем только в рамках лексического минимума ближайших уроков закрепления, а слова *зимний*, *летний*, *весенний* и некоторые другие впоследствии должны будут изменятся по аналогии на основе уже сформированного навыка.

Следующий шаг – составление основы таблицы:

как**ой**?	как**ая**?	как**ое**?	как**ие**?
- ый / -ой	-ая	-ое	-ые
добр**ый**, родн**ой**	добр**ая**, родн**ая**	добр**ое**, родн**ое**	добр**ые**, родн**ые**

Этап демонстрации связи между родом существительного и прилагательного в различной методической литературе, естественно, будет достаточно схожим, однако далее рекомендуется обратить внимание на следующие детали: во-первых, отказаться от включения в таблицу вариантов окончаний в женском и среднем роде *(-ая/-яя, -ое/-ее)*, а вынести в разряд исключений, как уже было отмечено, слова *синий* и *хороший*, поскольку на ближайших уроках будут использованы только эти слова с вариантом *-яя* и *-ее*; во-вторых, ввести термин «сигнал»: здесь это буквы-сигналы *к, г, х, ж, ш, ч, щ*. В дальнейшем этот термин, достаточно легко воспринимаемый аудиторией, очень хорошо «работает» при закреплении многих тем: предложно-падежных форм, времен глаголов, видов глаголов и других.

Конечный вариант для записи таков:

как**ой**?	как**ая**?	как**ое**?	как**ие**?	**буквы-сигналы:**
- ый / -ой добр**ый**, родн**ой**	-ая добр**ая**, родн**ая**	-ое добр**ое**, родн**ое**	-ые добр**ые**, родн**ые**	к/г/х – ИЙ ж/ш/ч/щ – ИЕ

Запомнить:

син**ий** – син**яя** – син**ее** – син**ие**

хорош**ий** – хорош**ая** – хорош**ее** – хорош**ие**

Алгоритм рассуждений: 1) это исключение (термин вводится через словарь)? 2) есть буквы-сигналы? Стоит отметить, что этот алгоритм применяется только в случае, если прилагательное мужского рода или множественного числа, для всех остальных случаев используется схема – «род-окончание».

Представленный пример видится кратким, логичным и иллюстрирующим правило в доступной форме, кроме того, следует обращать внимание и на графические выделения, дополнительно стимулирующие процесс запоминания.

Рассмотрим пример с введением материала по теме: «Родительный падеж со значением количества» (базовый уровень).

Работая над этой темой, важно систематизировать достаточно разнообразный грамматический материал, имеющий множество исключений и вариантов окончаний существительных: так, в мужском роде будут окончания *-ов/-ев/-ей* (*столов, музеев, врачей*), женский род также имеет окончание *-ей* (*кроватей*), но в ряде случаев окончание, как и в среднем роде, нулевое (*книг, яблок*).

Как и в предыдущем примере, сначала отбираем материал, который сгруппировать, включить в таблицу нельзя – это слова для заучивания (например, *стул – стульев, сумка – сумок*), они даются либо списком, либо из учебника. Далее переходим к составлению основной грамматической таблицы. Чтобы избежать некой «пестроты», группируем схожие варианты окончаний: например, окончание *-ей* после мягкого знака присутствует и в мужском, и в женском роде, следовательно, при образовании формы слов *преподаватель* или *площадь* не важна их родовая принадлежность, мягкий знак является сигналом, диктующим форму *преподавателей, площадей*.

Финальная запись может выглядеть следующим образом: основание схемы – род имени существительного:

он	**она, оно**
-ов/-ев (город – город**ов**, музе**й** - музе**ев**)	х (страниц_, картин_, мест_)

Далее отдельно сообщаются финальные буквы-сигналы:

ь, ж/ш/ч/щ, е – ЕЙ (*двер**ь**, учител**ь** – двер**ей**, учител**ей**, вра**ч** – врач**ей**, но**ж** – ножей, мо**ре** – мор**ей***)

-ие/-ия – ИЙ (*здан**ие** – здан**ий**, аудитор**ия** – аудитор**ий***).

Алгоритм рассуждений: 1) это слово исключение? 2) смотри финал, определи род.

«Овладеть иностранным языком как средством общения невозможно без знания грамматики. Это положение особенно актуально для русского языка, так как он принадлежит к числу флективных языков, с разветвленной предложно-падежной и видо-временной системой, обладает сложной системой синтаксических форм» [Крючкова, Мощинская 2009: 137], вследствие

этого задачей преподавателя становится поиск ответа на вопрос, как в максимально доступной форме объяснить грамматическое правило, какие средства и приемы способствуют его наиболее качественному усвоению.

Л И Т Е Р А Т У Р А

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

Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.

Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М., 2009. 480 с.

Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

УДК 372.881.161.1:373.31

Какорина Елена Валентиновна
старший научный сотрудник Института русского языка им. В.В. Виноградова, кандидат филологических наук, доцент; 141070, Россия, Москва, Московская область, г. Королев, пр. Королева, д. 4; e-mail: kakor@yandex.ru

Смирнова Наталья Леонидовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО СО ИРО; 620076, Россия, г. Екатеринбург, ул. Просторная, дом 73В; e-mail: smirnova1606@rambler.ru

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ПЕРЕСКАЗА КАК УЧЕБНОГО УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ, СЛАБО ВЛАДЕЮЩИХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ

Ключевые слова: пересказы; виды речевой деятельности; речевая деятельность; устная речь; говорение; чтение детей; обучение письму; русский язык как иностранный; начальная школа; младшие школьники; начальное обучение русскому языку; языковая адаптация; этносоциокультурная адаптация.

Аннотация. В настоящей работе на примере обучения младших школьников мы рассматриваем потенциал пересказа как условно-речевого и коммуникативного упражнения, направленного на языковую и этносоциокультурную адаптацию детей, для которых русский язык является неродным, а также на их подготовку к обучению в общеобразовательной школе России.

Kakorina Elena Valentinovna
Senior Research Fellow of the Russian Language Institute named after V.V. Vinogradov, Russian Academy, Candidate of Philology, Associate Professor, Moscow, Russia

Smirnova Natalia Leonidovna
Candidate of Pedagogy, Associate professor, Department of Philological Education, GAOU DPO SO “IRO”, Ekaterinburg, Russia

THE MULTIFUNCTIONAL NATURE OF PARAPHRASE AS A LEARNING EXERCISE FOR CHILDREN, INSUFFICIENT KNOWLEDGE OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Keywords: retelling types of speech activity; speech activity; oral speech; speaking children reading; writing instruction; Russian as a foreign language; elementary School; primary schoolchildren; elementary teaching of the Russian language; language adaptation; ethnosociocultural adaptation.

Abstract. In this paper, using the example of teaching younger schoolchildren, we consider the retelling potential as a conditional speech and communicative exercise aimed at language and ethno-sociocultural adaptation of children for whom Russian is non-native, and preparing them for training in a secondary school in Russia.

Термин «пересказ» в курсе русского языка как неродного (иностранного) используется для обозначения двух типов учебных упражнений: условно-речевого и собственно речевого (коммуникативного). Актуальность такого подхода обусловлена необходимостью помочь ребенку овладеть не только разговорной, но и книжной разновидностью литературного русского языка, что необходимо для успешного обучения в российской школе. Пересказ как условно-речевое упражнение создается на основе лексики и грамматики исходного текста. Второй тип пересказа предполагает моделирование условий естественной коммуникации и может быть использован в случае овладения обучающимися необходимыми грамматическими конструкциями.

Тексты, предлагаемые на первом этапе обучения пересказу, целенаправленно адаптируются: используется **текст-модель**, в котором изучаемые конструкции многократно повторяются, наполняясь различной лексикой (о данной методике см. [Какорина 2016: 114-135]).

Рассмотрим 2 варианта адаптации рассказа А. Мусатова «Мурзик» для целей обучения русскому языку как неродному (иностранному) на Ступени 3 [Учебно-методический комплект 2014]:

Урок 1. Текст 1. Смелый котенок (Вопрос КУДА?)

Котик Мурзик залез на дерево. Рядом на ветку села ворона. Мурзик прыгнул ей на спину. Ворона испугалась и взлетела вверх. Мурзик полетел вниз. Он упал в сугроб.

Урок 2. Текст 2. Смелый котёнок (Вопрос КУДА? КАК?)

У нас живет котик Мурзик. Он очень весёлый и смелый. Однажды он залез на дерево. Вдруг рядом на ветку села ворона. Она хотела утащить Мурзика. Но Мурзик не стал ждать. Он бесстрашно прыгнул ей на спину. Ворона испугалась и резко взлетела вверх. Мурзик не удержался и полетел кубарем вниз. Хорошо, что он упал в сугроб. Там его мы и нашли.

Текст 1 строится на базе модели с В. п. сущ. с пространственным значением (КУДА?) и включает пространственные наречия. Текст 2 строится на базе той же модели, но дополнительно включает наречия со значением признака действия (КАК?). Названные грамматические модели изучались на Ступени 2, закреплялись в ходе имитативных, подстановочных, трансформационных и др. упражнений. На новом этапе изучения языка грамматическая модель становится инструментом создания развернутого высказывания.

Обратимся к еще одному адап-

© Какорина Е. В., Смирнова Н. Л., 2019

тированному тексту, который строится на базе также ранее изученной модели В.п. и П.п. существительного с пространственным значением:

Урок 4. Текст 4. Радость в луковице

Осенью папа привёз большую луковицу. Мы посадили луковицу в землю. Горшочек мама отнесла в подвал. Через месяц я перенесла горшочек в ванную. Скоро на стебле появился первый бутон. И я перенесла цветок на окно. Перед Новым годом на стебле раскрылись синие цветы. Это был гиацинт. Мы поставили его на праздничный стол. И папа, и мама, и я, и моя сестра – все были очень рады. (По Н. Павловой)

Тексты для пересказа содержат варианты грамматических моделей выражения пространственных значений в русском языке и терминологическую учебную лексику: *луковица, стебель, бутон*. (Незнание термина «луковица» сделает текст непонятным.) Истории сюжетны, интересны, но в то же время незамысловаты, т.к. главная задача упражнений, направленных на подготовку к пересказу – создание условий для многократного воспроизведения во всех видах речевой деятельности заданных грамматических моделей. Вот почему обучение пересказу начинается с хорового чтения словосочетаний, построенных по моделям, подлежащим запоминанию, и с письменной работы: распределить по 2-м столбикам выражения с вопросом КУДА? и КАК?: *села КУДА? на ветку, упал КУДА? в сугроб, прыгнул КАК? бесстрашно*.

Не рекомендуется при этом выписывать только существительные (вместо *посадили в землю – в землю* или вместо *упал в сугроб – сугроб*). Записывая **словосочетания**, дети учатся распознавать грамматические конструкции в тексте (например, инофоны нередко не различают конструкции ГДЕ? и КУДА? – * *села ГДЕ? и КУДА?*), запоминают существительные вместе с предлогами (это очень важно!).

При этом на уроке желательно «скрыть» грамматический аспект историй, выдвинув на первый план живую читательскую интригу: *Быть смелым: хорошо или плохо? Какая радость – в луковице?*

После предварительной лексико-грамматической работы учитель читает текст целиком: формируется первое читательское впечатление – образ текста. Если учитель читает слишком медленно, разделяя паузами слова, предложение разрушается, изучаемые грамматические конструкции распадаются: *Он* V *опять* V *был* V *в лесу. Осенью* V *папа* V *привёз* V *большую* V *луковицу*.

Особый вид упражнений – чтение с наращиванием конструкций:

Ворона села. Ворона села на ветку. ***Рядом на ветку села ворона.***

Мурзик прыгнул. Мурзик прыгнул на спину. ***Мурзик прыгнул ей на спину.***

Папа привёз. Папа привёз луковицу. Папа привёз большую луковицу. ***Осенью папа привёз большую луковицу*** и т.д.

Это имитационное упражнение позволяет наблюдать, как строится русское предложение. Процесс распространения предложения второстепенными членами предполагает изменения в порядке слов и в интонации, а также в делении на синтагмы.

Предтекстовая лексическая работа предупреждает формальный подход и к чтению, и к анализу текста. Ответы на вопросы к тексту свидетельствуют о степени его понимания, актуализируют логику развития мысли, учат поисковому чтению. Эффективность работы повышается, если учитель требует полного ответа: сначала устного, потом письменного. Односложные ответы (*Где живет котик Мурзик? У нас.)* не слу-

жат задачам обучения. Если не вырабатывать привычку давать полный ответ на вопрос устно, представления о предложении и о правилах его оформления на письме разрушаются: обучающиеся начинают предложения со строчной буквы, пропускают знаки конца предложения. (Отказ от требования полных устных ответов приводит к использованию разговорных конструкций в сочинениях и у носителей языка.)

Нередко ответ на вопрос предполагает изменения порядка слов. Творческий подход к использованию нового языка – один из признаков усвоения грамматической модели: *Где сидит птичка и пищат птенчики?* Ответ ребенка: *Птичка сидит на ветке, птенчики пищат в кепке.* (В тексте: *Смотрит, а на ветке сидит птичка, а в кепке пищат птенчики.*) Буквальное осторожное воспроизведение исходного текста ошибкой не является.

Несмотря на заявленный нами условно-речевой характер обучения пересказу, этот вид работы обладает коммуникативным потенциалом: итоговым упражнением может быть не традиционный пересказ на оценку, а предложение/просьба рассказать историю для всех или друг другу, написать пост в соцсетях. Задание продолжить историю также является коммуникативным. В качестве стимула может использоваться игра «Снежный ком» или «Одно из двух»: учитель придумывает альтернативные варианты развития сюжета – обучающиеся выбирают один и фантазируют смелее.

Автоматизация грамматических моделей в процессе подготовки к пересказу способствует усвоению литературной нормы, в т. ч. орфографической и пунктуационной. Рассматриваемые нами тексты насыщены предложениями с однородными членами: *И папа, и мама, и я, и моя сестра – все были очень рады.* Эта модель, как и в целом представление об однородных членах, пока усваивается имплицитно в процессе различных видов чтения и списывания ответа на вопрос *Кто был очень рад?* Только в случае усвоения смыслового потенциала этой грамматической модели школьник сможет осознанно изучать правило постановки знаков препинания.

Повторим: коммуникативные навыки имеют грамматическую основу. Одновременно отметим, что, завершая работу над пересказом, стоит изменить угол зрения на учебный текст – выйти в мегатекст, который вбирает в себя огромное количество текстов, связанных между собой эксплицитно, имплицитно и даже ассоциативно [Бегенева 2010: 236]. Текст о гиацинте («Радость в луковице») позволяет говорить о видах растения, о способах их разведения и выращивания, о применении гиацинтов в парфюмерии, позволяет вспомнить миф о юноше Гиацинте.

Пересказ – метапредметное упражнение с мощным этносоциокультурным потенциалом. Его возможности состоят в развитии у обучающихся всех видов речевой деятельности на новом языке (а значит, мышления и других психических функций), в освоении концептов, составляющих ближний мир ребенка в России (растительный и животный мир, отношения людей и др.), в освоении ключевого жанра учебной коммуникации – «ответ по предмету», а значит, в подготовке детей к обучению в общеобразовательной школе России.

ЛИТЕРАТУРА

Бегенева Е. И. Текстовая доминанта как композиционное острие мегатекста // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки.

2010. Т. 152. № 6. С. 235-240.

Какорина Е. В. Методика преподавания русского языка как неродного / иностранного. Лексика и Грамматика. Работа с текстом: методическое пособие. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016.

Международная трудовая миграция в современной России: от мониторинга к принятию управленческих решений / Рос. Акад. наук, Урал отд-е, Ин.-т экономики; авт. колл.: Е. Б. Бедрина, А. П. Бекетова, М. Н. Вандышев, А. С. Мельникова, Т. В. Куприна, Н. П. Неклюдова, Н. Л. Смирнова, Е. А. Трушкова, Е. Х. Тухтарова, К. В. Чернова, С. В. Чепель. Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2018.

Учебно-методический комплект «Русский язык: от ступени к ступени». В шести книгах / Е. В. Какорина, Л. В. Костылёва, Т. В. Савченко, О. В. Синёва, Т. А. Шорина. М.: ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2014.

УДК 378.016:811.161.1:378.147.88

Карпеченкова Юлия Геннадьевна
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; 191040, Россия, г. Санкт-Петербург, Лиговский проспект, д. 46, каб. 20; e-mail: karpechenkovayu@mail.ru

Еремина Елена Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; 191040, Россия, г. Санкт-Петербург, Лиговский проспект, д. 46, каб. 20; e-mail: elena@spruden.com

Финагина Юлия Валерьевна
старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; 191040, Россия, г. Санкт-Петербург, Лиговский проспект, д. 46, каб. 20; e-mail: y-finagina@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ИНОСТРАНЦЕВ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕТОДИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ «УЧИМСЯ САМОСТОЯТЕЛЬНО»)

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; самостоятельная работа студентов; иностранные студенты; методические рекомендации; методические пособия; подготовка сообщения; языковое оформление.

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов российских вузов самостоятельной работе обучающихся. Цель исследования – подготовить студентов бакалавриата и магистратуры к самостоятельному выполнению разного вида устных и письменных заданий. На материале учебно-методического пособия «Учимся самостоятельно» поэтапно рассматриваются блоки методических рекомендаций по самостоятельному выполнению заданий, адресованных в первую очередь студентам, изучающим русский язык как иностранный и как неродной. Представленные методические рекомендации структурированы по тематике, последовательность их предъявления соответствует логическому принципу расположения «от простого к сложному». В статье приводятся фрагменты методических рекомендаций по подготовке сообще-

ния и научной статьи, включающие описание этапов работы, средства языкового оформления и краткие модели.

Karpechenkova Yuliya Gennadyevna
Candidate of Pedagogy, Senior Tutor, Department of Russian as a foreign language, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia
Eremina Elena Anatolyevna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Russian as a foreign language, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia
Finagina Yuliya Valeryevna
Senior Tutor, Department of Russian as a foreign language, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

TRAINING OF SELF MAINTAINED ACTIVITY OF FOREIGNERS (ON THE MATERIAL OF METHODICAL RECOMMENDATIONS “LEARNING INDEPENDENTLY”)

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; independent work of students; foreign students; guidelines; teaching aids; message preparation; language design.

Abstract. The article is devoted to the coverage of methodical developments of students’ self maintained work, set out in the educational-methodical textbook “Learning independently: methodical recommendations for the implementation of self maintained work”. The purpose of the study is to prepare students of bachelor’s and master's degree programs to independently perform various types of oral and written tasks. The article gradually considers blocks of methodical recommendations on the independent fulfillment of tasks, addressed primarily to students who study Russian as a foreign language and as non-native. The presented guidelines are structured by its subject, the sequence of their presentation corresponds to the logical principle “from simple to complex”. The article provides fragments of guidelines for the preparation of report and scientific article, including a description of the stages of work, means of language cliches and brief models.

Самостоятельная работа обучающихся высших учебных заведений является неотъемлемой частью учебного процесса. Выполнение заданий для самостоятельной работы в ходе изучения дисциплин – обязательное требование для любого обучающегося в российском вузе, вне зависимости от того, является русский язык для него родным или иностранным. Студенты-иностранцы испытывают значительные трудности при выполнении самостоятельной работы, которые обусловлены не только недостаточным уровнем владения языка, но и различиями в образовательных системах. Иностранные учащиеся, воспитанные в иной образовательной среде, владеют иными учебными действиями, отличающимися от тех, которые требуются в российском учебном заведении.

Для формирования у иностранцев навыков самостоятельной работы рекомендуется использовать «алгоритмы управления» [Журавлева, Исаева, 2008: 20], памятки, инструкции, представляющие собой «вербальную модель приема учебной деятельности, т. е. словесное описание того, зачем, почему и как следует выполнять и проверять какое-либо учебное задание (упражнение)» [Пассов, 1989: 105]. Несмотря на то, что в современной науке

© Карпеченкова Ю. Г., Еремина Е. А., Финагина Ю. В., 2019

уделяется внимание самостоятельной работе студентов вузов [напр., Синявина, Филянина, 2011], в том числе с использованием информационных технологий [напр., Филиппова 2006], публикаций, в которых бы содержались конкретные рекомендации для иностранных учащихся с описанием приемов самостоятельной работы недостаточно. Чтобы восполнить этот пробел, на факультете русского языка как иностранного РГПУ им. А.И. Герцена было разработано пособие «Учимся самостоятельно: методические рекомендации по выполнению самостоятельной работы», основная цель которого – развитие у обучающихся навыков лингвистического анализа, умения оперировать языковым материалом, составлять и продуцировать устные и письменные высказывания различных жанров, правильно оформлять текстовый, графический и библиографический материалы. Владение перечисленными навыками обеспечит выполнение различных форм самостоятельной работы иностранными обучающимися факультета русского языка как иностранного РГПУ им. А.И. Герцена, а также будет способствовать формированию трудолюбия, добросовестного отношения к учебе и стремления в совершенстве овладеть избранной специальностью.

Методические рекомендации по выполнению различных форм самостоятельной работы предназначены для иностранных обучающихся и разработаны в соответствии с учебными программами и тематическими планами всех дисциплин, изучаемых на факультете русского языка как иностранного: «Практический курс первого иностранного языка», «Иностранный язык», «Русский язык и культура речи», «Информационные технологии в лингвистике», «Основы речевой деятельности», «Основы языкознания», «Практическая стилистика», «Лексикология», «Общее языкознание», «Практикум письменной речи», «Теория языка», «Русская разговорная речь», «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка», «Трудные вопросы русской грамматики», «История языка и введение в спецфилологию», «Теоретическая грамматика», «Теоретическая фонетика», «Стилистика», «Практикум по аналитическому чтению», «История литературы страны первого изучаемого языка», «Филологический анализ текста», «Лингвистический анализ текста», «Методика преподавания иностранных языков и культур» и другие. Уровни образования – бакалавриат и магистратура.

В 34 параграфах методических рекомендаций охвачены 42 различные формы самостоятельной работы, отвечающие потребностям глубокого освоения дисциплин на различных курсах, и последовательно описаны содержание и правила выполнения каждого вида работы: методические рекомендации по выполнению тренировочных упражнений (грамматических, фонетических, лексических); по работе с текстом: внеаудиторное, индивидуальное, комментированное чтение; чтение и анализ художественного текста (проза и поэзия); по работе с учебником и учебным пособием; по работе с дополнительной литературой; по работе с материалами СМИ; по работе с интернет-источниками; по работе с оригинальным текстом-источником и составлению (заполнению) таблиц и схем; по подготовке и составлению устных высказываний (монологического сообщения и диалога); по подготовке доклада; по подготовке сообщения; по подготовке устного выступления; по подготовке презентации; по подготовке к дискуссии; по написанию эссе; по написанию сочинений; по написанию деловых писем; по составлению конспекта лекции и работе с ним; по

составлению конспекта статьи, книги; по подготовке и написанию реферата научной статьи; по подготовке и написанию реферата-обзора; по подготовке и написанию научной статьи; по подготовке и написанию аннотации; по составлению библиографии; методические рекомендации по составлению словаря основных терминов; по составлению словаря персоналий по дисциплине; по работе со словарем; по анализу учебного материала; по разработке учебных материалов; по составлению конспекта урока; по подготовке отчета по практике; по составлению портфолио; к ролевой игре; по подготовке внеклассного мероприятия.

Данные методические рекомендации структурированы по тематике и имеют особенности, подчиненные определенной логике. Одной из самых распространенных форм самостоятельной работы обучающихся на всех курсах является выполнение упражнений, методические рекомендации включают правила выполнения тренировочных грамматических, лексических и фонетических упражнений. Работа с художественным текстом предполагает чтение и анализ поэтических, прозаических текстов для внеаудиторного, индивидуального и комментированного чтения. Данный вид работы также выполняется обучающимися всех курсов. В учебной деятельности обучающиеся работают с учебником, учебным пособием и различными дополнительными материалами, в соответствии с чем рекомендации включают работу с материалами СМИ и источниками Интернет, а также с оригинальным текстом-источником. Составление таблиц и схем при работе с текстом, а также их заполнение – обязательная часть работы обучающегося на любом курсе. Умение правильно их оформить – залог успешного развития навыков структурирования материала и аналитического мышления.

Следующий блок рекомендаций направлен на помощь в организации самостоятельной работы с жанрами устной речи, в том числе научной: диалогические и монологические высказывания, доклады, сообщения, устные выступления и дискуссии. Монологические сообщения и диалоги обучающиеся составляют преимущественно при подготовке к практическим курсам языка, различные научные выступления бакалавры и магистранты готовят на семинарах, лабораторных занятиях и перед защитами выпускных квалификационных работ, дискуссия характерна для уровня магистратуры.

Далее следует группа методических рекомендаций по работе с жанрами письменной речи, в том числе научной: эссе, сочинения, деловые письма, рефераты, конспекты, научные статьи и аннотации. В ходе практической учебной деятельности обучающиеся бакалавриата и магистратуры часто сталкиваются с написанием каждого из этих видов работ. Кроме того, при подготовке конспектов, рефератов и научных статей, а также при написании выпускной квалификационной работы обучающимся необходимо составлять библиографию по теме. Советы по составлению библиографии также представлены в данных рекомендациях.

Работа со словарями является неотъемлемой частью самостоятельной деятельности будущего филолога. Обучающимся необходимо не только уметь осуществлять поиск нужной информации, но и составлять собственные словари терминов и персоналий по теме, методические рекомендации к которым представлены в следующем блоке.

Уметь разрабатывать учебные материалы и писать конспекты уроков необходимо при прохождении педагогической практики как на старших курсах бакалавриата, так и в магистратуре.

Группа методических рекомендаций, посвященных подготовке и составлению портфолио, а также отчетов по производственной и педагогической практике, раскрывает требования к их написанию и особенности оформления.

Завершаются рекомендации описанием алгоритмов решения кейс-задач, правил подготовки к ролевой игре и особенностей проведения внеклассного мероприятия – творческих форм работы, характерных преимущественно для уровня магистратуры.

Методические рекомендации каждого блока имеют свои особенности, которые диктуются спецификой формы работы и включают краткое ее описание, характеристику структуры, правила употребления языковых клише, алгоритм подготовки, требования к оформлению и образцы.

Рассмотрим структуру параграфа на нескольких примерах.

Методические рекомендации по подготовке сообщения

Сообщение представляет собой небольшой доклад по какому-либо отдельному, частному вопросу.

Сообщение состоит из вступительной (обращение к аудитории), основной (раскрытие темы) и заключительной (подведение итогов) частей.

Особенности сообщения как жанра устной научной речи и правила его подготовки

Основная цель подготовки сообщения – детализация общих сведений по какому-то вопросу, освещение малоизученных или требующих особого внимания вопросов. Сообщение, как и доклад, является вторичным текстом.

Продолжительность сообщения, как правило, составляет 3–5 минут. Сообщения могут дополнять доклад. Несколько сообщений могут быть тематически связаны.

Этапы работы над сообщением:

–чтение и осмысление содержания текстов-источников;

–определение основной информации, степени новизны;

–лаконичная формулировка ключевых тезисов и содержания;

–осмысление и формулировка выводов и оценок;

–написание текста сообщения;

–публичное выступление.

Средства языкового оформления сообщения

Вступительная часть

Языковые клише: Уважаемые коллеги! Уважаемые участники и гости семинара! В данной работе идёт речь / говорится о...

Основная часть

Языковые клише: Как отмечает / сообщает... По мнению... Как известно,... Давайте вместе подумаем... В первую очередь,... Как отмечают специалисты,... Специалисты информируют... Следующий вопрос, на котором мы остановимся,... Думается / представляется, что... Следует / необходимо отметить / подчеркнуть / заметить / признать, что...

Сошлемся на мнение / слова... Трудно (не) согласиться с... На наш взгляд / По нашему мнению...

Заключительная часть

Языковые клише: В заключение отметим... Подведём итог вышесказанному... Сделаем выводы... Итак, мы пришли к единому мнению... Благодарим / спасибо за внимание!

Краткая модель сообщения

Уважаемые _____!

Нами будет рассмотрен вопрос _____.

Всем известно, что _____.

Авторы отмечают _____.

Согласны ли Вы с тем, что _____?

Нам думается, что _____.

Ссылаясь на мнение _____, следует заметить, что _____.

Трудно не согласиться с тем, что _____.

Необходимо также подчеркнуть_____.

Итак, мы пришли к выводу_____.

Благодарим _____!

Методические рекомендации по подготовке и написанию научной статьи

Статья – это логически завершенное произведение, отражающее результаты теоретического, методологического или эмпирического исследования автором какой-либо проблемы посредством научного метода и предназначенное для периодического, продолжающегося издания или сборника.

В среднем, объем работы составляет 5–10 страниц. Стиль статьи должен соответствовать научному.

Критериями написания научной статьи являются: актуальность, новизна и оригинальность, убедительность, научность, методичность, практичность, логичность, полнота, объективность, концептуальность.

Виды научных статей в зависимости от метода и предмета исследования:

– научно-теоретические статьи – работы, которые описывают результаты исследований в определенной области, выполненных на основе теоретического поиска и объясняющих изучаемые явления и их закономерности, а также возможные перспективы развития и пути решения поставленной проблемы;

– научно-практические (эмпирические, прикладные) статьи – работы, которые описывают результаты экспериментальных исследований и реального опыта и раскрывают их практическую значимость.

Виды научных статей в зависимости от характера исследования и коммуникативных задач исследователя: проблемные, научно-популярные, научно-публицистические, научно-исследовательские, обзорные, аналитические, постановочные, аналитические, обобщающие, концептуальные, опытно-экспериментальные, инструментальные (в том числе, методические).

Элементы структуры научной статьи

– *Сведения об авторе*: ФИО, место учебы, контактные данные.

– *Заголовок статьи*. Заголовок связан с выбором темы научного исследования, он отражает содержание статьи и уникальность научного творчества автора.

– *Аннотация* – краткое изложение основного содержания научной статьи, ее сжатая характеристика (средний объем – 500 печатных знаков).

– *Ключевые слова* – это набор слов (терминов), который отражает содержание статьи (рекомендуемое количество 5–8).

– *Текст статьи*: введение, основная часть, выводы. *Введение* включает предмет, задачи, этапы и методы исследования, степень разработанности проблемы, альтернативы. *Основная часть* представляет процесс самого исследования или последовательность рассуждений. *Выводы* резюмируют полученные результаты и описывают значение проделанной работы.

– *Библиографические ссылки* – это краткое библиографическое описание источника (из библиографического списка вашей статьи). Библиографические ссылки обязательно использовать, чтобы избежать плагиата и показать широту охвата изученного вами материала (в процессе исследования вы должны прочитать труды других авторов, уметь применять произведенные ими знания и приводить выдержки из чужих работ). Например: [2,

с. 56], где 2 – номер источника в списке, «с.» – страница, на которой находится цитируемый материал.

– *Библиографический список* – это список источников, использованных при выполнении научного исследования (5–12). В библиографическом списке автор перечисляет источники, на которые делаются библиографические ссылки в тексте статьи. Для правильного оформления библиографического списка необходимо руководствоваться правилами библиографического описания, оформленного в соответствии требованиям ГОСТа.

Более подробно об оформлении библиографии можно ознакомиться в параграфе 10 «Методические рекомендации по составлению библиографии».

Этапы написания научной статьи:

– формулировка замысла,

– отбор и подготовка материалов;

– группирование материалов;

– проработка рукописи;

– проверка правильности оформления;

– литературная правка.

Средства языкового оформления текста научной статьи

Актуальность темы данного исследования определяется...

Цель настоящей работы состоит в...

Интересным является... Интерес вызывает тот факт, что...

... это во многом определяет / обуславливает / лежит в основе / обеспечивает / характеризует...

... что имеет большое значение для... / вносит бесспорный вклад в... / служит цели... / преследует цель...

Из вышесказанного / перечисленного следует / вытекает, что ...

Стоит / следует / необходимо указать на / подчеркнуть / заметить / отметить / признать то, что...

Во-первых,... Во-вторых,... Однако,... Наконец,...

Поэтому... Следовательно... Благодаря этому... В результате этого...

На наш взгляд,... С точки зрения... Как отмечает / сообщает... По мнению... Как известно,... Известно, что...

Это является / становится / служит примером / фактом / доказательством...

Мы намерены доказать / рассмотреть / обратиться к / проанализировать / глубоко изучить...

Как было ранее отмечено / сказано / перечислено...

Рассматриваемая точка зрения интересна (оригинальна), так как (ввиду того что) ...

Мы считаем / считаем возможным / правильным, что ...

Нам кажется важным указать на необходимость ... / акцентировать / заострить внимание на ... / подчеркнуть / отметить важность ...

Исходя из... Таким образом,... Итак,...

В заключение стоит (можно) сказать / отметить / подвести итог / прийти к следующему выводу...

В итоге можно / необходимо / хотелось бы сказать, еще раз подчеркнуть, заключить ...

Краткая модель научной статьи

Сведения об авторе: _____

*Заголовок статьи*_____

Аннотация: _____

Ключевые слова: _____, _____, _____, _____.

Целью данной работы является _____.

Актуальность темы данного исследования продиктована _____.

Обратимся к _____.

В его основе лежит ____ [2].

Как отмечает ___ [5, с. 126], интересным является _____.

Следует заметить, что _____.

Во-первых, _____.

Во-вторых, _____, как нам кажется.

Следовательно, _____, что служит примером_____ [1; 4].

На наш взгляд,_____, поэтому мы намерены проанализировать _____.

Рассмотрим _____.

Как было ранее сказано, _____ [2, с. 56; 5, с. 130].

Данная точка зрения нам близка, так как _____.

Нам также кажется важным заострить внимание на _____ [3].

Таким образом, _____,

В итоге можно заключить следующее: _____.

Итак, мы пришли к выводу, _____.

Список использованных источников:

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.

Данные рекомендации послужат отправной точкой для выполнения самостоятельной работы обучающимися всех уровней, окажут им методическую помощь при возникновении трудностей и тем самым будут способствовать более успешному овладению учебными дисциплинами.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Журавлева Л. С., Исаева Э. А. Самостоятельная работа на начальном этапе // Содержание и формы самостоятельной работы при обучении РКИ / под ред. А. Н. Щукина. М., 2008.

Карпеченкова Ю. Г., Финагина Ю. В., Еремина Е. А. Учимся самостоятельно: методические рекомендации по выполнению самостоятельной работы. Санкт-Петербург: ЛЕМА, 2019. 86 с.

Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.

Синявина Л. В., Филянина Н. Н. Активизирующие методы организации самостоятельной работы иностранных студентов при обучении их русскому языку на продвинутом этапе // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2011. № 2. С. 46-49.

Филиппова Е. М. Компьютерные технологии в самостоятельной работе иностранных студентов на начальном этапе высшего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2006.

УДК 378.016:811.161.1:378.147

Николенко Ольга Викторовна
кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык как иностранный» Донского государственного технического университета; 344000, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1. ДГТУ, каб. 8-533; e-mail: olganikolenko15011977@gmail.com

Бабакова Лариса Дмитриевна
старший преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный» Донского государственного технического университета; 344000, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1. ДГТУ, каб. 8-533; e-mail: lbabakova@mail.ru

Моренко Борис Николаевич
кандидат технических наук, доцент кафедры «Естественные науки» Донского государственного технического университета; 344000, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1. ДГТУ, каб. 8-534; e-mail: bmorenko@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКАЯ НЕОДНОЗНАЧНОСТЬ ГЕНИТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Ключевые слова: родительный падеж; генитивные цепочки; семантическая неоднозначность; научные тексты; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; иностранные студенты; парадигматические отношения.

Аннотация*:* Статья посвящена анализу генитивных конструкций с акцентом на их методическую репрезентацию в образовательном учреждении, которое обеспечивает обучение иностранных студентов русскому языку как иностранному. В статье доказывается положение о том, что обозначенный пласт языковых модификаций, внутренне расчленяя целостный объект, внешне формирует единую синтаксическую конструкцию с материально представленными показателями грамматической, структурной и стилистической зависимости.

Nikolenko Olga Viktorovna
Candidate of Philology, Associate Professor of the Department “Russian as a Foreign Language”, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia
Babakova Larisa Dmitrievna
Senior Lecturer, Russian as a Foreign Language Department, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia
Morenko Boris Nikolaevich
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Natural Sciences, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

SEMANTIC UNCERTAINTY GENITIVE DESIGNS

Keywords: genitive; genitive chains; semantic ambiguity; scientific texts; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; foreign students; paradigmatic relationship.

Abstract. The article is devoted to the analysis of genitive constructions with an emphasis on their methodological representation in an educational institution that provides training for foreign students in Russian as a foreign language. The article proves the proposition that the designated layer of language modifications, internally dividing the entire object, externally forms a single syntactic structure with the materially presented indicators of grammatical, structural and stylistic dependence.

Одной из характерных грамматических особенностей русского языка является широкое употребление в нем генитивных цепочек, существенного звена, устанавливающего семантическую связь между компонентами текста. Как известно, генитивные сочетания отражают в единстве парадигматические (падежные окончания) и синтагматические (семантическая спаянность генитивов) отношения в высказывании. Это даёт возможность именам в цепочке родительного падежа выполнять предикативные функции, т. е. описывать объект в динамике:

© Николенко О. В., Бабакова Л. Д., Моренко Б. Н., 2019

Овладение языком профессионального модуля является для иностранцев важнейшим условием приобретения ключевых профессиональных компетенций.

Как видно из примера, родительный падеж внутренне расчленяет целостный объект, за счёт чего существительные выстраиваются в определенной последовательности и, уточняя информацию, образуют смысловые пары (*условие приобретения; приобретения компетенций).* Причём, практически любое сочетание имен в генитивной цепочке можно разворачивать от общего к частному (*описание принципа, принципа работы, работы двигателя, двигателя автомобиля*). Подобная логико-семантическая операция помогает адресанту речи построить умозаключения, а реципиенту осмыслить процесс их порождения.

Определённая часть генитивных цепочек полностью принадлежит сфере научного стиля, поскольку обладает функциональными возможностями с помощью только одних номинаций вводить реципиента в новый круг идей и вынуждает его по-иному ориентировать свои мысли, нежели при предикативной морфологической наполняемости, подбирать иные конструкции, иначе оформлять высказывание посредством следующих значений:

а) определительных: *таблица Менделеева;*

б) объектных: *твердение бетона*;

в) целевых: *формула для определения плотности бетона*;

г) выделительных: *один из принципов;*

д) пространственных: *отклонение от начальной точки*;

е) частей целого: *группа полимеров.*

Дефинитивно оформляясь, научные цепочки родительного падежа образуют неделимую синтаксическую композицию, где компоненты реализуют единую функцию в предложении, являются материально представленным показателем грамматической, структурной и стилистической зависимости и невозможностью вступать в субъектно-предикатные связи между материально представленными компонентами фразы на логико-семантическом уровне. Такое наблюдение позволяет сделать вывод, что в научной речи за генитивными конструкциями строго закреплены конкретные значения.

Считаем, что преподаватель-словесник при обучении иностранцев русскому языку в рамках научного стиля речи должен разрабатывать такие задания, которые формируют представления о семантической функции генитивной парадигмы, например, свёртывания дискурсивного описания объекта в цепочку родительного падежа.

Работу над лексико-семантической сочетаемостью в генитивных цепочках следует начинать с упражнений, направленных на изучение способов выражения средствами русского языка действий человека с вещественными объектами без пространственного ограничения на включение в языковую практику и дефинитивный анализ нового лексического материала (закрепление и активизация воспроизведения квалификационных научных конструкций).

Такого рода задания помогают осмыслить факт, что различие, например, тел, вещей и веществ происходит по признаку пространственной определённости или неопределённости в процессе квалифицирующей деятельности, которая осуществляется на основании семантико-деятельностной оппозиции включённости или невключённости понятия в сферу действий (лексический и словообразовательный анализ отраслевых терминов и лексем общеупотребительной сферы).

Механизм конструирования генитивных цепочек на основе семантико-деятельностной интерпретации функции родительного падежа позволяет организовать языковой материал коммуникативно и достаточно просто с точки зрения формирования чувства языка, поскольку в этом случае исходная ситуация осмысляется через вербальную и невербальную деятельность индивида.

Следующая система заданий и упражнений может включать высказывания-ситуации, семантизирующие исходные значения беспредложного приимённого родительного падежа, лежащего в основе генитивной цепочки, а также заданиями, направленными на выработку умений конструировать генитивную цепочку из словосочетаний с беспредложным приимённым родительным падежом на основе представлений соотношения общего и единичного (выработка умений и навыков трансформация языкового материала).

Такого рода задания способствуют «развитию навыков эффективного речевого поведения в научной сфере общения, формированию умений самостоятельного поиска научной информации, даёт представление о лингвистических особенностях научного стиля, мотивирует к общению на русском языке и тем самым способствует оптимизации учебного процесса в целом» [Шаповалова 2018: 3].

Если наблюдать за природой генитивных построений в устной разговорной коммуникации, то можно заметить, что их семантика расширяется за счёт ситуативно-эмпирического канала связи, представляющего собой своеобразную оболочку, контекстную конкретизацию информации путём опоры на прежний опыт участвующих в коммуникации индивидов, на знание ими конкретной обстановки, того или иного события, ситуации общения и т. д. За счёт работы этого канала передачи информации генитивная конструкция ненаучной речи обрастает не только синонимичными, но и омонимичными, вариантными и антонимичными значениями, что зачастую вызывает неоднозначность восприятия информации.

Например, словосочетание *обучение дочери* вне контекста интерпретируется, с одной стороны, как действие, направленное на объект, и, с другой стороны, как действие, производимое субъектом.

Думается, что возможность лексического расширения и наличие семантических нюансов, приводящих к неоднозначности, связаны с ролью определяемого элемента по отношению к генитиву; и функцию деомонимизатора в этом случае выполняет контекст, «который является более высоким по уровню, чем предложение» [Николенко 2007: 57].

Сравните: *Обучением дочери занимается отец* (отец выступает в роли преподавателя для дочери);

Николая интересовало все: наши друзья, наши увлечения, обучение нашей дочери (процесс получения знаний непосредственно объектом речи).

Исследуя обозначенный пласт генитивных построений в русле их семантической неоднозначности, мы обнаружили среди них конструкции, в которых омонимия снимается лишь в составе единиц более высокого уровня, нежели только ближайшим контекстом. К таким синтаксемам относятся цепочки, где определяемым словом выступает неотглагольное существительное с конкретным значением:

На столе лежит письмо мамы.

Что имеется в виду: письмо, которое написала мама, или письмо, которое принадлежит маме? Только внутренний контекст (владение предысторией события) позволяет дифференцировать значения беспредложного приимённого родительного падежа по различным семантическим признакам, зависящим от их лексического состава. Это

лишний раз доказывает тот факт, что механизм конструирования генитивных цепочек в каждом конкретном случае основывается на частичной или полной элиминации смысловых оттенков, знание которых позволяет говорящему правильно употреблять ту или иную грамматическую форму в соответствии с речевой ситуацией, реализовать её сквозь призму личностного отражения действительности.

Таким образом, обозначенные синтаксемы за счёт различных оттенков значений стержневого слова и соответствующей интонации могут отражать не только познавательные, но и эмотивные процессы в высказывании, поскольку интонация наполняет генитив семантикой бытийности, в результате чего всё предложение грамматически оформляется и приобретает коммуникативную значимость. Владение этой информацией «важно для совершенствования методики обучения связной речи на уроках РКИ, поскольку это даёт возможность учить иностранцев» [Николенко 2018: 87] «трансформировать изученный языковой материал в условиях контекста и вне его» [Николенко 2017: 176].

Л И Т Е Р А Т У Р А

Николенко О. В. Система заданий по лексико-грамматической теме «Классификация веществ и строительных материалов»: мат-лы международных курсов повышения квалификации «Современные технологии обучения русскому языку как иностранному» (1 сентября – 3 ноября 2017 г.). Киров: ООО «Издательство Радуга-ПРЕСС», 2017. 516 с.

Николенко О. В. Жанровые особенности технического текста / О. В. Николенко, В. А. Пасхалова, Т. А. Воронова, Г. А. Удовиченко // Актуальные вопросы изучения русского языка как иностранного и проблемы преподавания на русском языке: сб. ст. по итогам VI Междунар. науч.-практ. конф. (Ростов-на-Дону, 15-16 октября 2018 г.) / под общ.ред. И. А. Кондратьевой; Донской гос. техн. ун-т. Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2018. 193 с.

Николенко О. В. Семантическое варьирование сложноподчинённых предложений с однородным соподчинением придаточных частей в русском языке: дис. … канд. филол. наук: 10.02.01. Ростов-на-Дону, 2007. 158 с.

Шаповалова Е. Ю. Будущему строителю: учебное пособие для иностранных слушателей дополнительных общеобразовательных программ / Е. Ю. Шаповалова, О. В. Николенко, М. В. Ерещенко, О. Е. Захарчук; Донской гос. техн. ун-т. Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2018. 122 с.

УДК 81'246.2:372.881.1

Постникова Наталия Павловна
студент-магистрант кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: mrslovenhope@gmail.com

МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ БИЛИНГВА В ИСКУССТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Ключевые слова: билингвизм; двуязычие; искусственная среда; искусственный билингвизм; иностранные языки; родной язык; второй язык; языковая среда.

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы обучения билингвов в искусственной среде. Дается разъяснение феномена билингвизма в целом и его значение в настоящее время в России. Особое внимание уделяется преимуществам и недостаткам обучения иностранному языку через искусственный билингвизм. В статье приводятся основные методики и приемы, которые используются в воспитании и обучении билингвов. Обобщается практический опыт семей, воспитывающих своих детей искусственными билингвами. Дается анализ основных проблем и ошибок. В заключении сделаны выводы по проблеме и даны рекомендации, основанные на личном опыте автора.

Postnikova Natalia Pavlovna
Master Degree Student of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TECHNIQUES OF RAISING AND TEACHING BILINGUAL CHILD IN ARTIFICIAL ENVIRONMENT

Keywords: bilingualism; bilingualism; artificial environment; artificial bilingualism; foreign languages; native language; second language; linguistic environment.

Abstract. The article is devoted to the issues of raising and teaching bilinguals in an artificial environment. An explanation of the bilingualism phenomenon in general and its popularization in Russia are given. Particular attention is paid to the advantages and disadvantages of teaching a foreign language through the artificial bilingualism. The article presents the main methods and techniques that are used in raising and teaching bilinguals. The practical experience of the families that applied these methods and techniques is presented. An analysis of the main problems and mistakes is conducted. The conclusions are drawn on the issue and recommendations based on the personal experience of the author are made.

Сегодня слово «билингвизм» можно встретить не только в областях лингвистики, психологии и социологии, но и в педагогике. Этимологически «билингвизм» – это двуязычие (от лат. bi – «два» и lingua – «язык»). Однако до сих пор не существует единого точного определения данного феномена, который бы охватывал все его грани.

Впервые термин «билингвизм» стал употребляться в начале 20-го века американскими учеными при изучении умственных способностей эмигрантов, и носил негативную окраску [Snyderman et al. 1983: 986-995]. С развитием изучения билингвизма менялось и отношение к нему. Выделялись различные классификации и виды билингвизма: сбалансированный и несбалансированный, пассивный и активный, рецептивный и продуктивный, детский и взрослый, одновременный и последовательный, естественный и искусственный и другие [Чиршева 2012: 488]. Долгое время велись споры, одни исследования опровергали другие. Уриель Вайнрайх считал, что явление попеременного использования одним и тем же человеком двух языков следует во всех случаях называть билингвизмом. [Вайнрайх 1979: 264]. А. Д. Швейцер конкретизировал, что за первый язык обычно принимается родной, за 2-й – неродственный, но широко употребляемый той или иной этнической общностью [Швейцер 1990: 481-482]. Большинство как зарубежных, так и отечественных ученых сходится в понимании билингвизма – как

© Постникова Н. П., 2019

попеременного использования и переключения разных языков в зависимости от ситуации общения. [Розенцвейг 1972: 6-7]; [Филин 1975: 24]; [Ахманова 2004: 125]. Некоторые из них подчеркивают, что владение языками должно быть на одинаковом уровне [Аврорин 1972: 49-62], другие же считают наоборот, что степень владения может быть разной [Macnamara 1969: 80-97]; [Миньяр-Белоручев 1999: 63]. Но если верить последним, то билингвом можно назвать любого человека, изучающего иностранный язык. Учитывая эти и другие расхождения, можно сделать вывод, что понятие «билингвизм» многогранно, а его области и направления развития еще недостаточно изучены. Поэтому, представляет особый интерес, как с теоретической стороны, так и с практической.

Как упоминалось выше, по одной из классификаций выделяют два типа билингвизма – естественный и искусственный. Если естественный билингвизм предполагает овладение языком в процессе социализации, и изучение иностранного языка, является средством адаптации, то при искусственном билингвизме цель может быть достаточно отсрочена и пониматься как потенциальное использование иностранного языка в будущем, с целью личностной, профессиональной самореализации. Это такая особая форма билингвизма, когда воссоздаются условия иноязычной среды, которые полностью контролируются и управляются родителями или педагогами. При билингвизме происходит усвоение нового кода, и этот процесс предполагает трансформацию когнитивных структур в языковом сознании и коммуникативном поведении индивида. Этого можно добиться лишь погружением и начав с раннего возраста (до 3 лет). В некоторых источниках говориться, что начинать нужно как можно раньше. Считается, что у ребенка от 0 до 3 лет формируется уже 70-80% клеток головного мозга, закладывается фундамент для дальнейшего развития. А речевая матрица развивается только до 5 лет [Ибука 2017: 17]. И чтобы в голове сосуществовали две полноценные системы языков, нужно, чтобы эти матрицы развивались параллельно. Согласно многим исследованиям, иностранный язык также развивает логическое мышление, память, скорость реакции, внимание, слух и музыкальные способности. Исследования в области работы мозга показывают, что дети способны обрабатывать и отличать звуки разных языков уже в возрасте 7 месяцев [Ramirez et al 2017: 135]. Обучение иностранному языку в столь раннем возрасте могут осуществить только родители. Существует огромная разница между воспитанием и обучением ребенка-билингва. Обучение носит образовательный характер, его цель – формирование навыка владения иностранным языком в поставленных рамках, согласно программе или плану [Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) URL: https:// methodological_terms.academic.ru/1134]. А воспитание развивает личность ребенка в двух культурах сразу, прививает двойные нормы и стандарты, происходит в более естественной форме и непринужденной обстановке [Большой энциклопедический словарь URL: https:// dic.academic.ru /dic.nsf/enc3p/ 92774].

Современные педагоги пытаются добиться в обучении максимальной естественности, чтобы приблизить этот процесс к воспитанию. Преподаватели могут не готовить строгий план урока, а просто играть с детьми, разговаривать, погружать их в иноязычную культуру, как если бы это происходило в естественной среде. Кембриджские ученые считают, что если родитель или педагог не

способен ответить на все волнующие ребенка вопросы о мире на иностранном языке, то такое обучение будет нести только вред, а не пользу [Espinosa L. M. 2013: 19]. Стоит добавить, что неотъемлемым элементом билинвального воспитания является эмоционально-чувственная составляющая. Следовательно, чтобы обеспечить ребенку правильное развитие на двух языках, существуют определенные правила и принципы создания искусственной среды. Выделяют несколько стратегий, погружения ребенка в язык, которые сегодня активно применяются на практике [Steiner 2009: 224]:

1. Система «Один родитель — один язык» (OPOL). В большей степени она применима в условиях естественного билингвизма, когда оба родителя носители разных языков. Заключается в том, чтобы ребенок не смешивал языки и соотносил их с определенным человеком или ситуацией. Считается самым продуктивным. Также существует его вариант, когда вместо родителя выступает няня или преподаватель.

2. Система «Место и время» (Language boundaries). В этом методе выбирается одно из условий ограничений того или иного языка — время или место. В таком случае ребенок связывает язык не с определенным человеком, а с ситуацией общения.

При хаотичном переключении языковых кодов может возникнуть путаница. Поэтому следование определенным правилам обязательно.

Безусловно, искусственный билингвизм не является универсальным и простым методом, он имеет ряд недостатков, а точнее сказать особенностей, которые необходимо учитывать:

• Маленький словарный запас. Исследования по сопоставлению речи детей-билингвов показывают, что если сравнивать словарный запас монолингва и билингва на одном языке, то монолингвы значительно опережают билингвов. Но нужно брать во внимание, что билингвы одновременно усваивают лексику двух языковых систем, поэтому процесс формирования словарного запаса на каждом из языков в отдельности происходит медленнее. Однако если брать в расчет два языка, то в сумме билингв будет владеть бóльшим объемом лексических единиц, нежели монолингв [Ramirez et al 2017: 135].

• Доминантный язык. По мнению ученых [Steiner 2009: 224], не существует сбалансированного билингвизма – это некоторая идеальная модель. В зависимости от частотности использования того или иного языка, в том или ином окружении, всегда выделяется доминантный язык, навык владения которым будет преобладать. При этом можетпроисходить смена и переключение главного языка. В большой степени эта особенность присуща именно искусственным билингвам, так как процесс дозирования языков контролируется и регулируется родителями. Важно поддерживать не доминантный язык хотя бы в соотношении 20/80, чтобы не потерять компетенцию [Steiner 2009: 224].

• Интерференция. Одна из самых распространенных проблем билингвизма – это смешение языков. По этой самой причине до сих пор считают, что билингвизм не просто не помогает полноценно освоить второй язык, но еще и оказывает негативное влияние на первый [Эпштейн 1990: 100-103]. По мнению современных исследователей, смешение языков – это нормальный процесс, который сопровождает формирование языковых систем. Смешения происходят не хаотично, а по определенным правилам. Чаще всего ребенок смешивает языки по нескольким причинам: во-первых, нехватка словарного запаса на одном из языков, во-вторых, двуязычность собеседника. Например, если дома мать говорит с ребенком на

обоих языках, он знает, что его в любом случае поймут. То же самое можно услышать в речи двух взрослых билингвов, которые в момент разговора могут переключать коды в любом удобном для них порядке, и это совсем не значит, что какой-либо из языков не усвоен на достаточном для коммуникации уровне.

• Ошибки родителей. Большинство семей, успешно воспитавших ребенка искусственным билингвом, не использовали никакой методики, но подчинялись определенным правилам, чтобы избежать тех самых негативных последствий, о которых пишут противники билингвизма. Во-первых, отсутствие перевода. Второй язык усваивается так же как родной, как отдельная система, и чем меньше языки соприкасаются друг с другом, тем лучше. Во-вторых, смешение языков в одном предложении или языковой ситуации. Это самая грубая ошибка, которую часто допускают родители-мигранты или семьи смешанных браков. Так ребенок изначально формирует одну систему, состоящую из компонентов двух разных языков, считает это нормой и имеет некоторые трудности в дальнейшем. Об этом пишет Выготский [Выготский 1935: 53-72].

То есть наличие родителей, говорящих на другом языке, не гарантирует полноценного становления двуязычного ребенка. В остальном нужно следовать принципу обучения родному языку. Многократные повторения полных грамматических конструкций, описание действий, предметов и явлений вокруг, все это поможет ребенку гармонично познать мир вокруг на втором языке. Начиная от самого простого к самому сложному. В настоящее время не существует какого-то единого и универсального пособия или методики для обучения и воспитания детей-билингвов. Особенно в сфере искусственного билингвизма, опыт пока что просто накапливается, отслеживаются тенденции и закономерности. Все больше образовательных центров берут за основу обучение, построенное по принципу билингвизма – некое регулярное погружение в языковую среду без учебных материалов только лишь через игру и познание мира вокруг. Этот подход имеет свои результаты, но только при достаточном количестве практики, активном использовании второго языка и с учетом определенных правил, регулирующих процесс успешного усвоения языка в условиях искусственного билингвизма. Нужно четко формулировать цель и анализировать востребованность выбора такого метода обучения ребенка иностранному языку. И если и выбирать такой тернистый путь, то соблюдая все его законы и не выходя за рамки.

ЛИТЕРАТУРА

Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. 3-е изд. М.: Советская энциклопедия, 2004. 576 с.

Большой энциклопедический словарь. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/92774 (дата обращения: 01.05.2019).

Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / пер. с англ. яз. и комм. проф., д. филол. н. Ю. А. Жлутенко. Киев: Издательство при Киевском государственном университете издательского объединения «Вища школа», 1979. 264 с.

Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения. Л., 1935. С. 53-72.

Ибука М. После трёх уже поздно. М.: Альпина нон-фикшн, 2017. 244.

Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? М.: Готика, 1999. 176 с.

Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика

обучения языкам). URL: https://methodological_terms.academic.ru/1134 (дата обращения: 01.05.2019).

Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. Л.: Наука, 1972. 80 с.

Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. Златоуст; СПб., 2012. 488 с.

Швейцер А. Д. Социолингвистика, Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 481-482.

Espinosa L. M. Challenging Common Myths About Young Dual Language Learners // PreK-3rd. 2013. №10. С. 19.

Macnamara J. How Can One Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency? // Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar (University of Moncton. June 6-14, 1967) / L. Kelly (ed.). Toronto: University of Toronto Press, 1969. p. 80-97.

Ramirez N. F., Kuhl P. Bilingual Baby: Foreign Language Intervention in Madrid's Infant Education Centers // International Mind, Brain, and Education Society and Wiley Periodicals. 2017. №3. С. 135.

Snyderman M, Herrnstein R. J. Intelligence tests and the Immigration Act of 1924 // American Psychologist. 1983. С. 986-995.

УДК 378.016:811.161.1:378.147(510)

Пудовкина Виктория Павловна
магистр филологических наук кафедры восточноевропейских языков, выпускница Цзилиньского университета иностранных языков, Чанчунь, Китай; 675005, Амурская область, г. Благовещенск, ул. Конная, д. 22; e-mail: pudovkina-victoria@hotmail.com

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ОНЛАЙН

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; информационные технологии; дистанционное обучение; китайские студенты; онлайн-ресурсы.

Аннотация. Статья посвящена методике преподавания русского как иностранного онлайн. В статье перечисляются основные трудности, с которыми столкнулся автор при преподавании РКИ на территории Китая и некоторые пути их решения, а также перечисляются различные платформы, пригодные для преподавания онлайн, которыми пользовался автор. Целью исследования является анализ ситуации, связанной с преподаванием русского языка в Китае в целом и с преподаванием дистанционно через интернет, в частности.

Pudovkina Victoria Pavlovna
Master of Philology of East European languages Department, Postgraduate Student of Jilin University of International Studies, Changchun, China

METHODS OF ONLINE TEACHING RUSSIAN AS A SECOND LANGUANGE

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; Information Technology; distance learning; Chinese students online resources.

Abstract. The article is devoted to the methods of online teaching Russian as a foreign language. The article lists the main difficulties faced by the author in teaching RSL in China and some ways to solve them, as well as the various platforms suitable for teaching online, which the author used. The aim of the current research is to analyze the situation related to the teaching of the Russian language in China in general and to teaching remotely via the Internet in particular.

В быстроменяющемся мире развитие всех сфер человеческой деятельности не стоит на месте. Область образования также развивается быстрыми темпами. Появляются новые технологии, программы, методики и способы. Дистанционное обучение одно из направлений данного развития отвечающее требованиям современного общества, находящегося в постоянном движении. В связи с этим появление такого явления как преподавание через интернет вполне ожидаемо.

Онлайн преподавание на первый взгляд обладает только преимуществами. Однако существуют некоторые трудности. Прежде чем начать преподавать, нужно найти учеников. Основываясь на собственном опыте автор выделяет несколько наиболее часто используемые способы поиска учеников в Китае: сайты для поиска работы и социальные сети. Здесь возникают новые трудности: для поиска учеников на сайте нужно владеть китайским для того, чтобы можно было зарегистрироваться, разместить анкету, просмотреть объявления. Даже выполнение всех этих условий не сильно приближают к успеху, нужно сказать, что на сайтах предложений о преподавании онлайн не так много, в отличии от русскоязычных сайтов, где довольно часто встречаются объявления о наборе преподавателей в онлайн-школы. На протяжение всего периода практики преподавания можно было прийти к выводу, что в Китае гораздо больше шансов найти учеников через социальные сети или знакомых. Одно из самых популярных приложений в Китае это Wechat: в нем есть новостная лента, где можно публиковать объявления, есть контакты, которым можно рассылать объявления (и просить их в свою очередь разослать объявление своим знакомым) и есть возможность производить транзакции.

Владеть родным языком учащихся или хотя бы иметь общее представление о его структуру – очень важно. Поэтому в своей работе автор использовал китайские учебники для того, чтобы не только подчерпнуть лексику, но и понять, каким образом русский язык подают в китайские лингвисты. Крайне важным оказалось владение специальной лингвистической терминологией (как в родном языке, так и в китайском). Знание китайской фонетики не раз помогало объяснить произношение русских звуков. Наличие фоновых знаний о китайском языке (о наличии большого количества диалектов) может подготовить преподавателя к некоторым трудностям. Например, зная, что в некоторых диалектах китайского языка не различают звуки «с» и «ш» или звуки «н» и «л», преподаватель может заранее почитать информацию о том, как научить человека различать эти звуки или о том, как объяснить разницу между этими звуками.

Онлайн преподавание отличается от аудиторных занятий, где цели учеников в большинстве своем совпадают. Преподавание через интернет носит более индивидуальный характер. Чаще всего ученикам не нужны были знания глубокого академического плана. Если в случае с индивидуальными занятиями, выяснив цель конкретного человека (разговорный русский, туризм, бизнес) можно выбирать стратегию. То в

© Пудовкина В. П., 2019

групповых занятиях может возникнуть хаос. В подобной ситуации очень важно сохранить авторитет и не поддаться желаниям учеников, каждый из которых хочет изучать язык по-своему. На этапе выяснения цели ученика одной из самых больших трудностей было то, что целью многих учеников было быстрое изучение русского языка, многие из них хотели изучить русский за несколько месяцев или хотели знать конкретный срок, за который они освоят язык. Поэтому перед автором возникала такая проблема: как сохранить мотивацию ученика, не перегружая его грамматикой, когда основа русского языка как раз-таки грамматика? Разница в языковых системах русского и китайского языков настолько велика, что создание «Экспресс-курс по русскому языку» представляется трудно выполнимой задачей. Однако, спрос должен рождать предложение. Учитывая, что в онлайн курсах больше заинтересованы как раз любители (т.е. не студенты, изучающие русский язык как профессию), которые хотели бы изучить для общения с партнерами или для путешествия, необходимость разработки такого курса очевидна.

В преподавание онлайн очень важную роль играет техническая сторона: наличие высокоскоростного интернета, хорошей гарнитуры, подходящих компьютерных программ. В целом любую программу позволяющую осуществлять аудио или видео звонок можно считать подходящей, например, Skype, Viber, Telegram, Wechat, QQ. Если говорить о преподавании русского как иностранного в Китае, следует учитывать тот факт, что не все программы можно использовать на территории Китая, и не все из них распространены и известны китайцам. В идеале нужна программа позволяющая транслировать экран преподавателя. Важной составляющей преподавания (не только иностранного языка) является визуализация. Во время дистанционного преподавания очень сильно не хватает доски. Когда нет возможности вести онлайн урок из аудитории, на помощь может прийти трансляция экрана, где можно курсором указывать на конкретные места в учебнике или презентации, с помощью самого простого графического редактора можно показывать, как пишутся буквы прописью, чертить схемы или даже рисовать речевой аппарат, объясняя позицию языка при произнесении какого-то звука.

Еще одним хорошим дополнением к онлайн обучению может стать приложение HelloTalk. Основное предназначение данного приложения – языковой обмен. Изначально оно было создано как мессенджер, в котором можно найти иностранцев, изучающих твой язык. Это приложение обладает набором функций позволяющих сделать процесс изучения иностранного языка проще и интереснее. В нем можно не только переводить сообщения с иностранного языка на родной, но и озвучивать сообщения, исправлять ошибки собеседника, конвертировать аудиосообщения в текст и просматривать транскрипцию.

В заключение, хотелось бы рассказать о существующем в Китае еще одном варианте онлайн-уроков – когда преподаватель и ученики обмениваются аудио сообщениями. Главным плюсом такого метода обучения является удобство. Урок можно проводить в любом месте, в любое время, в любой одежде. Ученикам также не обязательно «присутствовать» на уроке, они могут прослушать аудиосообщения позже. Для сообщений не нужен быстрый интернет, не нужен компьютер или специальная гарнитура – достаточно телефона. Также плюсом является то, что плата за такие уроки обычно довольно низкая от 600 до 1000 рублей в месяц при том, что уроки проходят каждый день по часу кроме субботы и воскресенья

(условия могут варьироваться). Очень часто уроки проходят на базе какого-нибудь мессенджера (QQ, Wechat) в группе от 10 до 40 человек (может быть больше). Такое большое количество человек позволяет одновременно устанавливать низкую стоимость курса и обеспечивать приемлемую плату преподавателю. Огромным минусом можно назвать низкий уровень качества обучения, прогресс в изучении языка минимальный. Однако, как показывает опыт, в большинстве случаев ученики не стремятся к высокому уровню, вступают в группу изучения русского языка из любопытства, не имея серьезной мотивации и вскоре отсеиваются. Таким образом преподавание русского через аудиосообщения как работа (или как дополнительный заработок) является наименее стабильным. Тем не менее, аудиосообщения могут быть хорошим дополнением к основному курсу. Например, особо важный фонетический материал, который встретился на уроке можно дублировать в аудиосообщении (новые слова, скороговорки, тексты).

Развитие современных технологий позволило сделать шаг вперед в сфере преподавания, принеся пользу как желающим получить знания, так и тем, кто хочет своими знаниями поделиться. Сегодня можно изучать иностранные языки с носителем, не выходя из дома. Можно зарабатывать преподаванием, не тратя деньги на аренду помещения или на проезд до места работы.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Приложение *HelloTalk*. URL: https://langformula.ru/hellotalk/ (дата обращения: 10.05.2019).

УДК 378.016:811.161.1'271.2:378.147

Ряпосова Анна Борисовна
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Чжецзянского института иностранных языков, Чжэцзянский университет международных исследований, Китай, г. Ханчжоу; e-mail: annaflf@mail.ru

Кун Линь
кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языка Чжецзянского института иностранных языков, Чжэцзянский университет международных исследований (Zhejiang International Studies University), Китай, г. Ханчжоу; 299 Liuhe Road, Xihu District, Hangzhou, 310023, Zhejiang, China. Zhejiang International Studies University, College of International Education, office № 315; e-mail: konglin871115@126.com

РАЗВИТИЕ СПОНТАННОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: спонтанная речь; развитие речи; речевая деятельность; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; китайские студенты; формы обучения; методы обучения; когнитивный подход; разговорная речь.

Аннотация. Статья посвящена опыту работы по развитию спонтанной речи китайских студентов в процессе обучения русскому языку. Традиционная методика обучения русскому языку в Китае предполагает большой объем механического заучивания, чтения и перевода, что, конечно, дает положительные результаты, но мало способствует развитию разговорной речи.

Особые затруднения у китайских студентов вызывает спонтанная диалогическая речь в различных коммуникативных ситуациях. Целью исследования является поиск форм и методов обучения спонтанной речи в русле когнитивного подхода, когда студенты являются не только объектом обучающей деятельности, но прежде всего активными участниками процесса.

Riaposova Anna Borisovna
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian Language, Zhejiang International Studies University, College of International Education, Hangzhou, China
Kong Lin
Candidate of Philology, Head of Department of Russian Language, Zhejiang International Studies University, College of International Education, Hangzhou, China

THE DEVELOPMENT OF SPONTANEOUS SPEECH IN THE PROCESS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS

Keywords: spontaneous speech; speech development; speech activity; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; Chinese students forms of training; teaching methods; cognitive approach; colloquial speech.

Abstract. The article is devoted to the experience of development of spontaneous speech of Chinese students in the process of learning Russian. Traditional methods of teaching Russian in China involve a large amount of mechanical memorization, reading and translation, which, of course, gives positive results, but little contributes to the development of spoken language. Spontaneous dialogic speech causes special difficulties for Chinese students when they are in different communicative situations. The goal of this research is to find forms and methods of teaching spontaneous speech within the cognitive approach, when students are not only the object of learning activities, but above all active participants in the process.

Преподавание русского языка как иностранного в системе высшего образования Китая имеет свои традиции и опирается на многолетний опыт. Методика обучения разговорной диалогической речи традиционна и часто применяется при изучении любого иностранного языка. В учебниках предлагаются тексты-диалоги, которые описывают обиходно-бытовые ситуации и основываются на простых лексико-грамматических конструкциях. Студенты заучивают реплики наизусть, а затем на занятии разыгрывают диалоги. Такая подготовка к той или иной коммуникативной ситуации, конечно, полезна и вполне оправданна на ранних стадиях изучения языка, но в условиях изменяющихся речевых ситуаций, в условиях необходимости спонтанной речи китайские студенты испытывают затруднения, теряются и даже отказываются говорить.

Страх сделать ошибку, быть непонятым, выглядеть глупо, а значит, «потерять лицо» – всё это создает психологический барьер и препятствует развитию навыков спонтанной речи. Китайские студенты отлично запоминают готовые тексты, заучивают диалоги и воспроизводят их во время устного ответа практически без ошибок, зато необходимость вступить в реальный диалог, обсуждение какой-либо проблемы на русском языке

© Ряпосова А. Б., Кун Линь, 2019

оказывается для них трудновыполнимой задачей.

Развитию спонтанной речи на иностранном языке более всего способствует языковая среда и коммуникативные потребности, побуждающие вступить в речевое общение с целью решения возникших задач или проблем. В нашем университете студенты-третьекурсники проходят годовое обучение в российских вузах. Лучшие из них получают правительственные стипендии, большинство обучаются за свой счет, а в Китае на 3 курсе остается небольшая группа (10-12 человек) из тех, кто по разным причинам не смог поехать в Россию. Таким образом, у оставшихся студентов нет таких возможностей для развития спонтанной речи по сравнению с теми, кто на целый год погружается в среду изучаемого языка. Наши наблюдения показывают, что на выпускном курсе студенты, обучавшиеся в России, чувствуют себя увереннее в неформальном общении с русскими педагогами, чаще задают вопросы, легче идут на контакт, не боятся делать ошибки. В целях устранения дисбаланса в уровне языковой подготовки мы включили в базовый курс русского языка для третьекурсников такие активные методы обучения, как ролевые игры, речевые ситуации, дискуссии, уроки свободного разговора, направленные на развитие навыков спонтанной речи.

В данной работе под спонтанной речью мы понимаем такую «форму устной речи, которая может сочетаться с различной степенью подготовленности (обдуманности) ее содержательной стороны и использоваться в различных ситуациях общения (разговорный диалог или полилог, беседа, свободный монолог, доклад или лекция, читаемые без опоры на письменный текст, и др.)» [Фонетика спонтанной речи 1988: 5].

Как отмечает Г. М. Вишневская, спонтанная речь – это наиболее естественное проявление разговорной речи, которая возникает самопроизвольно, характеризуется неподготовленностью и ситуативной обусловленностью процесса говорения, а также непринужденностью и непосредственностью общения [Вишневская 1989: 113].

Для того чтобы побудить студентов к непринужденному общению на русском языке, в рамках каждой темы преподаватель заранее продумывает и предлагает студентам разыграть те или иные речевые ситуации, социальные роли, задает провокационные вопросы, которые вызывают дискуссию, желание высказаться. Например, тема «Выигрышный билет» по рассказу А. П. Чехова рассчитана на 6 занятий, включает чтение и перевод текста, ответы на вопросы по содержанию рассказа, выполнение лексико-грамматических заданий. Несмотря на то что рассказ написан в 1887 году, он вполне актуален и вызывает интерес у студентов, хотя, естественно, содержит помимо устаревшей лексики такие понятия, которые требуют пояснений: «билет в залоге», «вносить проценты по залогу», «выигрыш в 75 000 рублей» (по современным меркам это примерно 7 000 юаней, средняя месячная зарплата, сумма для китайцев абсолютно незначительная), «имение в губернии» и т.п.

Согласно когнитивному подходу обучение языку не должно строиться только на восприятии и механическом заучивании единиц языка и правил. Учащихся следует вовлекать в активный процесс познания сути изучаемых явлений, когда создаются условия для реализации личностных ориентиров [Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) 2009: Эл.ресурс].

На последнем занятии по данной теме, после того как студенты прочитали, перевели текст, освоили лексику, преподаватель рассказывает о современных случаях больших выигрышей в лотерею, сопровождая

информацию наглядными иллюстрациями ppt-презентации. Студентам предлагается провести урок свободного разговора и обсудить следующие вопросы: «Деньги – это источник счастья или зло?», «Что такое успех? Что нужно делать, чтобы быть успешным? Иметь много денег, дорогую машину, богатство или, может быть, найти свою любовь?».

Во время занятий проводится аудиозапись, приведем примеры некоторых ответов (мы указываем русское имя, которое выбрал себе студент):

Ксения: «Мне кажется, успех есть много значения, можно думать люди есть много денег ... Они есть машины и дома. Но мне кажется, что успех – это другие люди уважают тебе. Я считаю, мы надо стать добрым и всегда помогать другим...когда люди пришли ко мне ... за помощью. В этом мире много людей нет денег, или негде жить, еды... у них нет еды, или чистый воды, или они заболела, мы можем делиться деньги с ним. Мы можем получить уважение».

Алёша: «Я согласен с Ксения. Если много денег, это только материальная богата, но люди должны стремиться к духовное богатство. Некоторые богатые они не очень добрые, так что мы видеть – деньги не могут принести к духовному богатство».

Как видим из примеров, во время спонтанной речи китайские студенты допускают много различных ошибок как лексических, так и грамматических. Но если учитель будет перебивать и исправлять студента, то ученик может потерять мысль, уверенность в себе, сбиться, поэтому мы дали возможность высказаться всем, выражая одобрение и поддержку. Несмотря на допущенные ошибки, коммуникативные цели были достигнуты, ребята понимали друг друга, стремились высказаться, выразить свою позицию, актуализировали основную лексику по теме.

Далее студентам предлагалось рассказать, как каждый из них потратил бы большой выигрыш в лотерею. В помощь на слайде были представлены наводящие вопросы: «Почему люди играют в лотерею?», «Что бы вы хотели выиграть?», «Если бы вы выиграли 10 миллионов юаней, то как бы вы потратили свой выигрыш? С кем бы вы поделились своим выигрышем?»

Пётр: «Люди играют в лотерею, потому что это легко получить много денег. Не надо работать каждый день».

Дима: «Если бы я выиграл так много денег, прежде всего, я бы купил большой дом в центре города для родителей, и во-вторых, я хочу открыть магазин книги».

Аня: «Мне кажется, если бы я выиграла много денег, то я бы делилась другим, еще я раздалась деньги мои родители. И я хочу путешествовать с друзьями, и остановиться несколько денег в банк».

На эти вопросы студенты отвечали хорошо, быстро подбирая нужную лексику. Даже форма сослагательного наклонения почти не вызвала затруднений, хотя отдельные грамматические ошибки всё-таки были допущены. На наш взгляд, работу над грамматическими и лексическими ошибками следует проводить на следующем занятии, разбирая конкретные примеры без указания имен студентов, а на уроках по развитию спонтанной речи необходимо поддерживать желание высказаться и добиваться коммуникативных целей – взаимопонимания, умения выразить свою мысль на русском языке. Если русскому преподавателю удается расположить к себе китайских студентов и мотивировать их к общению, то он как носитель языка является своего рода «тренажером» для преодоления психологических барьеров и отработки навыков спонтанной диалогической речи. А от-

ступление от учебника и включение активных форм и методов обучения, которое давно практикуется в российской системе образования, вызывает живой интерес у китайских студентов, мотивирует их, развивает умения вести диалог, дискуссию, поддерживать разговор на русском языке.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Вишневская Г. М. Восприятие спонтанной иноязычной речи в условиях интерференции // Проблема спонтанной разговорной речи (МГИИЯ). 1989. Вып.332. С. 113-119.

Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. URL: https://methodological_terms.academic.ru/ (дата обращения: 26.06.2019).

Фонетика спонтанной речи / Л. В. Бондаренко, Л. А. Вербицкая, Л. Р. Зиндер и др.; под ред. Н. Д. Светозаровой. Л.: ЛГУ, 1988. 245 с.

СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

УДК 378.016:811.161.1:378.147

Ерёмина Светлана Александровна
кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 285; e-mail: swegle@yandex.ru
Ян Бо
студентка 2 курса магистратуры Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26. КНР, Байчэн; e-mail:有人说我的名字非主流

УРОКИ ЧТЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ СО СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МУЗЫКАЛЬНОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

***Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».**

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; иностранные студенты; чтение; музыкальная терминология.

Аннотация. В статье рассматриваются приемы, направленные на освоение специальной лексики и терминологии, понимание и порождение профессионально-ориентированного текста на русском языке на занятиях курса «чтение на русском языке». Технологии рассчитаны на этнокультурные и профессионально ориентированные особенности китайской аудитории. Автор указывает на ряд эффективных приемов, способствующих освоению текста музыкальной направленности и порождению своего текста. Для начального этапа обучения предлагаются упражнения, направленные на формирование навыков чтения и понимания текста. Для продвинутого этапа обучения предлагается вовлекать в образовательный процесс тексты художественного стиля с целью инкультурации иностранцев.

Eremina Svetlana Alexandrovna
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia
Yang Bo
Second year Student of Master's Program of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, China, Baicheng

READING LESSONS IN RUSSIAN WITH INTERNATIONAL STUDENTS SPECILIZING IN “MUSIC AND ART EDUCATION”

Keywords: professionally oriented training; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; foreign students; reading; musical terminology.

Abstract. The Russian language course “Reading in Russian” includes techniques aimed at the development of special vocabulary and terminology, understanding and generation of professionally oriented text in the Russian language. The methods are designed for ethno-cultural and professionally oriented features of the Chinese audience. The author points at a number of effective techniques that contribute to the development of the text of musical orientation and the generation of the text. For the initial stage of training the exercises aimed at developing reading skills and understanding of the text are offered. For the advanced stage of education, it is proposed to involve the texts of literary style in the educational process for the purpose of inculturation of foreigners.

Профессионально-ориентированное обучение русскому языку как иностранному, сложившееся на основе требований социального заказа общества обучить специальности иностранных студентов и преподать основы языка, на котором преподается данная специальность, является многоаспектным явлением, охватывающим все сферы общественной деятельности в силу своей специфики. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориенти-рованным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. [Образцов : 2005 : 3]

Сегодня сложилось целое направление такого вида обучения, предполагающего формирование речевых навыков и языковой компетенции у будущих экономистов, горных инженеров, медиков, музыкантов и др.

Несмотря на то, что вопросам профессионально-ориентированному обучению посвящено достаточно большое количество трудов и накоплен практический опыт, но как показывает практика преподавания русского языка как иностранного, студенты во время чтения аутентичных текстов и конспектирования лекционного материала по специальности испытывают значительные трудности [Федотова 2016: 92-95; Фоломкина 1987: 95].

Это связано с тем, что, во-первых, на начальном этапе обучения языку студенты читают адаптированные тексты, содержащие только базовую лексику, а на параллельных специальных дисциплинах им приходится иметь дело с неадаптированными текстами. Во-вторых, студентам не хватает знаний о культуре, традициях и обычаях России. В-третьих, анализ учебников показал, что составители не в полной мере отражают реалии современной жизни в России, учебники часто монокультурны. Например, комплексный учебник С. И. Чернышова «Поехали» [Чернышов 2016] отражает реалии Санкт-Петербурга, а учебники В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, М. В. Сафроновой, А. А. Толстых «Дорога в Россию I, II» [Антонова и др. 2017] в основном, реалии Москвы. В Уральском государственном педагогическом университете профессионально-ориентированное обучение актуально в институте музыкального и художественного об-

© Ерёмина С. А., Ян Бо, 2019

разования, где обучаются студенты из Китая. Хотя существует учебник Л. М. Верещагиной «Русский язык для музыкантов», ориентированный на отработку профессиональной лексики и формирование грамматических навыков и речевых умений, важных для музыкантов различных специальностей, он не решает вех проблем [Верещагина : 2014]. Существуют объективные причины лингвострановедческого плана: необходимость включать информацию, обеспечивающую пространственную близость города (в данном случае, Екатеринбурга), в котором обучаются китайские студенты, а также опора на компаративный принцип, обеспечивающий усвоение изучаемого материала через сравнение реалий близких в культурах России и Китая.

Решением задачи восполнения недостающей информации и отработки профессионально-ориентированных умений и навыков стало создание цикла уроков смыслового чтения на русском языке для студентов-китайцев. Система уроков смыслового изучающего чтения ориентирована как на родную лингвокультуру обучаемых (китайцев), так и на национально-культурные особенности России. Уроки формируются в двух вариантах с учетом профессиональных знаний учащихся (базовый и элементарный). Задания направлены на активную работу с профессиональной лексикой и формирование речевых умений, важных для музыкантов. Цикл уроков ориентирован на студентов 2 курса, владеющих русским языком в объеме элементарного уровня (уровня 0+).

Методика работы на уроках по чтению традиционна для профессионально-ориентированного обучения РКИ – это включение упражнений, связанных с различными уровнями понимания специального текста и после его прочтения переход в устную и письменную речь с закреплением терминов [Чеснокова 2015: 105-117; Финагина 2014; Балыхина 2007: 136-145; Рачковская 2015: 121-131].

Основной метод обучения – прямой – явился причиной выбора соответствующих приемов работы с лексикой и текстом: толкование терминов, подбор синонимической пары, словообразовательные упражнения, использование приема имитации [Балыхина 2007: 30-41].

Предлагаем ряд продуктивных заданий (как показал 5-летний опыт работы с китайскими студентами – музыкантами), включенных в цикл занятий уроков по чтению профессионально-ориентированного обучения РКИ

На первом этапе, чтобы снять трудности, связанные с содержанием текста, дается глоссарий и перевод текста на родной язык.

Ср.: *Глоссарий*

Скрипка •••••••••• *小提琴*
Гриф •••••••••• *指板*
Струна •••••••••• *弦*
Танец •••••••••• *舞*
Заиграть •••••••••• *开始演奏*
Пляс •••••••••• *跳舞*
Оркестр •••••••••• *乐队*
Инструмент •••••••••• *乐器*
Специальный •• *专门的,专业的*
Скрипач •••••••••• *小提琴家*
Класть •••••••••• *放*
Плечо •••••••••• *肩*
Подбородок •••••••••• *下巴*
Смычок •••••••••• *弓*
Голос •••••••••• *声音*
Плавно •••••••••• *平稳地*
Звучит •••••••••• *声响*

Скрипка – посмотри, какая скрипка изящная! Тонкая талия, плавные линии. Гриф с четырьмя струнами заканчивается игривым завитком. Настоящая красавица! Недаром скрипка всегда любила танцы. Стоило ей только заиграть, ноги сами пускались в пляс. Из-за этого её долго не пускали в оркестр – считали несерьезным инструментом. Зато учителя танцев с удовольствием везде но-

сили с собой специальную маленькую скрипку. Они прятали её в рукав камзола, чтобы она всегда была под рукой. Скрипач кладёт скрипке на плечо и поддерживает её подбородком. Пальцами левой рукой он прижимает струны к грифу, меняя высоту звука. В правой руке держит смычок и водит им по струнам. Голос скрипки похож на голос человека, может быть поэтому он всегда берёт за душу. Вот он просто плавно звучит, как будто рассказывает задушевную историю. Потом вдруг начинает жаловаться и плакать. А через минуту уже весело смеётся, приглашая всех в пляс.

*小提琴 – 看，多么**精致的小提琴!**纤细的腰身，平滑的线条。*
指板和四根弦结束在顽皮的线圈上，真正的美女!难怪小提琴总是喜欢跳舞，当她开始演奏时，她的脚开始跳舞。由于这个原因，长期以来，她被排除在管弦乐团之外，被认为是一种不严肃的乐器。然而舞蹈老师却很乐意随时携带着专业的小的小提琴，他们把她藏在短上衣的袖子里，为了她能一直在手下。小提琴手把小提琴放在肩膀上，并用下巴支撑着她，左手手指在指板上按压琴弦，改变音高，右手握着琴弓并沿着琴弦移动，小提琴的声音像人的声音，可能因为她一直能抓住人心。听起来很流畅，就像在讲一个感人的故事，然后突然开始哭诉，但没过多久，又很开心的笑着邀请大家来跳舞。

Изучение специального текста традиционно сопровождается предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми упражнениями.

Предтекстовые упражнения предполагают работу по составлению предложений со специальными словами и терминами, относящимися к сфере «музыка». Например, упражнение-приём – создаём определение – предполагает составление словарной статьи для глоссария, энциклопедического или толкового словаря.

*Ср.: **Задание 1.** Создайте фразу, соедините существительное и прилагательное. Сделайте по модели: гитара – это струнный инструмент.*

Слова для справок: пиани´но(钢琴), гита´ра(吉他), скри´пка(小提琴), а´рфа(竖琴), бараба´н(鼓), труба´(小号), саксофо´н(萨克斯), бубен (铃鼓), рояль (钢琴); духово´й, -ая, -ое (吹奏的, 管乐的), уда´рный, -ая, -ое (打击的), клавишный, -ая, -ое (键盘的), стру´нный, -ая, - ое (弦乐的)

***Задание 2.** Образуйте слова по модели, используйте слова для справок. Дайте определение терминам:*

Баян – +ист+ка – баянист, баянистка

Гитар-а – + ист+ка – гитарист, гитаристка

Симфон-ия – + ист+ка – симфонист, симфонистка

Пиан-ино – + ист+ка – пианист, пианистка

Сол-о – +ист+кА – солист, солистка

Слова для справок: аккордеон, орган, саксофон, флейта, арфа, домра.

***Задание 3.** Выделите части слова, которые образуют от существительного прилагательное и глагол. Дайте определение терминам. При необходимости обратитесь к глоссарию:*

Аккомпанемент – аккомпанементНЫЙ – аккомпанИРОВАТЬ

Гастроли – гастрольНЫЙ – гастролИРОВАТЬ

Слова для справок:

Дебют – дебютный – дебютировать

Дирижёр – дирижёрский – дирижировать

Концерт – концертный – концертировать

Музыка – музыкальный – музицировать

Репетиция – репетиционный - репетировать

Солист – сольный – солировать

Притекстовые упражнения связаны с целью чтения и направлены на общее понимание текста.

Одним из приемов, позволяющих проверить общее понимание текста, является прием – **обстоятельства.** Следует прочитать текст, ответить на вопросы и составить по его содержанию сюжетную таблицу: Что? Кто? Когда? Как? Почему? Такие упражнения, нацеленные на сопоставление и определение музыкальных терминов и явлений, позволят систематизировать знание о музыкальных терминах.

Ср.: ***Задание.*** *Прочитайте определения музыкальных инструментов. Сравните предметы и назовите основные признаки музыкальных инструментов.*

– материал, из которого сделан инструмент;

– форма инструмента;

– количество струн;

– техника игры на инструменте;

– кто играл на инструменте;

– какое произведение обычно исполнялось.

Щипковые струнные инструменты.

Цитра *– струнный щипковый музыкальный инструмент. Цитра имеет плоский деревянный корпус в виде ящика неправильной формы. Поверх ящика натянуто от 30 до 45 струн. 4 или 5 ближайших к исполнителю струн натянуты над грифом с металлическими ладами. Они защипываются надетым на большой палец правой руки плектором, на них играется мелодия. Остальные струны служат для аккордового сопровождения, на них играют остальными пальцами. Цитра была распространена в Австрии и Германии в XVIII веке. На цитре с удовольствием играли короли и простые люди. Чаще всего игрой на цитре аккомпанировали пению.*

Гусли *– старинный русский народный щипковый музыкальный инструмент. Небольшой деревянный плоский ящик трапециевидной (крыловидной) формы со скошенным корпусом, который сужается по мере приближения к струнодержателю. Особенной чертой является тонкий, около 6-11 мм, открылок. Во время игры он используется для поддержки левой руки, которая от неподвижного нависания над струнами быстро устаёт. Этот вид гуслей имеет от 5 до 17 струн, чаще 6-9, настроенных по ступеням диатонической гаммы. На крыловидных гуслях играют, как правило, разом затрагивая все струны (это называется «бряцание») и глушат ненужные струны пальцами левой руки. Певцы-сказители или гусляры исполняли под аккомпанемент гуслей былины.*

Гучжэн *– традиционный китайский музыкальный инструмент. Современный гучжэн полукруглой формы, с количеством струн 21-25. Традиционно струны изготавливались из шёлка, но современные музыканты предпочитают использовать металлические. На инструменте играют различными способами, чаще всего левой рукой регулируют натяжение струны, а правой цепляют, производя звук. Некоторые исполнители используют плектры, закреплённые на пальцах правой руки.*

Гуцинь *– это китайская се-*

миструнная цитра. Гуцинь и гучжэн схожи по форме, но их легко различить: в то время, как у гучжэна под каждой струной располагается подпорка, у гуциня подпорок нет. Струн у гуциня 7. Звук гуциня очень тихий, диапазон – примерно 4 октавы. С древности гуцинь был излюбленным инструментом учёных и мыслителей, считался инструментом изысканным и утончённым и ассоциировался с Конфуцием. Его ещё называли «отцом китайской музыки» и «инструментом мудрецов».

Послетекстовые упражнения направлены на проверку понимания прочитанной информации. Цель этой группы упражнений – развивать умения продуктивного характера. Задания позволяют студентам использовать полученную информацию в ситуациях общения. Учащийся сам составляет предложения в свободной форме.

Ср.: Задание. *Прочитайте текст и выполните к нему задания.*

Музыкант *– это человек, который играет на музыкальных инструментах. Человек, который создаёт музыку, это композитор. Музыканты играют музыку, которую они читают по специальным знакам –* ***нотам****. Музыканты играют на концертах, праздниках, записывают свои выступления на диски. Музыкант знает ноты, имеет хороший музыкальный слух, чувство темпа и ритма. Он понимает, как работают музыкальные инструменты, и разбирается в музыкальных стилях. Есть много музыкальных инструментов, все они звучат по-разному. Нужно учиться играть на каждом музыкальном инструменте.* ***Оркестр*** *– это группа музыкантов, которые одновременно играют на разных инструментах. Оркестром руководит* ***дирижёр*** *с помощью дирижёрской палочки. Под руководством дирижёра оркестр играет слаженно. Оркестры играют на праздниках, в театре, в филармонии и в цирке. С помощью музыки музыкант выражает свои чувства и передает настроение музыкального произведения. Только талантливый человек способен творить музыку. Профессиональные музыканты посвящают музыке всю свою жизнь. Лучшие музыканты называются* ***виртуозы****. Чтобы стать музыкантом, нужно учиться сначала в музыкальной школе, потом окончить музыкальное училище или консерваторию.*

А) *закончите предложение:*

Музыкант – это ...

Оркестр – это ...

Дирижёр – это ...

Виртуоз – это ...

Б) *отгадайте загадку.*

Музыкантам машет он
Палочкою ... (дирижёр)

+++

Лекцию прочтёт известный ритор,

Вальс сочинит нам ... (композитор)

+++

Музыканты, что играют коллективно в дни торжеств,

Их называют не иначе как ... (оркестр)

В) *назовите известных вам музыкантов-исполнителей, дирижёров, композиторов, певцов.*

Конечным этапом работы над текстом служит сочинение, предполагающее построение аналогии с указанием специфики и связей разных национальных культур. Поэтому после прочтения и анализа текста даются задания продуктивного типа.

Ср.: ***Задание 1****. ответьте на вопросы:*

– что общего у музыки и танца?

– чем отличаются стихи и песня?

– какой музыкальный инструмент у вас самый любимый?

– на каком музыкальном инструменте вы играете?

Задание 2. *Устройте маленький концерт – спойте любимую песню или сыграйте на музыкальном инструменте. Расскажите всем, о чем вы пели или играли.*

Л И Т Е Р А Т У Р А

Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафонова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). СПб.: Златоуст, 2017. 344 с.

Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). М.: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2017. 256 с.

Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство РУДН, 2007. 185 с.

Верещагина Л. М. Русский язык для музыкантов: Элементарный практический курс русского языка. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 368 с.

Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / под ред. П. И. Образцова. Орел: ОГУ, 2005. С. 3.

Рачковская А. В. Художественный текст на занятиях по РКИ: критерии отбора и характер адаптации // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. Мн.: БНТУ, 2015. С. 121-131.

Федотова Н. Л. Методика преподавания РКИ. СПб.: Златоуст, 2016. С. 92-95.

Финагина Ю. В. Русский язык как иностранный: пособие по чтению. СПб.: НИУ ИТМО; ИХиБТ, 2014. 81 с.

Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 1987. С. 95.

Чернышов С. И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. 16-е изд. СПб.: Златоуст, 2016. 280 с.

Чеснокова М. П. Методика обучения чтению // Методика преподавания РКИ. М.: МАДИ, 2015. С. 105-117.

УДК 378.016:811.1:378.147

Клемёнова Елена Николаевна
доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики Ростовского государственного экономического университета (РИНХ); 344002, Россия, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 69; e-mail: klemenova@yandex.ru

Ерещенко Маргарита Владимировна
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета; 344000, Россия, Ростов-на-Дону, Площадь Гагарина 1; e-mail: mar.ereshchenko@yandex.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗГРАМОТНОСТЬ КАК БАРЬЕР ОСВОЕНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Ключевые слова: функциональная безграмотность; проектная деятельность; образовательные программы; метод проектов; филологическое образо-

вание; студенты; высшие учебные заведения; филологические дисциплины; учебная деятельность; внеучебная деятельность.

Аннотация. В работе рассматривается одна из проблем современного образования – функциональная безграмотность студенческой молодежи. Приводится уникальный опыт работы по преодолению этой проблемы. Развитию творческого мышления современного студента-филолога способствует введение специальных факультативных курсов, вовлечение молодежи в различные социальные и благотворительные проекты, концерты, фестивали. Основная цель данной деятельности – это практикоориентированное филологическое образование. Самыми популярными методами профилактики функциональной безграмотности являются – студенческие проекты различной тематики и уровня.

Klemenova Elena Nikolaevna
Doctor of Philology, Professor of the Department of Journalism, Rostov State University of Economics (RSUE), Rostov-on-Don, Russia
Ereshchenko Margarita Vladimirovna
Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian as Foreign Language, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

FUNCTIONAL ILLITERACY AS BARRIER TO THE DEVELOPMENT OF THE PHILOLOGICAL DISCIPLINES IN THE UNIVERSITY

Keywords: functional illiteracy; project activities; educational programs; project method; philological education; students higher education institutions; philological disciplines; educational activities; extracurricular activities

Abstract. The paper deals with one of the problems of modern education – students' functional illiteracy. The unique experience of work on overcoming this problem is given. The development of creative thinking of the modern student-philologist is facilitated by introduction of special optional courses, the involvement of young people in various social and charitable projects, concerts, festivals. The main purpose of this activity is practice-oriented philological education. The most popular methods of prevention of functional illiteracy are – student projects of various subjects and levels.

В качестве предикатов функциональной грамотности можно выделить: уровень физического развития ребенка в раннем возрасте, уровень развития когнитивных функций, социальный статус семьи, размер семьи, условия жизни семьи, уровень образования родителей, уровень дохода семьи.

Грамотность необходима для функционирования в современном индустриальном обществе, где требования к работе постоянно меняются. Навыки чтения, письма, поиска, передачи, обработки, анализа и интерпретации информации особыми методами и технологиями – ключ к непрерывному процессу обучения. Кроме того, грамотность обеспечивает активное участие в жизни общества, где большая часть политических и экономических операций основана на письменных документах.

По данным ВЦИОМ, качествами культурного человека являются: вежливость и внимательность к собеседнику (48%), грамотная речь и письмо (35%), соблюдение правил этикета (19%) и обладание широким

© Клемёнова Е. Н., Ерещенко М. В., 2019

кругозором (20%), опрятность (25%), уважение к культурам других стран и взглядов (24%) [ВЦИОМ 2019].

Однако в России существуют серьезная проблема: растет число людей, уровень грамотности которых не соответствует активному участию в высокотехнологичном обществе. Всего лишь 2% учащихся российских школ способны понимать предложенные тексты, критически оценивать основную информацию, компрессировать текст, формулировать гипотезы и выводы. Возникает проблема функциональной безграмотности.

Одной из причин функциональной безграмотности является развитие клипового мышления молодежи. ««Сетевое поколение» использует Интернет-пространство на новом уровне – как среду обитания, воспринимает его как естественное качество жизни». [Ерещенко, Мелконян 2016]. Интернет-коммуникация формирует мышление, оказывает влияние на сознание, ценности и менталитет. Информация, поступающая из электронных СМИ, социальных сетей представлена в виде отдельных, не связанных логически и тематически блоков, т. е. клипов. «Сочетание вербальных и невербальных средств передачи информации образует креолизованный текст, где между вербальными и иконическими компонентами устанавливаются семантические отношения и вербальный текст зависит от визуальных образов» [Ерещенко, Вишенко 2016].

Неспособность к анализу и синтезу информации, поступающей в максимально короткий период времени, отсутствие творческого мышления, разрушение взаимосвязи языковой формы, значения и действия – отличительная особенность функциональной безграмотности [Ерещенко, Зубарева 2016].

Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС ВО) по направлению «Филология» для выпускника вуза определены следующие профессиональные задачи (выделим лишь те задачи, которые не способен выполнить функционально безграмотный выпускник): «анализ и интерпретация на основе существующих филологических концепций и методик отдельных языковых, литературных и коммуникативных явлений и процессов, текстов различного типа, включая художественные, с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов; сбор научной информации, подготовка обзоров, аннотаций, составление рефератов и библиографий по тематике проводимых исследований; педагогическая деятельность: распространение и популяризация филологических знаний и воспитательная работа с обучающимися; прикладная деятельность: сбор и обработка (в том числе организация, переработка, хранение, трансформация и обобщение) языковых и литературных фактов с использованием традиционных методов и современных информационных технологий…» [ФГОС 2018].

Рынок труда формирует компетенции выпускника и области профессиональной деятельности. В результате огромное количество выпускников профессионально непригодны для самостоятельной профессиональной деятельности. На наш взгляд, еще на уровне школьного образования необходима разработка программы, направленной на профилактику функциональной безграмотности. Ликвидировать это явление совсем в силу определенных условий современной жизни, к сожалению, невозможно.

На уровне основных образовательных программ вуза были введены факультативные курсы, направленные на развитие творческого мышления – фундамента современ-

ного гуманитарного образования. Так, в РГЭУ (РИНХ) создан студенческий клуб «РИНХбург» для погружения студентов-журналистов в профессиональное сообщество, создан театр с одноименным названием для развития коммуникативных способностей и навыков самопрезентации. Кроме того, студенты-журналисты вовлекаются в большое количество социальных проектов для города и области: благотворительные ярмарки, концерты, фестивали. Все это делается для того, чтобы филологическое образование стало практикоориентированным, чтобы гуманитарий понимал, как и куда он может развивать свои способности, чтобы отсутствие креативности мышления компенсировалось совместной деятельностью. Сначала нужно действие, затем придет понимание своей важности. Завершающим этапом работы становится представление разного рода проектов в студенческом журнале «РИНХбург», тоже проекте, но уже медиа [РИНХбург 2019].

Итак, по нашему глубокому убеждению, проектная деятельность должна стать основой развития творческого потенциала молодежи и эффективным способом борьбы с функциональной безграмотностью.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). URL: https://wciom.ru/ (дата обращения: 15.05.2019).

Ерещенко М. В. Язык современной научной рекламы/ М. В. Ерещенко, В. А. Вишненко, И. А. Собко// Молодой исследователь Дона. 2016. №3. С. 139-142.

Ерещенко М. В. Концепт поколения Y в рекламном дискурсе / М. В. Ерещенко, Р. Р. Мелконян, Н. А. Нгуен // Молодой исследователь Дона. 2016. № 1. С. 67-73.

Ерещенко М. В., Зубарева С. С. Особенности языковой ментальности в контексте теории поколений: социолингвистический анализ // Международный журнал экспериментального образования. 2016. No 4-1. С. 140-143.

Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/95 (дата обращения: 15.05.2019).

«РИНХбург». Студенческий информационно-развлекательный журнал Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). URL: https://www.rinhburg.com/ (дата обращения: 15.05.2019).

УДК 378.016:811.161.1:378.147

Здоренко (Массалова) Александра Эдуардовна
преподаватель кафедры иностранных и русского языка Тюменского высшего военно-инженерного командного училища имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова; 625001, Россия, г. Тюмень, ул. Льва Толстого, 1; e-mail: massalova.alexandra@yandex.ru, zdalexandra@yandex.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ В ВУЗЕ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

Ключевые слова: междисциплинарный подход; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в

вузе; иностранные военнослужащие; профессионально ориентированное обучение; язык специальности.

Аннотация. В статье рассматривается междисциплинарный подход в системе профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных студентов/курсантов, отмечается его актуальность в условиях современной российской образовательной системы и интеграционных процессов. Целью исследования является описание специфики языка специальности у иностранных курсантов военно-инженерного вуза. Автором подробно рассмотрен принцип межпредметной координации в рамках профессионально ориентированного обучения, выделены основные функции принципа. Описано своеобразие обучения языку специальности в ввузе инженерного профиля на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровне. Отмечена актуальность, значимость рассматриваемого подхода в обучении русскому языку иностранных курсантов в российских вузах.

Zdorenko (Massalova) Aleksandra Eduardovna
Lecturer of the Department of Foreign and Russian languages, Tyumen higher military engineering command school named after Marshal of engineer troops A. I. Proshlyakov, Tyumen, Russia

INTERDISCIPLINARY APPROACH IN THE SYSTEM OF PROFESSIONALLY-ORIENTED TEACHING RSL AT THE MILITARY INSTITUTE OF ENGINEERING PROFILE

Keywords: interdisciplinary approach; Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; foreign military personnel; professionally oriented training; specialty language.

Abstract. The article considers the interdisciplinary approach in the system of professionally oriented Russian language teaching for foreign students/cadets, its relevance in the conditions of the modern Russian educational system and integration processes. The purpose of the study is to describe the specifics of the language of the specialty of foreign cadets of military engineering University. The author considers in detail the principle of intersubject coordination in the framework of professionally oriented training, highlights the main functions of the principle. The article describes the peculiarity of teaching the language specialty in the vvuz engineering profile at the lexical, morphological and syntactic level. The urgency and importance of the approach in teaching Russian to foreign students in Russian universities are noted.

Актуализация вопроса профессионально ориентированного обучения при изучении русского языка как иностранного (далее РКИ) обусловлена высоким спросом образовательных услуг со стороны иностранных государств, иначе говоря, международный обмен, особенно популярный в последнее десятилетие, оказал влияние на востребованность получения профессии в российских вузах. В целях совершенствования учебного процесса преподавателям языка необходимо придерживаться важного в профессионально ориентированном обучении междисциплинарного подхода, являющегося важнейшим элементом в формировании профессиональной компетенции студентов [Массалова 2018: 409].

Суть междисциплинарного подхода заключается в «…формировании способности самостоятельно добывать знания из разных областей науки и отраслей производства, группировать их и концентрировать в контексте кон-

© Здоренко А. Э., 2019

кретной решаемой задачи. В этом случае границы между курсами и дисциплинами становятся более гибкими и подвижными, что позволяет формировать у учащихся целостную систему знаний, а также представляет учащимся новые средства для самооценки…» [Образование и педагогика: Современные образовательные технологии (Электронный ресурс)], то есть возникает своего рода синергетический эффект, выражающийся объединением, интеграцией и слиянием отдельных частей в единую систему.

Проблема учета профессиональной специфики в учебном процессе, нацеленность языка на реализацию задач будущей профессиональной деятельности разрабатывается в отечественной методике со второй половины XX века в работах таких исследователей, как Г. Н. Битехтина, Т. А. Вишнякова, Т. А. Володина, Л. П. Клобукова, О. Д. Митрофанова, Е. И. Мотина и др.

Междисциплинарный подход в обучении русскому языку как иностранному, наряду с профессионально ориентированным, основанном на реализации межпредметных связей языка со специальными предметами, становится все более популярным. Подход базируется на общедидактическх, частнометодических, лингвистических принципах, среди которых подробнее рассмотрим дидактический принцип *межпредметной координации,* способствующий формированию целостного восприятия профессиональной деятельности [Массалова 2018: 80].

К основным функциям межпредметных связей принято относить:

- *методологическую* (формирование у обучающихся представлений о целостности реалий окружающего мира);

- *образовательную* (формирование у обучающихся системности, глубины, осознанности, гибкости);

- *развивающую* (формирование у обучающихся творческого и системного мышления, преодоление предметной инерции);

- *воспитывающую* (реализация комплексного подхода к воспитанию, основанного на связи с другими предметами);

- *конструктивную* (оптимизация учебных, дидактических материалов, а также методов и форм обучения, в соответствии с новейшими течениями в профессиональной области).

Реализация *принципа межпредметной координации* в обучении РКИ в ввузе инженерного профиля является одним из важных дидактических условий. Принцип подразумевает сотрудничество преподавателя РКИ с преподавателями профилирующих кафедр (специальных военно-инженерных дисциплин: военная топография, общая тактика, тактика подразделений инженерных войск, фортификация, взрывное дело, маскировка, инженерные заграждения, автомобильная подготовка, военные дороги, мосты, переправы) уже на этапе планирования содержания учебного процесса, результатом которого может быть оптимизация учебных материалов, уточнение понятийного аппарата, ориентация на новейшие течения в данной профессиональной области [Массалова 2018: 198]. Вопрос межпредметной координации необходимо поднимать еще на начальном этапе обучения иностранных военнослужащих русскому языку, то есть вводить актуальную, профессионально значимую информацию на подготовительном курсе, что обеспечит готовность студентов к этапу специализации [Массалова, Дзюба 2018: 70].

Своеобразие обучения языку специальности в ввузе инженерного профиля проявляется на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровне, а также в содержании учебных материалов. Рассмот-

рим каждый более подробно:

- *лексический* (высокая терминологизированность (военно-инженерный лексико-терминологический минимум); отсутствие эмоционально-экспрессивной оценки; краткость);

- *морфологический* (словообразовательные модели с суффиксами -ение/-ание, -ость, -тель со значением процесса, свойства, деятеля; предложно-падежные конструкции; глагольно-именные конструкции; частотное употребление глаголов несовершенного вида и пассивной формы; частотное употребление сложных сочинительных и подчинительных союзов; употребление специальных сокращений);

- *синтаксический* (широкое употребление страдательных конструкций; неопределенно-личная, обобщенно-личная и безличная форма структуры предложения; словосочетания существительных в родительном падеже с предлогом для; обстоятельственные словосочетания существительных с предлогом; частотность употребления именных сказуемых; сложноподчиненные предложения с придаточными определительными, изъяснительными, а также времени, причины, условия, следствия; употребление вводных слов и словосочетаний).

Реализация принципа межпредметной координации, рассматриваемого в статье, осуществляется также при организации деловых и ролевых игр, дискуссий, круглых столов, проектов, проблемных задач и т. п., их концептуальной связи с уроками.

Следует отметить, что тематическое наполнение учебных материалов по языку специальности должно носить опережающий характер, то есть, например, лексический минимум по военной топографии должен быть дан чуть раньше, чем начнется изучение этой дисциплины. Это необходимо для того, чтобы облегчить работу как курсантам, так и преподавателю спецдисциплины. Хронологическая несогласованность в работе преподавателей может привести к дублированию учебного материала, непроизводительной затрате учебного времени.

Подводя итоги вопроса о межпредметной координации в практике преподавания РКИ, отметим, что в эпоху актуальности интеграционных процессов, необходимость которых обусловлена различными тенденциями (социальными, научными, образовательными), важным элементом обучения иностранных студентов/курсантов в российских вузах становится интегрирование на уровне внутривузовских дисциплин, то есть корреляция изучаемого языка и специальных предметов.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Массалова А. Э. Основные принципы обучения русскому языку иностранных военнослужащих инженерного профиля // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2018. № 2 (38). С. 79-91.

Массалова А. Э. Концепция обучения русскому языку иностранных военнослужащих инженерного профиля // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 196-202.

Массалова А. Э. Компетентностная модель обучения иностранного специалиста военно-инженерного вуза // Би-, поли-, транслингвизм и языковое образование. Посвящается нашим учителям: материалы IV Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. Москва: РУДН, 2018. С. 407-412.

Массалова А. Э. Теоретико-методологические основы профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному / А. Э. Массало-

ва, Е. В. Дзюба // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 2 февраля 2019. Екатеринбург: УрГПУ, 2019. С. 69-74.

Образование и педагогика: Современные образовательные технологии // Студенту и преподавателю лекции по дисциплинам. URL: http://taketop.ru/articles/obrazovanie/sovrobtex/megdisck (дата обращения: 11.02.2019).

УДК 378.016:811.161.1'373:378.147
Исаева Лилия Расиховна
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия», Россия, г. Челябинск; e-mail: fatt86@rambler.ru
Шестакова Екатерина Владимировна
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия», Россия, г. Челябинск; e-mail: katja81-07@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ)

Ключевые слова: русский как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; военнослужащие; военная лексика; военные вузы.

Аннотация. В представленной статье анализируются способы семантизации и обосновывается выбор наиболее эффективного способа семантизации при введении военно-профессиональной лексики. Специфика учебного заведения обусловила выбор лексической тематической группы, на которой сосредоточено внимание авторов, а именно – военно-профессиональная лексика. В статье рассматриваются способы введения военно-профессиональной и строевой лексики в рамках подготовительного курса, говорится о возможных способах контроля усвоения лексического материала, приводятся методические рекомендации, основанные на конкретном педагогическом опыте.

Isaeva Lilya Rasikhovna
Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the Military Academic Scientific Centre “Military Air Force Academy”, Chelyabinsk Branch, Chelyabinsk, Russia
Shestakova Ekaterina Vladimirovna
Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the Military Academic Scientific Centre “Military Air Force Academy”, Chelyabinsk Branch, Chelyabinsk, Russia

INTRODUCTION OF PROFESSSIONAL MILITARY VOCABULARY AT RSL CLASSES

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; military personnel;

military vocabulary; military universities.

Abstract. The article deals semantization methods and analysed and choice of the most efficient method of professional military vocabulary introduction is substantiated. The specificity of the institution led to the choice of lexical thematic group, which focuses the attention of the authors – namely, military-professional vocabulary. The article deals with the ways of introduction of military-professional and combatant vocabulary within the preparatory course, refers to possible ways to control the assimilation of lexical material, provides guidelines based on specific teaching experience.

В военных вузах обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) начинается с этапа довузовской подготовки, т.е. с этапа освоения начального элементарного уровня русского языка как иностранного. Главной целью изучения военными специалистами русского языка на подготовительном курсе является их подготовка к освоению профессии в российском вузе, а также к общению в профессиональной сфере. В связи с этим на первый план выходит необходимость соблюдения «таких принципов, как соблюдение субординации, учет организационно-штатной структуры воинского коллектива, этапов, целей и промежуточных задач процесса обучения и укрепление воинской дисциплины среди слушателей» [7].

Трудности у курсантов, возникающие на начальном этапе обучения, чаще всего связаны с использованием профессиональной, строевой лексики, выполнением дисциплинарного устава, предписывающего употребление закрепленных формул приветствия/ответа/прощания. Снятию языкового барьера способствует введение специфической военно-строевой лексики уже на начальных этапах обучения РКИ. Так, например, уже после изучения русского алфавита и в процессе введения многосложных слов иностранные военнослужащие знакомятся с лексикой, обозначающей воинское звание или должность, исполняемую обязанность: *полковник, майор, капитан, преподаватель, офицер, курсант, командир, дежурный, товарищ,* курсанты пропедевтически знакомятся с некоторыми глагольными формами (*встать, разрешите доложить, разрешите обратиться, здравия желаю*), поскольку обязательным элементом является рапорт дежурного в начале и в конце урока.

Ключевым моментом в формировании лексического навыка является семантизация в процессе обучения. Под семантизацией понимается раскрытие значения той или иной лексической единицы в процессе изучения иностранного языка, «осмысление, обнаружение смысла, значения» [2]. По данным современных методических исследований (Э. В. Аркадьева, В. Н. Вагнер, В. С. Ермаченкова, Л. С. Крючкова, С. И. Лебединский, И. В. Протченко, А. Н. Щукин и др.) существует большое количество способов семантизации (некоторые исследователи выделяют десять и более способов).

Строевая лексика относится к группе активной лексики в сфере военно-профессиональных отношений, поэтому очевидна необходимость учёта этапа обучения (начальный, базовый, продвинутый уровень), уровня владения языком, времени, отведенного на активизацию новой лексики, технической обеспеченности учебного процесса, а также обращать внимание на возраст учащегося (курсант/офицер) и уровень языковых способностей.

В настоящее время в методической литературе описаны различные способы семантизации. Традиционно они разделяются на две группы: переводные и беспереводные.

В практике преподавания РКИ

© Исаева Л. Р., Шестакова Е. В., 2019

в военном вузе (особенно уровней А2, В1) чаще используются беспереводные способы, что связано с их большей эффективностью по сравнению с переводными, а также с повышением объема новой лексики, встречающейся, например, при чтении текстов, выполнении различных видов заданий.

При изучении военно-профессиональной лексики часто используются такие способы и их разновидности, как:

– различные виды наглядности.

Данный метод может применяться как на начальном, так и на продвинутом этапах обучения и при введении лексики различных тематических групп.

Так, например, изучая строение самолета, курсанты знакомятся со словами *кабина штурмана, прибор, фюзеляж, руль, шасси, хвостовое оперение, предкрылки, закрылки, элероны* и некоторыми другими. В данном случае преподаватель работает с соответствующей схемой, подробно иллюстрирующей все детали воздушного судна.

Изучая лексику, относящуюся к строевому и дисциплинарному уставам самым оптимальным видится применение моторной наглядности, т. е. предъявление действия и называние его. При использовании в объяснении моторной наглядности преподаватель или слушатель из числа наиболее способных или подготовленных демонстрирует действие, соответствующее произносимым командам: *встать, смирно, вольно, кругом, равняйсь, разойдись.*

– описание.

Чаще всего этот способ семантизации используется на среднем или продвинутом этапах, поскольку слушателями уже накоплен достаточный лексический запас. Описание значения может быть выражено через толкование словосочетания или предложения, или дефиницию, определение, а также через синоним. Например, для общеупотребительной лексики: *буря – сильный ветер со снегом*; для профессиональной: *дистанция – расстояние между объектами, полк солдат – объединение, входит в состав дивизии.*

– перечисление.

Используя перечисление, т.е. называние слов, обозначающих часть какого-либо вида, рода*: звание — полковник, генерал, майор; военное подразделение — дивизия, полк, рота,* — необходимо принимать во внимание, что перечисляемые понятия уже известны обучающимся. То же касается и *синонимии и антнонимии,* применение которых базируется на употреблении лишь уже знакомых лексических единиц, а также в случае с синонимией – на максимальном семантическому отождествлен объясняемых предметов или явлений.

– словообразовательные гнезда.

К этому способу преподаватель может прибегнуть на более поздних этапах, поскольку учащийся уже должен освоить различные виды морфем, их значение и способы словообразования, например, глагол *рапортовать* или *отрапортовал* понимается, исходя из существительного *рапорт* и окончания на -ть / -л и префикса -от.

– контекст.

Предъявление контекста, позволяющего курсанту догадаться о значении новой лексической единицы, например, если он знает слова *машина*, *ехать, самолёт*, то в контексте *машина едет, а самолёт летит* может понять значение глагола *лететь*.

– языковая догадка.

Данный способ семантизации при введении военно-профессиональной лексики возможен лишь в том случае, если обучающийся ранее демонстрировал хороший уровень обучаемости и знает другие языки, кроме родного, т.е. имеет навыки интерпретации ин-

тернациональных слов, например, *дивизия – division, дистанция – distance, интервал – interval, майор – major, капитан – captain.*

Представив основные способы введения профессиональной лексики в военном вузе, следует отметить, что «в практике обучения иностранцев при объяснении значения слов часто используется не один, а несколько из указанных приемов: это помогает сделать семантизацию данного слова более точной» [3].

С целью контроля качества усвоения изучаемой профессиональной лексики на уроке русского языка как иностранного преподавателем организуется как первичное, так и специальное закрепление.

Одним из основных способов проверки в данном случае является лексический опрос. Необходимо прокомментировать, что в случае отсутствия в учебном отделении языка-посредника (а в военном вузе именно такая ситуация является превалирующей) рекомендуется организовать работу следующим образом: курсантам выдается таблица, в левой колонке которой – пронумерованные слова на русском языке, а в правой будет записан перевод на его родной язык. Листок сгибается пополам (слов на русском не видно), преподаватель называет номер, курсант находит это слово на родном языке и вслух называет его перевод на русский язык.

На продвинутом уровне закрепление лексем-профессионализмов возможно с помощью терминологического диктанта. В данном случае, безусловно, общая языковая и профессиональная подготовка должна быть достаточно высокой, поэтому такой способ чаще применяется в группе офицеров, прибывших с целью повышения квалификации. Например, *воздушное судно (самолёт), корпус самолёта (фюзеляж), приземление летательного аппарата (посадка).*

Для совершенствования навыков распознавания морфологической принадлежности слова применяется работа со словообразовательными цепочками: курсанты должны найти общую часть слов и объяснить их лексическое значение, например, *взлёт – взлётный – взлетать, посадка – садиться, круг – кругом, строй – строевой – построение – строиться – построиться, крыло – предкрылок – закрылок.*

Обязательным для закрепления изученной лексики является упражнение на конструирование, позволяющее совершенствовать навык использования лексем в живой речи, в конкретной коммуникативной ситуации:

1. Составьте все возможные словосочетания:

Пункт, пулемёт, знак, техника, подразделение, школа, корабль, порт, округ, война, оружие, крепость, полк;

Артиллерийский, гражданский, отечественный, военный, сильный, морской, авиационный, торговый, стрелковый, населённый, ручной, боевой.

2. Составьте предложения с получившимися словосочетаниями.

Таким образом, обучая русскому языку как иностранному в военном вузе, перед преподавателем подготовительного отделения стоит задача выбрать наиболее рациональные и эффективные способы работы с лексическим материалом с целью подготовки иностранных военнослужащих к последующему получению профессии, а также качественному выполнению воинских обязанностей.

ЛИТЕРАТУРА

Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателей русского

языка как иностранного. М.: Рус. яз. Курсы, 2002. 256 с.

Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 2010. 576 с.

Лебелинский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. Мн., 2011. 309 с. (электронная версия).

Общевойсковые уставы Вооруженных сил Российской Федерации с изменениями на 2017 г. с Уставом военной полиции. Москва: Эксмо, 2017. 736 с.

Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ/ Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. М., 2009. 480 с.

Указ Президента РФ от 10 ноября 2007 г. № 1495 «Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). URL: http://base.garant.ru/192196/#ixzz5iWhNoLt5http://base.garant.ru/192196/ (дата обращения: 17.03.2019).

Шашок Л. А. Некоторые характерные особенности обучения иностранных военнослужащих русскому языку как иностранному // Молодой ученый. 2017. №37.

УДК 378.016:811.161.1'42:378.147

Космаков Алексей Муратович
ассистент Подготовительного факультета для иностранных учащихся Дирекции Академического Развития Уральского Федерального Университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620142, Россия, г.Екатеринбург, ул. Чапаева, 20; e-mail: alexey.kosmakov@mail.ru

МЕДИАТЕКСТЫ В КУРСЕ ДЕЛОВОГО РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; деловой русский язык; медиатексты.

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества использования медиатекстов в рамках курса делового русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения.

Kosmakov Alexey Muratovich
Assistant, Preparatory Faculty for foreign students, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

MEDIA TEXTS IN THE COURSE OF BUSINESS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; business Russian; media texts.

Abstract. The article deals with the use of media texts during the course of Business Russian as a foreign language at the advanced level of studies.

В качестве отдельной области изучения русского языка в последние десятилетия отчетливо выделяется деловой русский язык, под ко-

© Космаков А. М., 2019

торым понимается «дисциплина, изучающая нормы современного делового языка в области лексики, морфологии, синтаксиса и стилистики». Основной целью этой дисциплины ставится «овладение коммуникативной компетенцией, необходимой для использования деловой речи» [Константинова, Юрманова, 2010].

На продвинутом этапе обучения в курсе делового русского языка становится возможным использование оригинальных текстов. Наиболее удобный материал в этом плане представляют собой медиатексты, взятые с интернет-ресурсов.

Преимуществом таких материалов является их информационная оперативность, поскольку они почти моментально отзываются на события политической, экономической и общественной жизни.

Многочисленные электронные бизнес-ресурсы используют самый широкий набор деловой лексики, в том числе и узко-специальной терминологии. Освоение подобной лексики и синтаксических конструкций, присущих деловому стилю, значительно облегчает построение бизнес-коммуникаций на русском языке.

Содержание текстов бизнес-изданий отличается большим разнообразием. Так, в рамках только одного бизнес-журнала «Деловой квартал» можно обнаружить многочисленные разделы и подразделы: «новости», «бизнес», «своё дело», «качество жизни», «мнения», «лайфхаки», которые охватывают широкий спектр представлений о жизни в России и включают в себя тематику политической, экономической, исторической и социо-культурной направленности. К наиболее известным изданиям деловой направленности на сегодняшний день можно отнести: Harvard Business Review, русскую версию журнала Forbes, РБК, CNews, Московский «Бизнес журнал», Fortune, «Коммерсант», «Деловой квартал» и некоторые другие.

Собственно работу с медиатекстом можно условно разделить на три этапа.

На первом этапе происходит отбор текстов. Несмотря на кажущуюся простоту, это достаточно трудоемкий этап, требующий предварительного изучения значительного количества материала. Отобранный материал, должен соответствовать изучаемой теме, а также быть актуальным и способным заинтересовать учащихся. Необходимо также учитывать такие принципы отбора лексического материала, как «семантическая ценность и нужность слова для общения; частотность употребления; способность сочетаться с другими словами; словообразовательные возможности и профессиональная необходимость» [Крючкова, Мощинская 2009].

На втором этапе работы с текстом проводится введение и отработка новых слов, словосочетаний, готовых фраз, грамматических структур и образцов высказываний.

До непосредственного прочтения, студенту необходимо объяснить новые слова и грамматические конструкции, содержащиеся в медиатексте. Надо, чтобы учащийся смог сам прочитать и употребить их в своей речи.

С этой задачей помогают справиться предтекстовые упражнения. Эти упражнения ответственны за такие механизмы, как «вероятностное прогнозирование, увеличение объема зрительного восприятия, памяти, объяснение значений новых слов, грамматических явлений». Целью предтекстовых упражнений является «снятие трудностей чтения» [Васильева 2014].

Предтекстовые упражнения позволяют не только снять возможные языковые и тематические трудности, но и предварительно ознакомить студента с проблематикой текста.

В качестве предтекстовых можно использовать следующие виды упражнений: опираясь на ассоциации, связанные с названием текста,

определите возможную тему текста и перечень обозначенных в нём проблем; определите главного героя текста, время и место действия; прочитайте и определите значение новых слов, встречающихся в тексте; определите тематику текста на основе встречающейся новой лексики; прочитайте утверждения, связанных с содержанием текста и определите его проблематику; ответьте на вопросы до прочтения медиатекста.

После прочтения текста проводятся условно речевые упражнения, которые необходимы как для проверки понимания прочитанного, так и для подготовки к самостоятельным высказываниям по предложенной теме. С помощью этих упражнений происходить отработка новых слов, словосочетаний, изученных речевых и грамматических конструкций, актуализируется понимание текста. Важным элементом данного этапа является интерпретация медиатекста с опорой на мнение студента.

Для отработки материала, представленного в тексте возможно использование заданий следующего типа: определите главную мысль текста, сформулируйте название текста; определите наиболее актуальные вопросы и проблемы, перечисленные в тексте; выделите основные части текста, напишите их названия; найдите в тексте ссылки на источники, комментарии экспертов и специалистов; сформулируйте мнение автора статьи по следующему поводу; выразите согласие или несогласие со следующим утверждением (для выражения согласия/несогласия используйте образец); выпишите лексику, которая имеет отношение к теме статьи; найдите в тексте профессиональную лексику; найдите в тексте синонимы и антонимы; найдите случаи использования предлога с отглагольным существительным; найдите в тексте отыменные предлоги; найдите сложные слова-термины представляющих последовательность существительных, обратите внимание на падеж этих слов; найдите в тексте устойчивые конструкции-клише; подберите к клишированным конструкциям делового стиля эквивалент, свойственные повседневному разговорному языку.

После прочтения и отработки материала текста, представляется целесообразным обратить внимание обучающихся на стилистические особенности делового стиля, а именно на употребление профессиональной лексики, особых синтаксических конструкций, фразеологии. Среди таких особенностей могут быть отмечены: сжатость, компактность изложения информации; стандартное расположение материала, употребление свойственных данному стилю клишированных оборотов; использование терминологии, номенклатурных наименований, наличие особой лексики и фразеологии (официальной, канцелярской), включение в текст сложносокращенных слов, в частности аббревиатур; широкое употребление отглагольных существительных, отыменных предлогов, а также устойчивых словосочетаний, которые служат для связи частей сложного предложения и некоторые другие [Розенталь 1998: 29].

Заключительным этапом работы с медиатекстом могут стать самостоятельные индивидуальные или групповые задания. Это может быть подготовка ролевых игр или презентаций по предложенной бизнес-ситуации: переговоры о цене, презентация товара или услуги, рекламное объявление, проведение переговоров о сотрудничестве, преодоление возражений, обсуждение условий договора поставки и т. д.

Кроме уже перечисленных выше, дополнительным преимуществом введения в процесс обучения деловому русскому языку медиатекстов является возможность организовать дискуссию. Ряд психологов

считает, что изучение иностранного языка часто осложняется тем, что обучаемый попадает в ситуацию, в которой он не уверен в себе. Подобные ситуации угрожают самооценке и самовосприятию человека, поскольку он привык показывать себя определенным образом [Чернега 2014]. Ограниченная способность самовыражения на иностранном языке часто приводит к тому, что у обучаемых возникает психологический барьер на пути к овладению новым языком. Дискуссия способствует снятию этого барьера за счет создания естественной ситуации общения, позволяя оставаться при этом в рамках предложенной бизнес-ситуации.

Формат дискуссии полезен ещё и тем, что повышает вовлеченность студентов в учебный процесс, а также в целом развивает коммуникативные способности обучаемых.

В заключение хотелось быть ещё раз отметить, что использование медиатекстов на занятиях по деловому русскому языку видится важным инструментом подготовки иностранных учащихся к эффективному взаимодействию в языковой бизнес-среде. Подобный инструмент позволяет организовывать дискуссии различного формата, моделировать реальные бизнес-ситуации, а также помогает повысить мотивацию к изучению русского языка и русской культуры в целом.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Васильева Г. М. Учебное пособие для вузов. URL: http://ignorik.ru/docs/uchebnoe-posobie-dlya-vuzov.html?page=6 (дата обращения: 27.04.2019).

Константинова Л. А., Юрманова С. А. Деловой русский язык: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов продвинутого этапа обучения. Тула: Изд-во ТулГУ, 2010. 83 с.

Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М., 2009. 480 с.

Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка. М.: АСТ-ЛТД, 1998. 384 с.

Чернега Е. Как избавиться от страха говорить на иностранном языке. Е.Чернега. URl: https://easy-language.net/2018/08/05/kak-izbavitsya-ot-straha-govorit-na-inostrannom-yazyke-sovety-psihoterapevta (дата обращения: 27.04.2019).

УДК 378.016:81'42

Осиянова Анна Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного университета; 460018, Россия, г. Оренбург, ул. Терешковой, 10/6; e-mail: ossa15@rambler.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА

Ключевые слова: лингвостилистический анализ; художественные тексты; студенты-филологи; методы обучения; аксиологические маркеры.

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения лингвостилистическому анализу текста. В статье рассмотрено определение лингвостилистического анализа художественного теста. Представлены существующие подходы к лингвостилистическому анализу художественного текста. Автор статьи описывает разработанную им субъектно-ориентированную методику обучения лингвостилистическому анализу студента-филолога с опорой на систему аксиологических маркеров (маркер-цель, маркер-опыт, маркер-знания, маркер-мотив). Статья предлагает результаты анкетирования, на основе которого была реализована субъектно-ориентированная методика обучения лингвостилистическому анализу художественного текста студентов-филологов.

Osyanova Anna Vladimirovna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the English Philology and Methods of Teaching English Department, Orenburg State University, Orenburg, Russia

THE REALIZATION OF SUBJECT-ORIENTED METHODS OF TEACHING LINGVO-STYLISTIC ANALYSIS OF A STUDENT-PHILOLOGIST

Keywords: linguistic stylistic analysis; fiction texts; philology students; teaching methods; axiological markers.

Abstract. The paper is devoted to the problem of teaching the lingvo-stylistic analysis of a text. The article gives the definition to lingvo-stylistic analysis of a text. The approaches to lingvo-stylistic analysis of a text are presented. The author describes subject-oriented methods of teaching lingvo-stylistic analysis created by him. The subject-oriented methods of teaching lingvo-stylistic analysis are based on the system of axiological markers (maker of aim, marker of experience, maker of knowledge, marker of motive). The article presents the results of the students' interview. The subject-oriented methods of teaching lingvo-stylistic analysis of student-philologist are based on these results.

На сегодняшний день лингвостилистический анализ художественных текстов является одной из основных задач, чему должен научиться студент-филолог. Однако это весьма трудоемкий процесс. Известно, что стилистика английского языка устроена иначе чем русского. Если анализ художественных произведений на родном языке не составляет труда, при анализе англоязычных произведений студенты сталкиваются с множеством трудностей.

Для успешного анализа англоязычного художественного текста разработано много методик обучения. Однако, возможности субъектно-ориентированной методики рассмотрены не были.

Опираясь на определение Н. М. Шанского, лингвостилистический анализ текста – это самая первая, необходимая, но не конечная ступень анализа художественного текста [Шанский 1990]. Если рассматривать лингвостилистический анализ художественного текста, то необходимо отметить, что он должен быть соотнесен с анализом непосредственно художественной системы произведения в целом, с идейно-эстетической концепцией писателя, с присущими только ему принципами художественного освоения мира[Шанский 1990].

Лингвостилистический анализ художественного текста подразумевает анализ текста с его внутренней

© Осиянова А. В., 2019

стороны, поиск лексических, стилистических, синтаксических приемов, которые и придают некую особенность художественному тексту.

На данный момент существует ряд подходов к лингвостилистическому анализу художественного текста: литературоведческий, лингвистический, психолингвистический, коммуникативный и др.

Литературоведческий подход предполагает анализ и интерпретацию художественного произведения в качестве единицы литературы. Анализ является важнейшим методом научного постижения литературного произведения. Данный подход, как правило, включает в себя изучение контекста, определение жанра произведения, анализ структуры, сюжета и композиции произведения, определение конфликта в произведении, определение тематики и проблематики произведения, анализ названия произведения, анализ образа автора и определение его роли в произведении, анализ образов главных героев, анализ других образов в произведении, анализ художественных деталей и используемых приемов, определение основной идеи произведения [Мурзин 1991].

Лингвистический подход к анализу художественного текста берет свое начало в середине XX века. Некоторые ученые трактовали данный подход узко, например, В. Г. Борботько утверждал, что – это «последовательность языковых единиц любого порядка», В. И. Карабан понимал его как «абстрактную единицу языка наивысшего уровня», а В. Г. Колшанский как «максимальную языковую единицу», некоторые все же понимали данный подход в более широком смысле. Лингвистический подход к анализу текста уделяет особое внимание на его системно-структурный характер [Лотман 2015].

Психолингвистический подход определяется в его деятельностном аспекте, т. е. с точки зрения его порождения и восприятия, где так же учитывается и системно-структурный характер текста. Ю. К. Лекомцев акцентирует свое внимание в данном подходе на процессе восприятия текста, а В. Б. Апухтин на его порождения [Виноградов]. На сегодняшний день рассматривается интегративный психолингвистический подход к понимаю и анализу текста, который, по мнению А. А. Залевской, способен «дать объяснение базовым процессам понимания текста «наивным» читателем, в принципе обеспечивающим саму возможность разгадки реципиентом текста того, что заложено в текст автором» [Кубрякова 2004].

На основе теории речевой деятельности, то есть психолингвистического подхода формируется *коммуникативный подход* к анализу текста. Исследователи текста как целого речевого произведения фокусируются на центральном звене коммуникативной модели: автор – текст – адресат. Текст, как речевое произведение является универсальной формой коммуникации. Рассматривая коммуникативный подход к анализу текста можно рассмотреть коммуникативность как ключевую совокупную особенность текста. Это объясняется тем, что в тексте все направлено на адресата. Отсюда следует что концептуальность и прагматичность трактуются как системные особенности текста.

Опираясь на психолингвистический подход к анализу художественного текста, нами разработана субъектно-ориентированная методика обучения лингвостилистическому анализу художественного текста, включающая 3 последовательных этапа: *ориентировочный (подготовительный), аналитический (содержательный), рефлексивный (оценочный)* [Осиянова 2018].

Технической основой субъектно-ориентированной методики обу-

чения лингвостилистическому анализу художественного текста является система аксиологических маркеров (маркер-цель, маркер-опыт, маркер-знания, маркер-мотив) [Осиянова 2013].

Вслед за А. В. Осияновой маркеры – это сигнальный ориентировочный знак, с помощью которого обеспечивается управление процессом подготовки учащихся [Осиянова 2013].

Маркер-цель предоставляет студентам сделать правильный выбор и поставить перед собой цель, которая соответствует мотивам будущей деятельности самостоятельно.

Маркер-опыт является «ориентировочным, сигнальным знаком» в использовании установочных способов выполнения различных видов заданий;

Маркер-знания «отмечает» круг знаний о языковой системе, культуре речи и поведения, о природном, социальном мире.

Маркер-мотив проявляет у студентов интерес в результатах выполнения лингвостилистического анализа художественного текста.

Все маркеры способствуют повышению качества выполнения заданий и лингвостилистического анализа художественного текста.

В ходе реализации субъектно-ориентированной методики обучения лингвостилистическому анализу студентов-филологов нами было проведено опытное обучение на факультете филологии и журналистики Оренбургского государственного университета.

Нами было проведено анкетирование студентов-филологов 3 и 4 курса с целью выявить трудности, с которыми они сталкиваются при проведении лингвостилистического анализа художественного текста. Результаты анкетирования показали, что студенты имеют понятие о том, что такое лингвостилистический анализ в целом. В ходе анкетирования было установлено, что у 22% студентов 4 курса возникают трудности в процессе лингвостилистического анализа художественного текста, а у 78% возникают лишь иногда. Следующими опрошенными были студенты 3 курса филологии и журналистики. Данные показали, что у 75% студентов возникают трудности при проведении лингвостилистического анализа художественного текста, а у 25% трудности возникают лишь иногда. 50% опрошенных студентов сталкиваются с проблемой выявления стилистических, лексический, синтаксических приемов. У 36% студентов трудности возникают при работе с текстом. Сложность заключается в выявлении главной идеи и проблеме текста, порой возникают трудности с переводом некоторых слов. Опираясь на данные анкеты, мы реализовывали, разработанную нами методику.

На ориентировочном этапе, студенты знакомятся со всеми стилистическими приемами: лексическими, синтаксическими, семантическими приемами, схемой лингвостилистического анализа текста, а также с аксиологическими маркерами. Студенты используют систему аксиологических маркеров при работе с стилистическими приемами и схемой анализа текста с помощью преподавателем. Преподаватель предлагает использовать необходимый маркер. Материалом для лингвостилистического анализа художественного текста являются сам текст и языковые средства, выраженные в нем.

На аналитическом этапе студентам предлагаются отрывки из художественных произведений. При анализе студенты используют уже знакомую им систему аксиологических опор с помощью преподавателя. Студентам предлагается самостоятельно воспользоваться системой аксиологических маркеров. Если у них возникают затруднения преподаватель подсказывает какие

маркеры использовать.

На рефлексивном этапе происходит оценка проделанной работы студентами. На данном этапе происходит использование системы аксиологических маркеров самостоятельно. Студенты сами выбирают маркеры и делают вывод как они им помогли при выполнении лингвостилистического анализа художественного текста.

Таким образом, реализация субъектно-ориентированной методики обучения лингвостилистическому анализу художественного текста студентов-филологов предполагает 3 последовательных этапа. *ориентировочный, аналитический, рефлексивный*. Технической основой субъектно-ориентированной методики обучения лингвостилистическому анализу художественного текста выступает система аксиологических маркеров (маркер-цель, маркер-опыт, маркер-знания, маркер-мотив).

Л И Т Е Р А Т У Р А

Виноградов В. В. О языке художественной прозы. URL: http://books.e-heritage.ru/book/10077354 (дата обращения: 20.06.2019).

Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль яз. в познании мира. Москва, 2004. 555 с.

Лотман Ю. М. Структура художественного текста. Анализ поэтического текста. Санкт-Петербург: Азбука, 2015. 701 с.

Мурзин Л. Н. Текст и его восприятие / Л. Н. Мурзин, А. С. Штерн. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. 171 с.

Осиянова А. В. Субъектно-ориентированные технологии как средство формирования лингвокоммуникативной культуры студента: автореф. дис. … канд. пед. наук: 29.10.13. Оренбург: ОГУ, 2013. 24 с.

Осиянова А. В. Субъектно-ориентированная методика обучения лингвостилистическому анализу художественного текста / А. В. Осиянова, А. С. Кулешова // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 10. № 4-2. С. 136-141.

Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. Изд. 2-е, дораб. Л.: Просвещение, 1990. 270 с.

УДК 378.147:371.124:82

Стрелкова Ирина Витальевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории русской литературы и теории литературы Удмуртского государственного университета; 426057, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2, ауд. 227; e-mail: istrelkova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ЛИТЕРАТУРЫ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Ключевые слова: учителя литературы; методика обучения литературе; подготовка будущих учителей; педагогическое образование; эмоциональное восприятие.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки учителя литературы в классическом университете, где обучение

студентов ведется по двум направлениям: филологическому и педагогическому. При этом обнаруживается, что студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование (русский язык и литература)», осознают и проявляют недостаточность подготовленности по русской литературе, которую им предстоит преподавать в школе. Автором представлен опыт проведения практического занятия, позволяющего студентам-филологам и студентам-педагогам при освоении курса «Методика обучения литературе» осмыслить характер собственной эмоциональной восприимчивости при знакомстве с произведением искусства.

Strelkova Irina Vital'evna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of History of Russian Literature and Literature Theory, Udmurt State University, Izhevsk, Russia

PECULIARITY OF PROFESSIONAL TRAINING FOR LITERATURE TEACHER IN CLASSICAL UNIVERSITY

Keywords: literature teachers; methods of teaching literature; training for future teachers; Teacher Education; emotional perception.

Abstract. This article consideres the peculiarity of professional training for a literature teacher in classical university, where students study philological and pedagogical directions. At the same time, it was found that students studying "Pedagogical education (Russian language and literature)" are aware and manifest insufficiency of preparedness in Russian literature to teach at school. The author presented the experience of training that helps future philologists and pedagogues to comprehend the nature of their own emotional susceptibility during the first familiarity with works of art by participating in the "Literature training technique" course.

Подготовка учителя русского языка и литературы осуществляется в Институте языка и литературы Удмуртского государственного университета при обучении студентов по направлению подготовки бакалавриата «Педагогическое образование (русский язык и литература)». Преподавать эти предметы в школе могут также выпускники УдГУ, освоившие профиль подготовки бакалавриата «Отечественная филология».

Подготовка студентов бакалавриата направления подготовки «Отечественная филология» к профессии учителя-словесника осуществляется кафедрой истории русской литературы и теории литературы ИЯЛ УдГУ традиционно, поскольку опыт обучения студента-филолога сложился за время существования университета. Курс истории русской литературы как один из основных осваивается студентами четыре года, курс методики обучения литературы – в седьмом семестре перед производственной педагогической практикой.

Студенты направления подготовки «Педагогическое образование (русский язык и литература)», не сдающие при поступлении в университет единый государственный экзамен по литературе, осваивают курс методики обучения литературе в течение седьмого – девятого семестров, при этом курс истории русской литературы естественно сокращается в учебном плане за счет увеличения часов на изучение педагогических дисциплин, учебных и производственных педагогических практик. При освоении курса методики обучения литературе на четвертом курсе отчетливо проявляется осознание студентами недостаточности владения ма-

© Стрелкова И. В., 2019

териалом русской литературы, что проявляется в выполнении самостоятельной подготовительной работы к практическим занятиям. Например, получив задание подготовить биографическую справку о писателе по собственному выбору для урока литературы в определенном самостоятельно классе, все студенты четвертого курса направления подготовки «Педагогическое образование (русский язык и литература)» представили сообщение о жизни и творчестве англоязычных авторов: Р. Брэдбери, А. Конан Дойла, О. Генри, Р. Киплинга, Р. Л. Стивенсона, Дж. Сэлинджера, Дж. Р. Толкиена, О. Уайлда. На вопрос преподавателя, чем обусловлен выбор писателя, студенты объясняли, что о зарубежных авторах говорить проще, не так ответственно.

Поскольку курсы методики обучения литературе начинаются у студентов-филологов и студентов-педагогов одновременно в начале седьмого семестра, содержание первых лекционных и практических занятий сходное. Для того, чтобы познакомиться с новой аудиторией и подвести ее внимание к задачам курса, на первом практическом занятии мы обращаемся к анонимному тестированию студентов, предлагая им ответить на вопросы о первом и последнем эстетическом впечатлениях в их жизни [Кан-Калик, Хазан 1988]. Нам важно, чтобы, анализируя свои детские и настоящие впечатления, студенты осознали природу переживания, связанного с открытием воздействия произведения искусства. Перед выполнением письменной части задания определяем, что под произведением искусства будем понимать литературное, музыкальное, архитектурное, живописное, графическое, скульптурное, кинематографическое или анимационное явление.

Время практического занятия распределяется таким образом, чтобы после выполнения письменной части работы преподавателю можно было зачитать вслух ответы студентов и обсудить впоследствии следующие вопросы: Как вы думаете, примеры в ответах будут совпадать или отличаться? Какой вид искусства будет преобладать в ответах о первом и последнем эстетическом впечатлениях? Чаще будут упоминаться отечественные авторы или зарубежные?

Приведем примеры выполнения этого задания студентами в 2018-1019 учебном году. На вопрос о первом в жизни эстетическом переживании, примерном возрасте, когда оно было получено, о его причинах мы получили такие ответы студентов-филологов: «Пять лет. Мама пела военную песню про Женю, которая ушла на войну и погибла. Я всегда плакала, но каждый вечер просила маму ее спеть»; «В 5-7 лет посмотрела мультфильм «Гадкий утенок». Переживала за юного лебедя»; «Это было в детском саду. Воспитатель нам рассказала про Бабу Ягу. Целая группа ходила по садику и боялась эту Бабу Ягу»; «Фильм «Зеленая миля» в 4-5 лет»; «15 лет. «Граф Монте-Кристо», любовь и все дела»; ««Хроники Нарнии», четыре года»; «Наверное, «Лесной царь» Жуковского на музыку Грига, в третьем классе»; «Первое эстетическое впечатление я получила от рекламы зеленого горошка и кукурузы (содержимое баночек оживало и начинало веселиться)»; ««Муму». Переживал из-за смерти собаки»; «В 5 лет при просмотре мультфильма «Гадкий утенок». Сильно переживала за утенка»; «Фильм «Властелин колец» во втором классе». В двух случаях ответ на этот вопрос отсутствовал.

Приведем примеры ответов студентов-педагогов. «Первое эстетическое впечатление я точно вспомнить не могу, но знаю, что в начальной школе». «Горькие слезы я пролила при чтении рассказа «Лев и собачка». И даже сейчас, когда пе-

речитываю, плачу». «Первое эстетическое впечатление получила на концерте, в котором принимала участие в возрасте 10 лет. Играл оркестр народных инструментов очень волнующую песню». «...В 4 года, когда смотрела мультфильм про кошек. Было чувство обиды из-за несправедливого отношения к черному котенку». «Мое первое впечатление – когда мама с папой принесли щенка». «Запомнилось с урока татарской литературы в 5 классе: мы читали рассказ о мальчике... Смеялись все». «... Во время просмотра мультфильма «Король Лев». ...Я могла смотреть его по 2-3 раза в день». «Мое первое эстетическое наслаждение произошло, когда мне было примерно семь лет. ... Помню, мне было стыдно признаться, что я переживаю из-за мультфильма «Король Лев»». «11 лет. Музыкальное произведение М. Мусоргского «Старый замок» (из цикла «Картинки с выставки»). Это было для меня очень мрачное произведение, при прослушивании по коже бегали мурашки, возникали страшные образы, но при этом не хотелось, чтобы музыка заканчивалась...». «"Каштанка" А. П. Чехов».

При обсуждении ответов в каждой группе мы обнаруживаем, что впечатления от литературных произведений в детстве современных студентов не преобладали. Кинематограф, анимация, музыка, в какой-то мере фольклор, реклама обеспечивали ребенку «движения души». Студенты обращают внимание на указание возраста вспоминающего: от 4-х до 15-ти лет, замечают также, что в приведенных примерах в качестве эмоций упомянуты или подразумеваются грусть, страх, печаль, о радости написано гораздо меньше. Этот этап обсуждения важен, поскольку помогает нам перевести внимание «от себя» к «другому», или будущим ученикам. Студентам надо осознать механизм развития эмоции при встрече с произведением искусства в раннем возрасте, задать себе вопрос о том, как готовить ученика к восприятию литературного произведения, как обеспечивать эмоциональный отклик школьника на прочитанное, как учить его говорить о своем переживании.

Приведем примеры последнего сильного эмоционального впечатления студентов четвертого курса. Студентами-филологами названы: романы М. Булгакова «Мастер и Маргарита», В. Набокова «Защита Лужина», «Пнин», Д. Остин «Гордость и предубеждение», В. Гюго «Отверженные», Э. Золя «Жерминаль», К. Маккалоу «Поющие в терновнике», Л. Улицкой «Веселые похороны», Г. Мюссо «Квартира в Париже», повесть Б. Васильева «А зори здесь тихие...»; фильмы «Танец Дели» И. Вырыпаева, «Форма воды» (режиссер не назван); музыкальная композиция «Ни ночи, ни дня...» группы «Макулатура»; скульптура «Рабочий и колхозница» (скульптор не назван) «в Москве на закате. ...Очень хорошо освещались руки, полы платья, профили...».

Варианты ответов студентов-педагогов: А. Грин «Алые паруса», Н. Гайтман «Американские боги», Ч. Паланик «Бойцовский клуб» (книга и фильм), «Улыбка черного кота» (автор не назван); обсуждение литературы военного времени на последней лекции по истории русской литературы; картина «Последний день Помпеи» (художник не назван); тюрьма Трубецкого бастиона в Петербурге; «в музее на выставке разнообразных бабочек»; «когда у знакомых впервые могла погладить и покататься на лошади»; «последнее эстетическое впечатление я получила от рисунка, созданного моими детьми, когда впервые работала с малышами в лагере».

Обратим внимание, что в ответах студентов-филологов преобла-

дают литературные впечатления, у студентов-педагогов, несмотря на четко сформулированное задание, – в большей части ответов – другие.

Именно на этом первом практическом занятии определяется направление работы преподавателя, которая заключается в обращении внимания студентов-филологов на педагогическую проблематику, внимания студентов-педагогов – на особенности изучения русской литературы в школе.

ЛИТЕРАТУРА

Кан-Калик В. А., Хазан В. А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. М.: Просвещение, 1988. 255 с.

УДК 378.016:811.161.1:378.147

Тенихина Анастасия Сергеевна
магистр, документовед 1 категории организационного отдела Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 317 А; e-mail: ast_uspu@mail.ru

ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ

***Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».**

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; иностранные студенты; коммуникативные компетенции.

Аннотация. Автор статьи предпринимает попытки выявить специфику изучения русского языка как, как языка специальности и обучения ему. Мотивация для студентов, изучающих русский язык как неродной, может делиться на разные категории, и каждая группа с определенной категорией сталкивается с разными коммуникативными потребностями. Владеть иноязычной речью – значит иметь основу для коммуникативной компетенции, а формирование этих коммуникативных компетенций и представляет собой основную цель обучения русскому языку. В данной статье представлены принципы, по которым может быть создано пособие, реализующее принцип взаимосвязанного обучения. Пособие, по мнению автора статьи, может быть ориентировано на достижение целей формирования у обучающихся компетенций языкового и речевого характера, которые будут сформированы в объемах, способных обеспечить возможности по осуществлению учебно-профессиональной деятельности на русском языке.

Tenikhina Anastasia Sergeevna
Master, Documentarian of the 1st Category of the Organizational Department of the Ural State Pedagogical University, 620017, Ekaterinburg, Russia

PRINCIPLES OF STUDYING RUSSIAN LANGUAGE AS A LANGUAGE OF SPECIALTY

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; foreign students; communicative competencies.

Abstract. The article attempts to reveal the specificity of learning Russian as a foreign language and teaching Russian as a foreign language. The author of the article argues that motivation of students learning Russian as a foreign language may be subdivided into several categories; and each group having a certain kind of motivation comes across different communicative needs. Speaking a foreign language means possession of the basis for communicative competences, and the formation of these competences represents the basic aim of teaching Russian. The specificity of this period consists in the fact that the learning material is strictly limited. The given article presents the principles for designing a teaching manual realizing the principle of integrated learning. According to the author, the manual may be oriented towards the learners' speech and language competences which can be formed in volumes capable of providing an opportunity to carry out learning-professional.

Русский язык для иностранцев представляет собой особый предмет обучения. Главным фактором, определяющим специфику этого учебного предмета, являются его пользователи, граждане зарубежных стран, представляющие разнообразные национальности, отличные по возрастному цензу, социальному статусу, роду деятельности. Однако стоит отметить, все субъекты объединены признаком того, что они не являются носителями русского языка.

Мотивация, на наш взгляд, как побудительный стимул к изучению русского языка может отличаться от случая к случаю. Для одних обучающихся, главным образом студентов, изучение языка служит для реализации цели получения высшего образования в российском вузе. К данной группе можно отнести также и зарубежных стажеров и аспирантов, которые стремятся к научному росту и повышают профессиональную квалификацию во многих российских научных центрах. Другие, в число которых входят, например, зарубежные предприниматели, изучают русский языка в силу необходимости, его применения в качестве инструмента делового сотрудничества по отношению к русскоязычным партнерам. Немало важными являются и студенты-филологи, которые планируют использование русского языка в будущем, как предмета собственной профессиональной деятельности как преподавателей, переводчиков или исследователей-русистов. Наконец, имеют место и просто любители русского языка и русской литературы, которые желают через изучение языка приобщиться к историческому прошлому и настоящему России, а также к ее многообразной культуре.

Изучая обзор научной литературы по данной проблеме, как важное мы выявили, что для разных категорий изучающих русский язык определяются различные коммуникативные потребности. Однако как бы широк не был разброс потребностей, мотивов и интереса обучающихся, русский язык осваивается ими в качестве средства общения и для целей общения на русском языке. При том, что общение, есть некоторое взаимодействие субъектов, во время которого реализуется обмен опытом и информацией, навыками и знаниями, равно как и результатами деятельности [Хавронина

© Тенихина А. С., 2019

2008: эл. ресур], широкое понимание общения предполагает так же и контактный диалог, и телефонный разговор, и переписка через сеть Интернет, и чтение книг и изучение средств массовой информации.

Опираясь на мнение С. А. Хавронина, стоит отметить, что язык является средством и способом общения в виде речи в устной или письменной форме. Речь и язык взаимообусловлены и взаимосвязаны, однако они имеют серьёзные различия. Ведь язык – это общественное явление, поскольку им формируется единство всех членов некоторой языковой общности – народа или племени. Речь же – своеобразна и индивидуальна, так как представляет собой деятельность людей, которая опосредована языком.

Владеть иноязычной речью – иметь основу для коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция представляет собой умение для решения жизненно важных экстралингвистических задач за счет средств иностранного языка. Формирование коммуникативных компетенций представляет собой основную цель обучения русскому языку. Коммуникативными целями диктуется непосредственное содержание, конкретные средства и приемы, используемые в обучении, которые тем самым реализуют специфику учебного предмета «Русский язык как иностранный» [Хавронина 2008: эл. ресур].

Изучив научные работы разных авторов, в данной статье, нам показалось интересным сфокусироваться на русском языка, как языке специальности.

Авторитетные ученые Б. Глухов и А. Щукин определяют язык специальности, как «подсистему языка, которой обслуживается сфера в области профессионального общения и имеющая характер широкого использования терминологии с преимущественным употреблением слов по их прямым, конкретным значениям и тенденциями к специфическим построениям в синтаксисе» [Глухов 1993: 27-28].

А. Комарова, определяет язык специальности как «язык, предназначенный для достижения специальных целей, который представляет некоторую специфическую разновидность «языка в целом», использующегося в общении по той или иной специальной теме» [Комарова 1996: 5].

Поскольку язык для специальных целей достаточно неоднороден и максимально приближен к состоянию повседневности – с одной стороны, но насыщен специфической лексикой, имеющей конкретные понятийные ориентации – с другой [Смолякова 2011: 197]. При этом, все представленные определения дополняют друг друга.

Таким образом, учебное пособие для изучения русского языка, как языка специальности должно быть ориентировано на достижение данной цели, и, будучи рассчитанным на студентов, которые обучаются русскому языку «с нуля» при использовании данного пособия на 2-3 неделе курса реализовать принципы обучения русскому языку на начальном этапе то есть:

1. В объеме строго ограниченного учебного материала.

2. При наглядности грамматических конструкций и лексических единиц, при том, что языковой материал занятий должен быть представлен в виде схем и таблиц, поскольку такая форма способствует лучшему усвоению и восприятию.

3. Некоторая часть грамматических материалов вводится без объяснения правил – лексически.

4. С коммуникативной направленностью данного подхода, связанной с мотивацией, поскольку обучающийся не способен «просто» взять и заговорить по-русски, но, ему тре-

буется какой-то мотив, цель.

5. С решением преодоления трудностей, связанных с существенным различием изучаемого и родного языков.

Языковой материал необходимо организовать тематически, для того чтобы каждый урок получил грамматические конструкции и лексический материал, который связан с определенными разделами предмета. Данный фактор будет способствовать объединению обучения языку и освоению специального материала по предмету.

Материалы занятия лексико-грамматического характера должны быть представлены по всем видам речевой деятельности, поскольку таким образом можно реализовать принцип взаимосвязанного обучения.

Занятия, в свою очередь, должны содержать разные упражнения по отработке и закреплению языковых навыков. При этом задания имитативного, подстановочного, трансформационного, репродуктивного и речевого характера направляются к формированию у обучающихся языковых, речевых и коммуникативных компетенций по их сфере их профессиональной деятельности [Смолякова 2011: 200].

В заключение, можно сказать, что мотивация для студентов, изучающих русский язык как неродной, может делиться на разные категории, и каждая группа с определенной категорией сталкивается с разными коммуникативными потребностями. В данной статье представлены принципы, по которым может быть создано пособие, реализующее принцип взаимосвязанного обучения. Оно может быть ориентировано на достижение целей формирования у обучающихся компетенций языкового и речевого характера, которые будут сформированы в объемах, способных обеспечить возможности по осуществлению учебно-профессиональной деятельности на русском языке.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Вишняков С. А. Русский язык как иностранный. М.: Флинта: Наука, 2009. 240 с.

Глухов Б. А., Щукин А. Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1993. 371 с.

Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. М.: Златоуст, 2006. 276 с.

Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. М.: Изд-во МГУ, 2009. 648 с.

Комарова А. И. Теория и практика изучения языка для специальных целей: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1996. 40 с.

Крючкова Л. С. Русский язык как иностранный. Синтаксис простого и сложного предложения. М.: Владос, 2004. 464 с.

Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А. Н. Щукина. М.: Русский язык, 1990. 231 с.

Метс Н. А. Трудные аспекты русской грамматики для иностранцев. М.: Гос. ин-ут рус. языка им. А. С. Пушкина, 2010. 256 с.

Мишонкова Н. А. Русский язык как иностранный. Обучение письменной речи. М.: Издательство Гревцова, 2012. 176 с.

Позднякова А. А., Федорова И. В. Русский язык как иностранный: учебник. Практикум. В 2-х ч. Часть 2. М.: Юрайт, 2015. 336 с.

Русский язык как иностранный. Русский язык будущему инженеру. М.:

Флинта: Наука, 2010. 400 с.

Русское слово. Учебный комплекс по русскому языку для иностранцев. Элементарный уровень: книга для студента / под ред. Е. Е. Юркова, Л. В. Московкина. М.: Академия, 2006. 184 с.

Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. М.: Либроком, 2010. 178 с.

Смолякова Н. С. Специфика обучения языку специальности на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного в рамках совместной образовательной программы «2+2» // Молодой ученый. 2011. № 11. Т. 1. С. 197-200.

Хавронина С. А., Балыхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». М.: Российский университет дружбы народов. 2008. URL: http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/ iop_pdf/ 169-havronina-_balyhina.pdf (дата обращения: 08.10.2016).

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.111.1

Бочарникова Александра Станиславовна
студентка 2 курса магистратуры ИФКиМК по направлению «Языковое образование» Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 285; e-mail: ifkim-kuspu@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗКИ В СРЕДНЕЙ В ШКОЛЕ

Ключевые слова: сказки; активные методы обучения; обучение чтению; просмотровое чтение; ознакомительное чтение; чтение детей; поисковое чтение; школьники; английский язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в школе; иноязычные тексты.

Аннотация. В статье рассмотрена методика преподавания иностранного языка с использованием активных методов и средств обучения чтению в средней школе, в частности, сказки. Наряду с этим в статье рассматривается значение чтения при обучении иностранному языку, обозначены виды чтения, раскрывается значение каждого вида чтения при работе с текстом на английском языке. Приводится описание упражнений к каждому виду чтения с использованием сказки.

Bocharnikova Alexandra Stanislavovna
The 2rd year Master Student of Language Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TEACHING READING IN ENGLISH LANGUAGE USING A TALE IN A SECONDARY SCHOOL

Keywords: fairy tales; active teaching methods; reading instruction; viewing reading; introductory reading; children reading; search reading; pupils; English language; English teaching methodology; English language methodology at school; foreign texts.

Abstract. Methods of teaching a foreign language using active methods of learning to read in secondary school are discussed in the article. Along with this, the article discusses the value of reading in teaching a foreign language, indicates the types of reading, and reveals the meaning of each type of reading while working with English text.

Чтение считается одним из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности, которая ориентирована на получение данных с письменно фиксированного текста. Человек может читать, чтобы получить информацию или проверить существующие знания, или критиковать идеи писателя или стиль письма. Человек может также читать для удовольствия или улучшения знания языка, на котором был написан текст. Чтение выполняет разные функции: служит для

© Бочарникова А. С., 2019

практического освоения иностранного языка; представляет собой средство изучения языка и культуры, средство информационной и образовательной работы и средство самообразования. Чтение предоставляет наибольшие возможности для воспитания и всестороннего развития подростков средствами иностранного языка.

Ссылаясь на точку зрения Е. И. Пассова, можно сказать, что чтение помогает значительно лучше сохранить в памяти использованный материал, кроме того, предоставляет «пищу для ума», т. к. любой текст является «сокровищницей» ситуаций [1]. Н. Ищук утверждает, что чтение является одним из главнейших языковых навыков, которым учащийся должен овладеть в процессе изучения иностранного языка. Развитие навыков чтения происходит посредством включения в комплекс упражнений, которые способствуют поэтапному повторению звуков, букв, слов и грамматики, а также запоминанию правописания [4].

Какие средства можно использовать в процессе обучения чтению на английском языке в средней школе? Многие УМК («Spotlight», «Starlight», «Rainbow English», «Enjoy English» и т. д.) предлагают книги для чтения как на уроке, так и дома. Чаще всего, это сказки или адаптированные детские произведения с различными заданиями для каждого этапа чтения (об этом ниже). Почему именно они? Сказки несут дидактический характер, в них есть мораль, которую ребенок должен усвоить. Таким образом, у ребенка формируется система жизненных ценностей. Другими словами, это те произведения, которые больше всего подойдут школьникам 5-7 классов по психологическим особенностям. Из этого следует то, что усваивать языковой материал (в том числе, осваивать правила чтения, порядок слов в предложении, а также копить лексику) учащимся будет проще именно при чтении сказок.

В зависимости от целевой установки и от того, какое задание нам надо выполнить, различают просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение.

Просмотровое чтение предполагает приобретение общего понятия о читаемом материале. Его целью является приобретение наиболее общих взглядов на тему и сферу вопросов, рассматриваемых в тексте. Это беглое, выборочное чтение с целью наиболее детального ознакомления. Полнота понимания при просмотровом чтении обуславливается возможностью дать ответ на вопрос, интересен ли текст читателю, какие части текста максимально информативные и должны в дальнейшем стать предметом обработки и осмысления с привлечением иных видов чтения.

Ознакомительное чтение представляет собой познающее чтение, при котором предметом заинтересованности читающего становится все произведение (книга, статья, рассказ) без установки на приобретение конкретных данных. Главная цель при таком чтении состоит в том, чтобы в результате быстрого чтения всего текста достать содержащиеся в нем главные сведения. Оно требует умения отличать основное от второстепенного.

Изучающее чтение предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации. Это неспешное чтение, которое предполагает целенаправленный анализ содержания читаемого с опорой на языковые и логические связи текста. Его задачей является также формирование у обучаемого умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста.

Поисковое чтение ориентировано на чтение газет и литературы

по специальности. Оно направлено на нахождение в тексте конкретной информации, например, каких-либо цифровых показателей или фактов. На уроках поисковое чтение выступает больше как упражнение, так как поиск информации, как правило, осуществляется по указанию учителя. Поэтому оно обычно является сопутствующим компонентом при развитии других видов чтения.

В современной школе учителям все чаще приходится сталкиваться с так называемым смысловым чтением. Откуда оно появилось? На самом деле, оно было всегда: учащийся должен уметь воспринимать, понимать, обрабатывать информацию, которую он получает в процессе чтения. Это является одним из метапредметных навыков, коим должен обладать ученик. Само понятие метапредметность продиктовано ФГОС НОО и ООО. Для его развития применяются стратегии смыслового чтения – это комплекс мероприятий (заданий), которые направлены на поэтапную обработку текста в зависимости от учебной ситуации. Что же это за этапы?

При работе с текстом в традиционной методике выделяют три основных этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. На каждом этапе работы над текстом обучающиеся получают конкретные задания. Для того, чтобы школьники успешно овладели навыком чтения, учителю необходимо использовать на уроках активные методы обучения чтению.

На предтекстовом этапе целесообразно проводить работу с названием: по названию текста высказать предположения о его содержании и о чем или о ком будет идти речь в тексте. При обсуждении ученики опираются на общий кругозор и знания, приобретенные ими в процессе обучения.

Должны быть даны целевые установки, заданы предварительные вопросы по содержанию текста, произведено ознакомление с заданиями, сняты все возможные трудности.

Упражнения на предтекстовом этапе могут быть направлены на то, чтобы мотивировать интерес учащихся, активировать предшествующие знания или предварительно изучать потенциально сложные концепции и словарный запас. Это также отличная возможность представить компоненты понимания, такие как причина и следствие, сравнение и контраст, персонификация, основная идея, последовательность и другие [4].

Примеры упражнений на предтекстовом этапе: устная дискуссия или короткая письменная деятельность, мозговой штурм темы текста, т. е. раскрытие заголовка, выдвижение идей, о чем же будет говориться в тексте, воспроизведение музыки для настраивания позитивной и рабочей атмосферы в классе, выявление и обсуждение новой лексики, запись новых слов и их перевод в словари, использование наводящих вопросов для размышлений, показ видеоклипа или короткой сцены из фильма либо мультфильма, также использование шуток и загадок.

Текстовый этап происходит во время работы с текстом или книгой. Упражнения могут быть продолжительными, например, ведение читательского дневника или прогнозирование событий в следующих главах.

Примеры упражнений на текстовом этапе:

1. «Заголовки». Актуальное задание, особенно для подготовки сдачи ОГЭ и ЕГЭ. Дано, например, семь текстов и восемь заголовков. Обучающемуся необходимо соотнести каждый текст с заголовком и найти один лишний.

2. Игра «Вставь пропущенные буквы». Дан текст, обучающимся необходимо вставить пропущенные буквы в слова (это может быть новая лексика урока).

Школьнику придется прочитать текст, понять значение слова и затем уже выполнить его.

Следующие упражнения могут быть использованы на послетекстовом этапе, чтобы помочь обучающимся проанализировать полученную информацию для более глубокого понимания идей:

1. Summary Writing. Попросить учеников передать основные идеи в нескольких предложениях.

2. Quiz Questions. Составление вопросов к тексту, которые потом будут использоваться в целях викторины.

Далее рассмотрим книгу для чтения для 5-го класса «Jack and The Beanstalk», издательство Prosveshchenie Publisher, которая входит в состав УМК по английскому языку Spotlight (V. Evans, J. Dooley. O. Podolyako, Jul. Vaulina).[5]

Книга состоит из нескольких частей: знакомство с героями сказки (их краткие характеристики), краткий сюжет, сама сказка (8 эпизодов), упражнения на разные этапы чтения (Before Reading, While Reading, After Reading), краткий вокабуляр по сказке и игры.

Рассмотрим в качестве примера первый эпизод и упражнения к нему.

1. Before reading.

1. Which of these things can you see in the pictures? Tick (/).

cupboard	□	milk	□
table	□	dog	□
honey	□	bed	□
bread	□	chair	□
cow	□		

2. Look at the title and the pictures. Who do you think the boy is? Who is the woman? What do you think she is saying to him? Listen and read to find out.

Задания направлены на мотивацию к прочтению и прогнозирование. Учащийся должен проанализироать иллюстрацию к тексту и сформулировать читательскую гипотезу о теме, сюжете и героях данного эпизода.

2. While reading.

1. Read or listen to the episode and mark the sentences as *T* (true) or *F* (false).

1 *Jack is working in his bedroom …..*
2 *Jack and his mother have got bread and honey to eat….*
3 *They haven't got any money. .. ……*
4 *The cow's name is Trott……..*
5 *Jack is happy to sell the cow. ……..*

Задания вида T or F очень распространены, так как стимулируют процессы анализа информации, получаемой во время прочтения текста. Кроме того, ребенок учится выбирать нужную информацию из всего потока.

3. After reading.

Discuss in pairs:

- *Why is Jack sleeping?*
- *Why do you think his mother lets him sleep all day?*
- *Why is Jack sad at the end of the episode?*
- *What do you think will happen in the next episode?*

Основной целью заданий послетекстового этапа – рефлексия по поводу прочитанного, потому чаще всего на этом этапе используются приемы дискуссий, бесед, проблемных вопросов и т. д. Размышляя над определенным вопросом, ребенок сможет не только вспомнить содержание, но и понять, подтвердилась ли его читательская гипотеза по поводу текста или нет.

Чтение – это средство овладения языком, общения, обмена информацией и идеями. Это сложное взаимодействие между текстом и читателем, которое формируется за счет знания, опыта, отношения и языкового сообщества читателя, который находится в культурном и социальном отношении. Процесс чтения требует непрерывной практики, развития и совершенствования. Кроме того, чтение требует творчества и критического анализа. При

чтении текстов на английском языке могут возникать трудности.

Необходимо формировать у детей механизмы прогнозирования, догадки, учить анализировать, находить языковые опоры в тексте, пользоваться при необходимости словарем [3].

Подбор текстов на английском языке для учащихся средних классов необходимо совершать в соответствии с возрастными особенностями, речевым и жизненным опытом учащихся, их интересами. Тексты должны иметь занимательный сюжет, быть аутентичными, быть доступными с точки зрения языковых трудностей. Для успешного овладения учениками навыком чтения на иностранном языке, преподавателю необходимо использовать на уроке как можно больше активных методов обучения чтению, а тексты, в свою очередь, должны быть снабжены предтекстовыми, текстовыми и послетекстовыми заданиями, выполнение которых направлено на развитие умений чтения в полном объеме.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

Пласкина М. В. Анализ современных теорий обучения чтению на иностранном языке // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V междунар. науч. конф. 2014. С. 133-136.

Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: учебное пособие. М.: Астрель, 2010. 271 с.

Журавлева Л. В., Кузовлева Н. Е., Григоревская Е. В., Яровикова Е. Н., Ищук Е. В., Тягунова Н. И., Абжалимова Р. С. Reading for Pleasure 2 (пособие по чтению на английском языке) // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 12-1. С. 137-138.

Jack & the Beans Talk: A Reader for Spotlight 5 / Джек и бобовое зернышко. Книга для чтения. 5 класс / Spotlight 5 / V. Evans, J. Dooley. O. Podolyako, Jul. Vaulina. 2011. 38 с.

Methods of teaching reading at English lessons / С. К. Рустемова, Б. Е. Алимжанова, М. И. Байгошкарова, Р. Ж. Бабжанова // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1478-1481.

УДК 372.881.111.1:371.321

Бочкарева Полина Владимировна
магистрант кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail:polinachaban@bk.ru

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; учебная мотивация; навыки говорения; школьники; английский язык; уроки английского языка; методика преподавания английского языка; методика английского языка в вузе; устная речь.

Аннотация. В статье рассмотрены основные трудности учащихся при

формировании коммуникативной компетенции на современном уроке английского языка. Выявлены эффективные методы в заданиях по говорению на примере материалов в учебниках отечественных и зарубежных авторов. Автор предлагает активные методы и некоторые формы организации урока для вовлечения учащихся в активную речевую деятельность.

Bochkareva Polina Vladimirovna
Master's Degree Student, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

EFFECTIVE METHODS OF TEACHING SPEAKINIG IN THE ENGLISH LESSON

Keywords: communicative competence; educational motivation; speaking skills; pupils; English language; English lessons; English teaching methodology; English language methodology at the university; oral speech.

Abstract. The author considers the major difficulties in the development of communicative competence in the modern English lesson. Effective methods are considered in the tasks of speaking on the example of textbooks by Russian and foreign authors. Based on the experiment the author gives some recommendations to promote learners' active participation in speaking. The recommendations include active methods in the language classroom that help learners cope with real – life communication. Moreover, activities on critical thinking are crucial for language learning and the acquisition of skills that will need for the future. Hence, English teachers always have to look for effective methods and techniques of improving oral skills of English learners.

Начиная с 70-х годов XX века в практику преподавания иностранных языков уверенно пришел коммуникативно-ориентированный подход, цель которого заключается в том, чтобы научить свободно говорить в иноязычной среде. У учителей появилась прочное теоретическое и практическое обоснование обучать устному речевому общению не через перевод, заучивание текстов и грамматических правил, а через разнообразие использования учителем методов и технологий, направленных на совершенствование коммуникативных компетенций учащихся, напрямую соответствующих реалиям современного мира.

Сегодня эффективное обучение говорению зависит от нескольких факторов: от мастерства учителя и его умения отбирать наиболее эффективные методы и приемы на уроке, отвечающие практико-ориентированному подходу в обучении, от разнообразного использования современных технологий на развитие критического и творческого мышления учащихся и непосредственно мотивации учащихся. Последнее можно рассматривать и как следствие двух вышеперечисленных факторов.

Говорение как продуктивный процесс требует от учащихся больших временных затрат и усилий, поскольку требует также включения языковой, речевой и коммуникативной компетенций [Салиева 2015: 102]. В работе над развитием данного вида речевой деятельности у учащихся нередко возникают трудности. Наибольший интерес представляет вопрос мотивации, развитие интереса учащихся к языку. Младшим школьникам недостает живых

© Бочкарева П. В., 2019

мотивов для овладения английским языком. Еще более острым стоит вопрос мотивации учащихся среднего звена. По мере взросления дети испытывают усталость, стресс ввиду значительного увеличения учебной нагрузки, изменения режима дня. Главной ведущей деятельностью у подростков становится общение, а не учеба. Именно в этот период важно сохранить и преувеличить интерес к языку и перейти к осознанному обучению.

Другая трудность, с которой сталкиваются многие дети, заключается в усвоении речевых структур на родном языке, которое мешает сформировать речевой механизм изучаемого языка. Это происходит из-за машинального перевода учащимися на родной язык смысловых единиц второго языка, а также при попытках построить речевое высказывание на английском языке происходит подмена или вовсе вытеснение механизмов речи.

Еще одна трудность, появляющаяся у некоторых учеников по отношению к говорению на втором языке – это так называемые личностные психологические барьеры, проявляющиеся в неуверенности в том, что они смогут строить монологические высказывания на изучаемом языке, в страхе того, что совершенные оговорки повлекут за собой отрицательные оценки.

Современные отечественные и зарубежные учебники по английскому языку способствуют решению многих трудностей учащихся, так как нынешние учебники можно охарактеризовать как информативные с актуальными темами в соответствии с возрастными особенностями учащихся, коммуникативно-ориентированные и четко структурированные [Мильруд 2016.]. Однако четкая структура учебника с наличием типичных повторяющихся заданий приводит к «шаблонному» обучению учащихся и недостаточной эффективности применения коммуникативных умений учащихся за пределами учебного процесса. Кроме того, выполнение типичных заданий на страницах учебников из года в год приводит к снижению интереса учащихся к предмету и языку в целом. В связи с этим, при подготовке урока учитель иностранного языка должен находится в постоянном поиске интересных и актуальных заданий и ориентироваться не только на материалы одного учебника, но и привлекать дополнительные материалы.

В данной статье описаны некоторые методы, которые были использованы автором на уроках и выявлены как эффективные в развитии иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Были выбраны материалы со страниц учебника «Звездный английский» для учащихся 5–х классов [Английский язык. 5 класс 2012] и учебника издательства Cambridge ESOL “Super Minds Level 6” [Herbert Puchta, Gunter Gerngross, Peter Lewis-Jones 2014]. Учебник «Звездный английский» рекомендован Министерством образования для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. Выбранные учебники соответствуют элементарному (базовому) уровню владения английским языком согласно общеевропейским компетенциям владения иностранным языком (Common European Framework of Reference).

Анализ эффективных методов по развитию речевых компетенций учащихся на страницах учебников английского языка осуществлен в рамках одного тематического модуля “Life in the past. Ancient civilizations”. Выбор модуля был обусловлен программой курса для учащихся 5-х классов. Более того, тема представляет особый интерес в свете широкого применения CLIL – технологий на уроках иностранного

языка, которые позволяют развивать межпредметные связи, а также развивать речевую языковую компетенцию учащихся в совокупности с ее социокультурной составляющей. Данный метод помогает использовать иные стратегии обучения, применение инновационных методов и технологий обучения и повышает мотивацию к изучение предмету и иностранного языка у учащихся [Макурина 2017: 32].

В модуле, посвященном древним цивилизациям, в учебнике "Звездный английский" автором был использован языковой материал про древних египтян [Английский язык. 5 класс 2012: 82.]. На странице учебника учащимся предлагается прослушать текст и выполнить лексические и грамматические задания. Отсутствие заданий, маркированных speaking, на данной странице, не должно ограничивать учителя в использовании заданий по говорению. На этапе введения в тему урока мы включили один из активных методов обучения метод «мозгового штурма» (brainstorming). При помощи вопроса "What do you know about Ancient Egyptians?" мы актуализировали знания учащихся по данной теме в групповой форме. Идеи, высказанные учащимися, позволили учителю не только понять осведомленность учащихся в данном вопросе, но и осуществить контроль над построением предложений в правильной видовременной форме (the Past Simple). После групповой работы учитель предложил учащимся закрыть текст, оставив только картинки. По картинкам, используя метод вероятностного прогнозирования, учащиеся составляли истории о жизни древних египтян. Метод использования картинок для активизации речевой деятельности учащихся считается одним из наиболее популярных на уроках английского языка. В действительности, такие задания дети воспринимают с большим интересом, потому что при считывании информации с картинки они активно используют свое воображение и мышление.

В обучении английскому языку умение дискутировать, слушать и понимать суть вопроса имеет определяющую роль при формировании компонентов коммуникативной компетенции [Ковальчук 1997: 31.].

В продолжение изучения темы из учебника зарубежных авторов Super Minds мы открыли дискуссию на вопрос: "How did Egyptians get the blocks of rock to the top?" [Herbert Puchta, Gunter Gerngross, Peter Lewis-Jones 2014: 35].

В ходе дискуссии, которая была организована в парах, учащиеся закрепляли в активном словарном запасе такие фразы как "I think", "I agree", "I don't agree", "That's a good idea", etc. и учились выстраивать связанно предложения со средствами логической связи такими как "so", "because", "and", etc.

Важно помнить, что активизация деятельности учащихся в значительной мере зависит от учителя, который создает обстановку сотрудничества, доброжелательности, соревнования, что способствует реализации потенциальных возможностей каждого ученика [Тешева 2005: 146].

В учебнике «Звездный английский» в одной из постоянных рубрик учащиеся могут познакомиться с популярными фразами для повседневных ситуаций и общения. Отдельные страницы в учебнике включают функциональные диалоги и полезные выражения, позволяющие развивать коммуникативную компетенцию. Отличительной особенностью моделирования диалогов является то, что учащимся предлагают не просто составить диалог, используя диалог как образец, а видоизменить согласно плану, который предлагают авторы учебника в задании. В выбранном нами модуле "Life in the past" авторы предлагают закре-

пить прошедшее время путем конструирования диалога в парах. Используя план в учебнике, учащиеся организуют беседу о воспоминаниях из раннего детства.

Навыки говорения необходимо развивать не только в классе, но и при выполнении задания самостоятельно дома. Учащимся следует проговаривать написанный диалог, рассказ, доклад вслух.

По окончании урока в качестве домашнего задания учащимся было предложено подготовить доклад про одну из древних цивилизаций. В учебнике "Super Minds Level 5" подготовка к докладу подробно описана: в аудиозаписи можно прослушать выступление – образец, составлен план, даны советы учащимся. Для развития монологической речи учащихся защита докладов играет важную роль. Учащиеся готовили доклад письменно, но выступали перед классом устно, без записей. Несмотря на сложность задания, все учащиеся выполнили задание и выступили успешно.

Таким образом, мы рассмотрели некоторые задания, направленные на совершенствование разговорных навыков учащихся, на страницах отечественных и зарубежных учебников. Весьма трудно найти совершенный учебник по английскому языку, где будут учтены такие критерии как высокая мотивированность учебника, полнота и глубина заданий на систематичное развитие всех четырех навыков речевой деятельности, достаточное освещение заданий для успешной сдачи государственных или международных экзаменов по иностранному языку. Кроме вышеперечисленного, мы должны помнить, что самая главная цель в преподавании иностранного языка в современной школе – развитие коммуникативной компетенции учащихся, которая предусматривает формирование способностей к межкультурному взаимодействию. Для успешной реализации данной цели учителю иностранного языка необходимо постоянно быть в поиске эффективных метод, технологий и приемов обучения, не ограничивать процесс обучения однотипными заданиями по построению монолога или диалога в рамках учебного урока, развивать у учащихся критическое и творческое мышление. Сегодня коммуникативный подход, разнообразие учебных курсов, информационные технологии позволяют нам осуществлять совершенствование и контроль разговорных навыков учащихся эффективно.

ЛИТЕРАТУРА

Английский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. М. Эванс. Express Publishing: Просвещение, 2012.

Ковальчук М. А. Интенсивное обучение иностранным языкам в контексте проблемы гуманитаризации образования // Интенсивное обучение иностранным языкам сегодня / под ред. Г. А. Китайгородской. М., 1997. Ч. 1. С. 29-99.

Макурина М. А., Симакова А. В. Предметно-языковое интегрированное обучение в средней школе (из опыта работы) // Филологический класс. 2017. № 2 (48).

Мильруд Р. П. В поисках нужного учебника // Просвещение. Иностранные языки. 2016.

Салиева З. И. Говорение и его роль в практическом овладении иностранным языком // Проблемы современного образования. 2015. № 5. URL: http://www.pmedu.ru.

Тешева М. М. Применение активных методов при обучении английскому языку // Вестник Адыгейского государственного университета. 2005. № 01.

С. 144-147.

Herbert Puchta, Gunter Gerngross, Peter Lewis-Jones. Super Minds Level 6. Cambridge University Press, 2014.

УДК 811.161.1'42:811.161.1'27:39

Джиоева Варвилина Павловна
старший преподаватель Юго-Осетинского государственного университета им. А.А. Тибилова; 100001, Республика Южная Осетия, г. Цхинвал, ул. Московская 8; e-mail: jio.varvilina@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЮГООСЕТИНСКОЙ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ключевые слова: политические коммуникации; политический дискурс; лингвокультурные особенности; лингвокультурология; этнолингвистика; этносы; политическая метафорология; метафорическое моделирование; метафорические модели; когнитивные метафоры.

Аннотация. Объект исследования в данной статье – русскоязычный политический дискурс в Республике Южная Осетия с лингвокультурологических позиций. В современном обществе вопросами политики интересуются не только представители политических и других социальных институтов, но и рядовые граждане. С появлением современных информационных технологий, культурный уровень населения растёт. Речь идёт о многоканальности политической коммуникации, представляющей возможность вступать в контакт с представителями власти и выдвигать требования по улучшению общественной ситуации, налаживанию различных сфер жизнедеятельности людей. Эти факторы вносят коррективы и накладывают отпечаток на лингвокультурологический аспект политической коммуникации. Проведя анализ эмпирического материала, мы выявили языковые средства, характеризующие психологию той культуры, той нации, в которой функционирует данный политический дискурс. Нами выявлены нормы и ценности, преобладающие именно в этой конкретно взятой культуре. Дух общности, противопоставление объектов и понятий, употребление метафор делают русскоязычный политический дискурс в РЮО специфичным. Политическая коммуникация осуществляется с соблюдением традиций общинности, являвшихся значимым элементом жизни осетинского общества во все времена.

Dzhioeva Varvilina Pavlovna
Senior Lecturer of South Ossetian State University named after A.A. Tibilov.

LINGUA-CULTURAL PECULIARITIES OF SOUTH OSSETIAN RUSSIAN LANGUAGE POLITICAL COMMUNICATION

Keywords: political communications; political discourse; linguistic and cultural features; linguoculturology; ethnolinguistics; ethnic groups; political metaphorology; metaphorical modeling; metaphorical models; cognitive metaphors.

Abstract. The present paper is meant for studying the lingua-cultural peculiarities of south ossetian Russian language political communication. In modern society not only agents of various institutions display interest in politics, but ordinary citi-

zens as well. With the emergence of modern information technologies the cultural level of population is getting higher. The reason is multichannel political communication, which presents opportunities for citizens to take an active part in the political life of the country, actually influence the political decisions. This factor shapes the lingua-cultural aspect of political communication. Having investigated language material, we found some language means, revealing psychology of the culture, the nation, amongst which the discourse is performed. Spirit of unity, contraposition of objects and notions, use of cognitive metaphor, make the Russian-language political communication in RSO specific. Political communication is conducted due to traditions of unity, characteristic of ossetian nation.

Ввиду изменения общественно-политической ситуации с начала 90-ых годов в российской лингвистике произошёл всплеск исследований политического языка (Чудинов 2006; Баранов 2001; Караулов 1991; Гусейнов 1994; Земская 1996; Верещагин 1995; Костомаров 1994; Ширяев, Граудина, Лазуткина 1994; Сорокин, Базылев 1997; Шаховский 1998; и др.). Одно из основных понятий современной лингвистики —«языковая картина мира», т.е. целостная совокупность образов действительности, которая существует в индивидуальном или коллективном сознании и отражается в коммуникативной деятельности. Поскольку языковая картина мира существует не в языке, а в сознании, то многие специалисты предпочитают использовать термин *лингвоментальная картина политического мира* [Чудинов 2006:43].

Политический дискурс является предметом изучения и анализа отечественных и зарубежных лингвистов за последние несколько десятилетий. Вопросами политического дискурса занимается целый ряд исследователей. В современном обществе вопросами политики интересуются не только представители политических и других социальных институтов, но и рядовые граждане. Культурный уровень населения растёт с появлением современных информационных технологий, позволяющих не только быть осведомлёнными, но и непосредственно принимать участие в формировании политического дискурса. Речь идёт о многоканальности политической коммуникации в обществе 21 века, представляющей возможность вступать в контакт с представителями власти и выдвигать требования по улучшению общественной ситуации, налаживанию различных сфер жизнедеятельности людей. Эти факторы оказывают влияние на построение политического дискурса, вносят коррективы и накладывают отпечаток на лингвокультурологический аспект политической коммуникации.

Объект исследования в данной статье – русскоязычный политический дискурс в Республике Южная Осетия. Югоосетинский политический дискурс рассматривается с лингвокультурологических позиций. Нами проведён анализ вербальных построений политических деятелей в поликультурном регионе-Республике Южная Осетия, где русский язык является вторым государственным языком наряду с этническим(осетинским) языком. Российский политический дискурс и русский язык вообще вносят свои коррективы и закономерности в югоосетинскую лингвокультуру, вследствие чего формируется особый тип политической коммуникации, осуществляемой на русском языке с включением этнических элементов.

Одно из основных понятий лингвокультурологии — «картина мира», то есть «целостная совокупность образов действительности в коллективном сознании» [Карасик 2002: 104]. Политическая сфера –

© Джиоева В. П., 2019

это важная часть национальной культуры.

По мнению В. А. Масловой «если культурология исследует самосознание человека по отношению к природе, обществу, истории, искусству и другим сферам его социального и культурного бытия, а языкознание рассматривает мировоззрение, которое отображается и фиксируется в языке в виде ментальных моделей языковой картины мира, то лингвокультурология имеет своим предметом и язык, и культуру, находящиеся в диалоге, взаимодействии» [Маслова 2001: 9].

Расширением лингвокультурных границ, таким образом, активизируется такое свойство политического дискурса, которое можно квалифицировать как его незамкнутость или диалогику. Это понятие восходит к идеям М. М. Бахтина и основано на мысли о том, что любое речевое построение существует не в вакууме, а всегда обращено к кому-то и продуцирует ничем не ограниченную продолжительность языковой коммуникации. Это свойство любого речевого построения М. М. Бахтин объяснил его диалогической природой, предложив тем самым новую трактовку диалога [Бахтин 1979].

Теоретико-методологической базой исследования послужили работы специалистов в области политического дискурса: В. Н. Базылева, Э. В. Будаева, В. З. Демьянкова, А. П. Чудинова, Е. И. Шейгал, J. Baudrillard, T. A. van Dijk, P. Sériot, M. Stubbs и др.; в области лингвокультурологии и межкультурной коммуникации: Н. Ф. Алефиренко, Ж. Багана, О. А. Леонтович, В. А. Масловой, И. А. Стернина, С. Г. Тер-Минасовой и др.

В обращении к гражданам республики один из депутатов парламента подчеркнул стремление к независимости, суверенитету для страны, демонстрируя единение всего народа:

*…право **нашего народа** на суверенитет…право на самостоятельность и право выбора пути развития…* [http: //www.parliamentrso.org/node/2377].

Депутат парламента манифестирует устремления людей в республике, объединяя себя и других представителей власти с обычным народом:

*Защита прав и свобод граждан является основной заботой **нашего народа** и руководства республики, реализация которой возможна при условии слаженной работы всех ветвей власти и **населения** в целом. Хочу пожелать вам, **друзья,** мирного неба, добра и благополучия* [http://www.parliamentrso.org/node/2377].

Отождествляя себя со всеми остальными жителями РЮО, председатель парламента показывает свою позицию относительно предстоящих выборов в парламент нового созыва:

*Быть в списке кандидатов в депутаты Парламента РЮО от партии под номером «7» было моё личное желание. Я посчитал для себя так. Основная нагрузка и ответственность в работе парламента лежит на мне<…>мне предлагали занять место в первой тройке или пятёрке списка, но я отказался и решил идти под номером «7», а там уже выбирать **народу**, потому что решающее слово всегда за ним* [http://www. parliamentrso.org/node/2376].

Для подтверждения своего образа истинно «народного депутата», председатель парламента выказывает своё сочувствие и понимание ко всем нуждающимся:

В Парламент обращаются граждане, просят помощи. Не отправлять же их обратно, тем более многие из них приезжают из отдалённых сёл [http://www. arliamentrso.org/node/2376].

Использование лексем *наш, народ, наш народ, мы* показывает,

что выбор будущего страны общий, что каждый гражданин имеет право и может принимать участие в строительстве государственности. Это закономерный процесс, так как население РЮО, не ощущавшее уверенности в завтрашнем дне из-за угроз со стороны южных соседей, в высшей степени политизировано. Политические проблемы являются одной из тем для обсуждения среди широких слоёв населения, особенно в преддверии значимых для страны исторических событий, таких как выборы депутатов парламента.

Лексемы *наш народ, мы, народ* выполняют функцию сплочения и демонстрируют единство взглядов, стремлений всех представителей народа, включая самих политиков:

«Единая Осетия» завоевала доверие ***народа*** *и прошла в парламент с подавляющим большинством голосов, заняв из 34 мест 20* [http://www.parliamentrso.org/node/2371].

Примечательно в югоосетинском политическом дискурсе и использование противопоставления. Иногда при явном противопоставлении называется название партии, представителем которой является политик и при помощи дискурсивного маркера оппозиции «*несмотря на*» происходит разделение сравниваемых позиций.

Нашу *партию нельзя обвинить в том, что она работает от выборов к выборам.* ***Несмотря на*** *другие партии, которые заявляют о себе только перед выборами…* [http://www.parliamentrso.org/node/2371].

Одним из способов привлечения и удерживания внимания аудитории в политике является когнитивная метафора. По мнению Дж. Лакоффа наша понятийная система играет ведущую роль в нашей повседневной реальности. Эта шаблонная понятийная система, в которой мы мыслим и совершаем определённые действия, «метафорична по своей сути» [27].

Политическая деятельность сравнивается иногда со спортивным состязанием. Политик использует спортивную метафору «*преодолеть барьер*» для демонстрации проделанной работы по налаживанию контактов между партиями:

Мы преодолели барьер*, который был между депутатами…* [http://www.parliamentrso.org/node/2371].

Завершение значимого этапа политической активности представляется обычно в терминах победы или поражения. В данном примере использована метафора войны «*терпеть поражение*»:

Хочу отметить…что коррупция никогда не ***терпела*** *такого сокрушительного* ***поражения*** [http://www. parliamentrso.org/node/2371].

В процессе проведения данного исследования мы рассмотрели особенности функционирования политического дискурса в Республике Южная Осетия. Поскольку речь политика направлена на воздействие на целевую аудиторию, он оперирует определённым набором символов, способных достучаться до массового сознания. Правильное, ожидаемое восприятие реципиентами политического дискурса информации зависит от того, насколько эти символы соответствуют этому сознанию. На примере конкретных материалов мы показали использование некоторых языковых средств, характеризующих психологию той культуры, той нации, в которой функционирует дискурс. Нами выявлены нормы и ценности, преобладающие именно в этой конкретно взятой культуре.

Дух общности, противопоставление объектов и понятий, употребление метафор делают русскоязычный политический дискурс в РЮО специфическим. Политическая коммуникация осуществляется с соблюдением традиций общинности, являвшихся значимым элементом жизни осетинского общества во все времена.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.

Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 183 с.

Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург, 2003.

Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2006. 256 с.

Lakoff R. Persuasive discourse and ordinary conversation, with examples from advertising // Analyzing discourse: Text and talk / ed. by D. Tannen. Georgetown: Georgetown University Press, 1982. P. 25-42.

http://www.parliamentrso.org/node/2377

http://www.parliamentrso.org/node/2376

http://www.parliamentrso.org/node/2371

УДК 372.881.111.1

Дружкина Майя Анатольевна

студентка 2 курса магистратуры ИФКиМК по направлению «Языковое образование» Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 285.

ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: коммуникативный подход; приемы обучения; методы обучения; коммуникативные задания; коммуникативная грамматика; английский язык; методика преподавания английского языка.

Аннотация. В основе формирования коммуникативной грамматики заложен коммуникативный подход, определяющий различные дидактические и методические приемы и средства, используемые в преподавании английского языка. В статье представлен комплекс приемов обучения коммуникативной грамматике в преподавании английского языка, в основе которого заложено коммуникативное задание, направленное на соотнесение условий реальной коммуникации с достижением определенного результата каждым учащимся.

Druzhkina Maya Anatolievna

The 2rd year master student of Language Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING COMMUNICATIVE GRAMMAR IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Keywords: communicative approach; learning techniques; teaching methods; communication tasks; communicative grammar; English language; English teaching methodology.

Abstract. At the heart of the formation of communicative grammar laid communicative approach that determines the various didactic and methodological techniques and tools used in the teaching of English. The article presents a set of methods of teaching communicative grammar in the teaching of English, which is based on a communicative task aimed at correlating the conditions of real communication with the achievement of a certain result for each student.

На сегодняшний день владение иностранным языком выступает в качестве неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки всех специалистов в вузе.

В современных Положениях по модернизации высшего профессионального образования достаточно четко определяются ключевые значения иностранного языка, среди которых: обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие когнитивной, коммуникативной, социокультурной, информационной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов; в основе изучения иностранного языка заложен междисциплинарный интегративный подход, а сам курс изучения иностранного языка является многоуровневым, и разрабатывается в контексте непрерывного образования [Витлин 2012].

Следует отметить, что практическая цель обучения иностранному языку состоит в формировании умений и навыков устной речи, чтения и письма. Сама же коммуникация становится возможна лишь тогда, когда существует ясная грамматическая основа. Таким образом, именно грамматика выступает в качестве одного из важнейших аспектов обучения иностранным языкам.

На сегодня в преподавании иностранного языка существует проблема связи между содержательной и формальной сторонами языка.

Данная проблема имеет разрешение в соединении содержательной (лексической) и формальной (грамматической) сторон языка в учебном процессе [Чернова 2000: 30-35].

Предпосылки для формирования методических основ обучения коммуникативной грамматике в преподавании английского языка разрабатывались зарубежными и отечественными авторами в рамках коммуникативного подхода (M. P. Breen, Ch. Brumfit, D. H. Hymes, F. Klippel, K. Morrow, F. Rosesweig, S. J. Savignon, J. Shells; А. В. Воловик, Ю. В. Еремин, О. Ю. Искандарова, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов и др.).

В современной литературе отдельные вопросы посвящены обучению устно-речевой коммуникативной деятельности (Л. Е. Алексеева, Т. Н. Астафурова, В. С. Астрова, Г. В. Елизарова, Ю. В. Еремин, Т. В. Кучма, Т. С. Макарова, Р. П. Мильруд, К. И. Хитрик и другие).

Как отмечали Patricia Byrd, G. Lock, J. K. Mora, формирование коммуникативной грамматики является неотъемлемой частью формирования языковой компетенции в целом.

Несмотря на инновационные преобразования в образовании, педагоги продолжают использовать традиционные приемы и методы обучения грамматике. Например, работа над грамматической стороной языка все также ограничивается чтением правила, тренировкой в предложениях (с опорой или без опоры на таблицы, схемы) [Карпова 2005].

Отметим, что виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) неразрывно связаны между собой. Поэтому процесс обучения должен обеспечить требуемый уровень иноязычного профессионально-ориентированного общения [Алексеева 2001: 210-115].

© Дружкина М. А., 2019

Говоря о приемах обучения коммуникативной грамматике, мы придерживаемся коммуникативного подхода. Приемы, используемые в рамках коммуникативного подхода, предполагают: игровые ситуации, работу с партнером, задания на поиск ошибок, сравнение и сопоставление; помощь в создании англоязычной среды (в которой студенты должны читать, общаться, участвовать в ролевых играх, излагать свои мысли, делать выводы) что способствует развитию общего кругозора и грамматических компетенций обучающихся [Смирнова 1976: 55].

В зависимости от этапов формирования грамматических навыков применяются различные дидактические и методические приемы и средства, выбор которых зависит от уровня владения языком обучающихся.

Нами был разработан и представлен комплекс приемов обучения коммуникативной грамматике в преподавании английского языка.

Основу комплекса приемов обучения составляет коммуникативное задание, характеризующееся преимущественным вниманием к содержанию, а не к лингвистической форме, соотнесенностью с условиями реальной коммуникации и направленностью на достижение определенного результата [Мильруд 2000: 17-22].

Разработанные нами задания разбиты на ситуативные комплексы, такие как:

1. «Сфера услуг»: задание представляет собой ролевую игру;

Example: Work in pairs following the task. Each student takes one card.

Roleplay: In a restaurant.

You are the customer: You think one of the forks is a little dirty so would like the waiter to take it back to get a new one. Also ask why the order for starters is so slow to arrive.	You are the waiter: Say sorry for the dirty fork and explain that there is a new person working in the kitchen and the orders are a little slow this evening.
You are the customer: You waited fifteen minutes for your bill to arrive and then there was a charge for a vegetarian pizza which nobody at your table had. Demand an explanation.	You are the manager: Apologize for the delay in giving the bill to that table and for the mistake on the bill. Offer everyone a free drink.
You are the customer: Tell the waiter that everything was excellent and you especially liked the steak sauce. Would it be possible to speak to the chef and get the recipe for it?	You are the waiter: Thank the customer for the compliment, but say that unfortunately the chef can't give the recipes for any dish to the customers as it is a secret recipe.
You are the customer: Ask for a table for nine people and ask if it's possible to have a birthday cake and candles for one of the people in your group.	You are the waiter: Ask if the group has reserved a table. If not, put them on the small table near the bathroom. The restaurant does NOT give birthday parties or cakes!

2. «Повседневное общение»: задание на заполнение пробелов соответствующей грамматической формой, в данном случае формой Present Progressive;

Example: Work in pairs and use the proper form of the verb given in brackets. Dramatize the situations.

Model: Why are you buying so many postcards? (the New Year; to come) – But the New Year is coming!

a. Why are you crossing the street against the red light? (I; to run to the station)

b. Why are you buying all these souvenirs? (we; to leave)

c. Why are you waiting here? (we; to meet with our friends)

d. Why aren't you having coffee? (we; to have tea)

3. Задание на построение предложений путем сочетания слов из колонок, направленное на активизацию формы Past Simle и связующих союзов;

Example: Make sentences using a line in A, a line in B and a line in C.

A	B	C
I left the party early Peter couldn't speak Tim didn't see the Colosseum Eva didn't start learning English I didn't enjoy Maths lessons Sally didn't buy the red shoes They didn't go to bed We met Ken's wife last Saturday	because when until	she was thirty, they came for dinner. I was at school. she didn't like them, after midnight, he was nearly four. I didn't feel well, he was in Rome.

4. «Устройство на работу»: задание на трансформацию грамматической структуры в соответствии с демонстрационной моделью.

Example: Give answers to your partner's questions according to the model.

Model: When are you going to discuss this problem? – We've already discussed it.

a. When are you going to see his project?

b. When are you going to have a meeting?

c. When are you going to phone the hotel manager?

d. When are you going to hand in your report?

Также многоцелевые коммуникативные задания разбиты по тем же блокам (например, ситуативный блок «Устройство на работу»: задание на трансформацию текста «Working in pairs transform the text into a dialogue and dramatize it»).

Задания, направленные на работу с поэтическим текстом: заучивание, перефразирование в нормативный синтаксис (например, «Read the following poem by Edna St. Vincent Millay. Work in small groups to define any unknown words using the dictionary»).

Особенностью заданий комплекса, является их коммуникативная направленность, выражающаяся в парной и групповой работе студентов, при этом учет делается на индивидуальные особенности знания иностранного языка у каждого студента.

Следует отметить, что коммуникативная практика направлена на развитие и совершенствование коммуникативных грамматических навыков и умений. Итогом работы считается сформированность грамматических навыков и умений в процессе обучения, уровень которой определяется различными видами контроля, осуществляемыми во время обратной связи.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Алексеева А. А. К истории развития тестирования: от психологии к лингводидактике // Вестник Московского университета. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. № 4. С. 115-210.

Витлин Ж. Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранного языка // ИЯШ. 2012. № 5.

Карпова Л. И. Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе (на примере английского языка): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Волгогр. гос. ун-т. Волгоград, 2005.

Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. М., 2000. № 5. С. 17-22.

Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.

Полат Е. С. Новые педагогические технологии в обучении иностранным языкам. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. М., 2000. № 1. С. 4-11.

Смирнова Н. И. Некоторые методы и приемы обучения иноязычному общению, речи, речевым аспектам коммуникации. М., 1976. 55 с.

Чернова Г. М. Уроки коммуникативной грамматики: повелительное наклонение во французском языке // Иностранные языки в школе. 2000. Вып. 3. С. 30-35.

УДК 378.016:811.1

Куприна Тамара Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода и кафедры международной экономики и менеджмента Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, каб. 517; e-mail: tvkuprina@mail.ru

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; профессиональные компетенции; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе.

Аннотация. В статье рассматривается необходимость развития soft skills компетенций как неотъемлемой части профессионального образования современных специалистов. Данные компетенции могут успешно развиваться и на занятиях по иностранному языку, т. к. имеют точки пересечения: коммуникативные, межкультурные, поведенческие и др. Развитие компетенций может происходить на основе стратегий развития эмоционального интеллекта (EQ): поведенческих, дискурсивных, делегирующих, деятельностных, проектных, рефлексивных. Лучшими считаются те программы, которые включают в себя обучение не только hard skills, но и soft skills на основе эмоционального интеллекта.

Kuprina Tamara Vladimirovna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Translation and Department of International Economics and Management, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

STRATEGIES OF SOFT SKILLS DEVELOPMENT AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Keywords: emotional intellect; professional competencies; foreign languages; methodology of teaching foreign languages; methodology of foreign languages at a university.

Abstract. The article considers the need to develop the soft skills competences as an integral part of the professional education of modern specialists. These competences can be successfully developed in foreign language classes as well, since they have some intersection points: communicative, intercultural, behavioral, etc. The development of soft skills competencies can also occur on the basis of strategies for the development of emotional intelligence (EQ): behavioral, discursive, delegating, practicing, designing and reflexive. The best are those programs that include training both hard and soft skills based on emotional intelligence.

Современное высшее образование представляет собой многомерную систему, включающую множество дисциплин, на первый взгляд не сочетаемых. Однако, если ранее, прежде всего, были востребованы профессиональные знания и навыки (hard skills), то в настоящее время все чаще говорят о мягких навыках (soft skills), которыми должны обладать специалисты независимо от их профессиональной направленности.

Например, в сфере менеджмента работодатели все чаще предпочитают гуманитариев STEM-специалистам (Science, Technology, Engineering, Maths), которые способны разговаривать с различной аудиторией на их языках. Таким образом, коммуникативные навыки, эмпатия, креативность становятся ключевыми.

Гуманитарии заполняют российский рынок труда и в России. По данным РАНХиГС, среди 2000 руководителей средних и крупных компаний 50% имеют гуманитарное образование [professionali.ru]. Среди востребованных навыков представлены: самообучаемость, знание иностранных языков, кроссфункциональность, технологическая грамотность, навыки программирования, креативность, социальный интеллект, умение работать в команде. Таким образом, наиболее успешными являются те специалисты, которые в равной степени владеют не только hard skills, но и soft skills.

Если сравнивать soft skill с навыками, которые развиваются в процессе изучения иностранных языков, то можно обнаружить многочисленные точки пересечения.

В. Шипилов [Шипилов] выделяет следующие soft skills компетенции: 1. Коммуникативные (умение слушать, аргументировать, вести переговоры, проводить презентации, работать в команде, писать деловые письма, выступать публично, задавать вопросы). 2. Мышленческие (системное, креативное, критическое, логическое, проектное, стратегическое мышление, поиск и анализ информации). 3. Управленческие (управление эмоциями, стрессом, временем, собственным развитием, настойчивостью, исполнением, планированием, мотивированием, проектами, делегированием).

В. Давыдова [Давыдова] дополняет список такими soft skills как навыки решения проблем, разрешения конфликтов, уважение к культуре других народов, эмпатия.

Таким образом, мы видим, что иностранные языки являются хорошей платформой для развития не только специальных знаний по тому или иному иностранному языку, но и востребованных soft skills.

Каковы же современные стратегии развития soft skills? С нашей точки зрения, основой может послужить развитие эмоционального интеллекта (EQ). Впервые термин был представлен Д. Майером и П. Сэловеем, как способность воспринимать, выражать, ассимилировать, понимать, объяснять, регулировать свои и чужие эмоции, чтобы использовать полученную информацию для управления своим мыш-

© Куприна Т. В., 2019

лением и действиями [Куприна и др. 2010: 30-31].

Исследованиями доказано, что групповой IQ, т.е. общая сумма максимально выраженных талантов каждого члена группы, зависит от ее эмоционального интеллекта, проявляющегося в сплоченности коллектива. Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки [Гоулман и др. 2008: 263] предлагают следующий комментарий при сравнении EQ и IQ, сгруппировав три категории: чисто специальные навыки (например, умение составлять бизнес-план), когнитивные способности (аналитическое мышление) и навыки эмоционального интеллекта (самосознание и способность управлять отношениями).

На наш взгляд, эмоциональное лидерство, основанное на EQ самосознании и уважении окружающих, имеет большие перспективы в образовательных учреждениях. От этого выиграло бы общество в целом, т.к. приобретается более высокий уровень толерантности и личной ответственности. В связи с этим, университеты должны включать в свои учебные программы основы знаний в области эмоционального интеллекта.

В контексте нашей работы мы бы хотели обратить внимание на двойной аспект эмоционального лидерства, адаптированный к сфере образования. С одной стороны, лидером является преподаватель группы. Через правильно организованную систему обучения преподаватель сам может демонстрировать необходимые навыки. С другой, усваивая уроки лидерства, студенты приобретают эмоциональную или soft skills компетенцию.

M. L. Shankman, S. J. Allen [Shankman et al. 2008: 1] предлагают новую модель обучения эмоциональному интеллекту в студенческой аудитории. Они говорят, что вы находитесь в замечательной лаборатории, где сталкиваетесь с многообразием в рамках учебного контекста, такого как групповые проекты, лабораторные эксперименты, жизнь в кампусе, а также участвуете в обширной внеаудиторной деятельности.

В целом, M. L. Shankman, S. J. Allen [Shankman et al. 2008: 2] приходят к выводу, что данное обучение имеет следующие цели: 1. Стать человеком, к которому обращаются люди. 2. Стать человеком, который может обозначить направление для других. 3. Стать человеком, который может изменить жизнь других. 4. Стать человеком, обладающим инсайтом и уверенностью в том, что делает. 5. Стать человеком, который способен работать в меняющихся условиях.

Следовательно, эмоциональное лидерство имеет три фасеты: лидерство, последователи, контекст.

Лидерство – взаимосвязь между лидером, его последователями и контекстом. Это означает, что в каждую ситуацию лидер привносит определенные знания, умения и навыки.

Последователи – вторая часть формулы лидерства, но их часто недооценивают. Но без последователей и лидеру некого «вести». В действительности, именно последователи определяют успех или неудачу лидерства. Если лидер сможет мотивировать последователей, многое получится. Если нет, мало что возможно.

Контекст – третья часть лидерской динамики. Он является окружающей средой, в которой работают лидеры и их последователи. В целом, это комбинация окружения и ситуации (контекста). Под окружением понимается структура организации, в которой существуют отношения лидер-последователи. Контексты – динамичны. Каждый новый контекст требует различного набора знаний, умений и навыков как со стороны лидеров, так и со стороны их последователей.

В качестве примера можно

представить работу лидера (преподавателя), работающего в различных культурных контекстах. Имея одни и те же знания, умения и навыки, он вынужден менять схему их использования, приобретать новые при смене культурного контекста и последователей (обучаемых), т. к. культура другая, обучаемые другие, социальный статус другой и множество других переменных.

Причем, это происходит не только на вербальном, но и на невербальном уровне. Студенты перенимают эмоциональное настроение преподавателя. Таким образом, даже, если лидеры ничего не говорят, за их поведением все равно очень внимательно следят, чтобы увидеть реакцию и, соответственно, выстроить свое поведение.

Позитивный настрой помогает воспринимать информацию и оперировать логическими правилами при принятии сложных решений, а также мыслить более гибко. Это, в свою очередь, помогает поверить в свои силы, стимулирует творчество и принятие решений. Даже уместная шутка открывает пути для общения, упрочивает чувство единения и доверия.

Как узнать, что находишься на верном пути? Когда что-то идет слишком трудно, или слишком легко, необходимо менять стратегии. В слишком легкой ситуации теряется возможность роста и развития. И наоборот, когда вызов следует за вызовом, значит в данной ситуации имеющихся навыков недостаточно. В любом случае, необходимо продумать, как изменить ситуацию или развить соответствующий ей навык [Гоулман и др. 2008: 51].

Вся трудность состоит в том, каким образом передать обучаемым необходимую стратегию. Успех зависит от того, что волнует последователей, чем они занимаются и как взаимодействуют.

Могут быть использованы следующие стратегии развития эмоционального лидерства:

1. Поведенческие. Преподаватели-лидеры могут подавать пример своими поступками или внедрять предпочтительные модели поведения, поощряя обучаемых, чьи действия укрепляют эмоциональную силу группы. Можно проводить короткие вводные сессии для выяснения проблем.

2. Дискурсивные. Проведение дискуссий и мозгового штурма помогает осваивать навыки совместной работы. Практика дискуссий способствует искренности в общении и честности в оценках поведенческих и эмоциональных навыков.

3. Делегирующие. Лидер должен делегировать полномочия для реализации самого процесса преобразований последователям, демонстрируя поведение, которое он желал бы видеть.

4. Деятельностные. Активное участие в самом процессе обучения, предполагающее деятельностное обучение, когда новые знания сразу используются на практике. Это основано на методах познания и моделировании реальных ситуаций (case study). Кейсы могут быть использованы для анализа собственного и чужого поведения.

5. Проектные. Проекты должны быть стратегическими, неоднозначными (допускающими не одно решение), предполагая групповую работу. В процессе работы группы обучаются сохранению конструктивных отношений, регулированию конфликтов, ведению диалога.

6. Рефлексивные. Рефлексия может иметь разные формы: самоотчет, беседа с преподавателем или практика.

Таким образом, наиболее грамотные программы развития лидерских способностей обычно рассчитаны на изменение культуры и развитие soft skills компетенций. Они основаны на принципах самоуправляемости и используют междисци-

плинарный подход к обучению и личностному росту, учитывающий специфику каждой личности и группы.

Лучшими можно признать те программы, которые включают в себя следующие элементы: обучение soft skills компетнциям на основе эмоционального интеллекта, а не только hard skills; учитывают теорию и практику индивидуальных изменений; инновационные методики целенаправленного обучения; межличностные отношения, способствующие эффективности обучения, в частности, хороший контакт между обучаемыми и преподавателем.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. 301 с.

Давыдова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. URL: https://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills (дата обращения: 18.05.2019).

Куприна Т. В., Минасян С. М., Руда О. В. Управление эмоциями в зеркале кросс-культурных исследований. Ереван: Лимуш, 2010. 151 с.

Нашествие гуманитариев: почему они теснят технарей в топ-менеджменте IT-компаний. URL: professionali.ru (дата обращения: 15.05.2019).

Шипилов В. Перечень навыков soft skills и способы их развития. URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата обращения: 17.05.2019).

Shankman M. L., Allen S. J. Emotionally Intelligent Leadership. A Guide for College Students. USA: Jossey-Bass, 2008. 132 p.

УДК 377.016:811.111

Липина Вера Александровна
магистрант Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: veralip@yandex.ru

Пирожкова Ирина Сергеевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: irene22@live.ru

УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА К МЕЖДУНАРОДНОМУ КОНКУРСУ WORLDSKILLS НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: комплексы упражнений; лексические единицы; техникумы; студенты; английский язык; уроки английского языка; методика преподавания английского языка; ментальные карты; среднее профессиональное образование; международные конкурсы.

Аннотация. Статья посвящена разработке комплекса упражнений по обучению переводу технических текстов и профессиональной терминологии

студентов среднего профессионального образования в рамках подготовки специалистов к конкурсу международного уровня WorldSkills. В процессе анализа теоретического материала было выявлено, что в России очень мало пособий по английскому языку, которые готовят будущих молодых специалистов к данному конкурса. В статье рассматривается определение комплекса упражнений, исходя из которого, отбираются различные виды упражнений по обучению профессиональной лексике.

Lipina Vera Alexandrovna
Master's Degree Student of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia
Pirozhkova Irina Sergeevna
Candidate of Philology, Senior Lecturer of Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

EXERCISES TO PREPARE TECHNICAL SCHOOL STUDENTS FOR THE INTERNATIONAL COMPETITION WORLDSKILLS AT THE ENGLISH LESSONS

Keywords: set of exercises; lexical units; technical schools; students English language; English lessons; English teaching methodology; mental cards; secondary vocational education; international competitions.

Abstract. The article is devoted to the development of a set of exercises for teaching professional terminology of secondary vocational education students as part of training specialists for the international competition WorldSkills. While working with theoretical material, it was revealed that at the moment there are few textbooks preparing young future professionals for this type of competition in Russia. The article reviews the definition of a set of exercises, on the basis of which various types of exercises for teaching professional vocabulary are selected.

На сегодняшний день в России активно развивается международный конкурс профессионального мастерства WorldSkills среди студентов среднего профессионального образования (СПО). Как только студенты узнают о данном мероприятии и впервые принимают в нем участие, у них появляется интерес не только к своей профессии, но и соревновательный интерес. Каждый студент, принявший участие в конкурсе, не только показывает свои профессиональные навыки, но и открывает что-то новое для себя, знакомится с новыми людьми.

Конкурс WorldSkills был создан еще в 1946 году, в Испании, с целью поиска высококвалифицированных рабочих кадров [История движения WorldSkills 2018]. Спустя 66 лет к этому движению присоединилась и Российская Федерация. В нашей стране конкурс активно развивается, состязания проводятся в разных регионах станы, его основные задачи соотносятся с основными задачами развития профессионального образования в России:

– обеспечение государства и бизнеса необходимым инструментом для управления компетенциями и квалификациями кадрового потенциала в целях поддержки инновационной экономики;

– усиление мотивации специа-

© Липина В. А., Пирожкова И. С., 2019

листов к саморазвитию посредством повышения социального статуса профессионалов в обществе;

– возможность синхронизировать образовательные и профессиональные карьерные траектории граждан с планами развития страны или компаний;

– формирование национальной информационной системы, содержащей сведения о прогнозах и существующих квалификациях и компетенциях на рынке труда, формах и способах их освоения и признания;

– создание современной инфраструктуры экономики, основанной на знаниях, для ускоренного развития профессионального потенциала страны, обеспечения глобальной конкурентоспособности ее ведущих отраслей и отдельных компаний;

– обеспечение гибкой взаимосвязи потребностей и прогнозов рынка труда в компетенциях с системой общего и профессионального образования [Алексеева 2016: 22].

Благодаря тому, что конкурс имеет международный статус, студенту необходимо не только обладать профессиональными навыками, но и знаниями иностранного языка: знать профессиональную терминологию на английском языке, а также уметь адекватно переводить инструкции, схемы и технические тексты.

В ГАПОУ СО «Режевской политехникум» подготовка к конкурсу рабочих профессий проводится по следующим направлениям: «Социальная работа», «Предпринимательство», «Сварочные технологии», «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей», именно поэтому дисциплина «Иностранный язык» имеет профессиональную направленность.

В 2018 году студенты ГАПОУ СО «Режевской политехникум» принимали участие в Региональном чемпионате WorldSkills, где показали следующие результаты:

№ п\п	Компетенция	Площадка проведения	Результаты участия
1	«Социальная работа»	ГАПОУ СО «Нижнетагильский государственный профессиональный колледж имени Н.А. Демидова»	Диплом 2 и 3 место
2	«Предпринимательство»	ГАПОУ СО «Екатеринбургский экономико-технологический колледж»	Сертификат участника
3	«Сварочные технологии»	ГАПОУ СО «Нижнетагильский техникум металлообрабатывающих производств и сервиса»	Сертификат участника
4	«Ремонт и обслуживание легковых автомобилей»	ГАПОУ СО «Екатеринбургский автомобильно-дорожный колледж»	Участие в отборочном этапе чемпионата.

В данной статье мы попытались рассмотреть существующие методики обучения переводу технических текстов и профессиональной лексики на примере программы подготовки специалистов среднего звена 23.02.03 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта».

Проведя анализ учебно-методических пособий по английскому языку по профессии «автомеханик», мы пришли к выводу, что большая часть информации в учебниках либо устарела в связи с развитием современных автомобильных

технологий, либо в некоторых из них текст представлен в виде инструкций после которых нет упражнений на отработку профессиональной лексики как комплекса. Также мы изучили тексты статей из профессиональных журналов на английском языке, таких как Top Gear, и считаем, что данные журналы могут быть актуальны при разработке комплекса упражнений по обучению техническому переводу и профессиональной терминологии.

В своей работе мы рассмотрели несколько определений «комплекса упражнений» и остановились на определении, представленном С. Ф. Шатиловым – «Комплекс упражнений – это совокупность необходимых типов и видов упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые обеспечивают наиболее успешное овладение обучаемыми определенным видом речевой деятельности или аспектом языка на данном этапе обучения» [Шатилов 1986:40].

Для более продуктивного обучения студентов техникума профессиональному переводу и лексическим единицам мы разработали свою систему упражнений направленных на развитие профессиональных компетенций.

В программе учебной дисциплины «Английский язык» отмечено, что содержание дисциплины направлено на определенные цели, одной из которых является формирование коммуникативной компетенции, позволяющей свободно общаться на английском языке в различных формах и на различные темы, в том числе в сфере профессиональной деятельности, с учетом приобретенного словарного запаса, а также условий, мотивов и целей общения [Коржанова 2015]. Исходя из этого, можно сказать, что студент должен обладать большим запасом профессиональных терминов и для того, чтобы этого достичь, необходимо разработать комплекс упражнений. В основу нашего комплекса положена классификация Е. Н. Солововой [Соловова 2005], которая выделяет следующие упражнения по обучению лексике:

1) упражнения на уровне слова

- выразить то же самое с помощью одного слова: source of power – the engine; mechanism which is used to stop the car – brakes;
- подобрать синонимы/антонимы к слову: car – машина (синоним – vehicle транспортное средство;
- выбрать слова с наиболее общим значением: car, train, plane, taxi (vehicle) или brakes, gearbox, engine (parts of car);
- определить слово, которое не подходит к данной группе: clutch, gearbox, brakes, wings. Лишним в данном задании будет слово wings, так как оно не относится к теме части автомобиля.

2) упражнения на уровне словосочетания

- составить или подобрать словосочетания к предложенным словам: put into, dependable, mass production, brakes. Данные слова образуют следующие словосочетания: put into mass production – запустить в массовое производство; dependable brakes – надежные тормоза и т. д.;
- добавить или подобрать к существительным несколько определений, к глаголам несколько наречий и т. д.;
- подобрать к одному существительному как можно больше прилагательных и глаголов.

3) упражнения на уровне предложения и сверхфразового единства

- ответить на вопросы используя активную лексику: What parts of car can you name? What do you do if the engine is not working

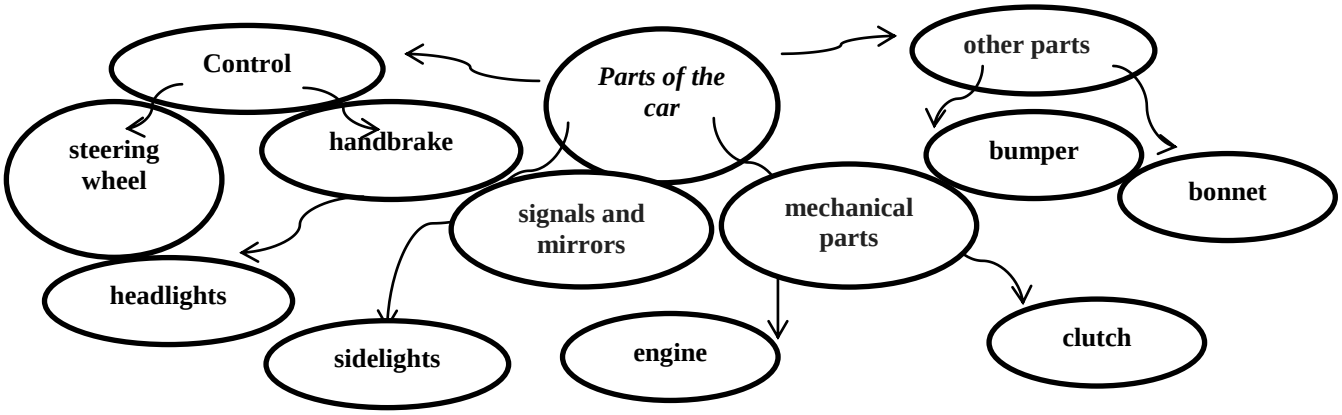
well? Can you drive if the brakes are not working? и т. д.;

• дать определение изученным словам: brakes – a device to slow down or stop a vehicle, truck – a big car used to transport goods и т. д.;

• прокомментировать пословицу: You can't drive straight on a twisting lane; A wheel that turns gathers no rust и др.

К данным вилам упражнений мы добавили упражнения, основанные на ментальных картах Тони Бьюзена [Бьюзен 2010]. Использование интеллектуальных карт способствует запоминанию новой профессиональной лексики и развивает память и мышление. Как утверждает М. Ю. Рейпольская, необходимо следовать определенным правилам при составлении ментальных карт. А именно выделить главное слово или проблему в центре схемы, от основного слова необходимо выделить второстепенные ветви, имеющие свой цвет все следующие ветви соединяются с основными ветвями, над каждой ветвью используется только одно ключевое слово. Ветви не должны быть прямыми, их необходимо изображать изогнутыми [Рейпольская 2018].

Рассмотрим пример:



П. П. Иванов утверждает, что интеллектуальные карты необходимо использовать для того, чтобы научить студентов работать со словарем или уметь находить нужную информацию, также преподаватель может использовать ментальные карты для закрепления, введения или контроля лексических единиц [Иванов 2012].

Ниже представлен фрагмент разработанного нами комплекса упражнений по теме «Measurements» (измерения), который может быть использован в качестве одного из этапов подготовки к конкурсу Worldskills International:

1. Read and translate new words using the dictionary, pay attention to the transcription of this vocabulary.

2. Weight, length, measurement, vacuum, majority, inch, foot, yard, mile, ounces, pounds, tons, borrow, expend, metric standard, define, interval, rotation, complete, compensate.

3. *Find the right word for these definitions.*

- the amount or quantity of heavi ness or mass; (weight)

- a method of determining quantit y, capacity, or dimension; (measurement)

- a very small distance, degree, or amount (inch).

4. *Find the synonyms of these words:*

5. Complete, majority, borrow, expend, define.

6. *Make word combinations using these words and add adjectives*

and verbs, nouns. Example: majority – *absolute* majority

7. Make your own sentences using these words and a dictionary.

Данный комплекс упражнений позволит студентам не только запомнить новую незнакомую лексику, но и научиться корректно, использовать профессиональные термины в речи. Разработанный нами комплекс упражнений был апробирован на студентах ГАПОУ СО «Режевской политехникум» специальности 23.02.03 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта». Благодаря нашей системе упражнений у обучающихся повысился интерес к изучению английского языка, улучшилась посещаемость. Также мы провели анкетирование студентов группы, в которой проходило апробирование. Более 60% процентов респондентов отметили, что им стало легче запоминать слова и узнавать их в тексте; многие студенты ответили, что самым тяжёлым для них было употребить профессиональную лексику в собственном предложении, но благодаря упражнениям, трудности были частично сняты.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеева Е. А. Движение Worldskills Russia: история, проблемы и перспективы // Научный альманах.Тамбов, 2016. №5-2 (19). С. 21-28.

Бьюзен Т. Интеллект-карты. Практическое руководство / пер. с англ. Е. А. Самсонов. Минск: Попурри, 2010.

Иванов П. П. Использование интеллект-карт в учебном процессе в условиях реализации ФГОС ВПО // Новые образовательные технологии в вузе: материалы IX Международной научно-методической конференции. Екатеринбург: УФУ им. Первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2012. URL: http://hghltd.yandex. net/yandbtm?tld =ru&text=

История движения WorldSkills в мире. 2018. URL: https://worldskills.moscow/wsr_v_moskve/istorija_wsr/istorija_dvizhenija_worldskills_v_mire.

Коржанова А. А. Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Английский язык» для профессиональных образовательных организаций / А. А. Коржанова, Г. В. Лаврик. М.: Издательский центр «Академия», 2015. 24 с.

Рейпольская М. Ю. К вопросу об интеллект-картах и эффективности их использования для систематизации материала на уроках иностранного языка // Pedagogical Journal. 2018. URL: http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2018-3/14-reipolskaya.pdf.

Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2005. 239 с.

Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 223 с.

УДК 378.016:811.111:378.147

Пирожкова Ирина Сергеевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: irene22@live.ru.

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: КОММУНИКАТИВНОЕ ЧТЕНИЕ*

***Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».**

Ключевые слова: коммуникативное чтение; методика преподавания английского языка; методика английского языка в вузе; студенты; английский язык; коммуникативный подход; индивидуальный подход; методы обучения.

Аннотация. В статье рассматривается коммуникативная методика обучения чтению текстов на английском языке. Вводится понятие коммуникативное чтение, описываются этапы работы с текстом в классе (предтекстовый, текстовый и послетексовый). Приводятся примеры типичных упражнений из раздела чтение в учебниках английского языка издательств Oxford University Press, MacMillan, Longman и National Geographic. Предлагаются альтернативные варианты заданий для разных этапов работы с текстом, отвечающие основным положениям коммуникативного подхода и позволяющие сделать процесс обучения более персонализированным и интересным для студентов с разным уровнем владения языком, с разным доминирующим стилем обучения (аудиалы, визуалы, кинестетики) и обладающими разными типами мышления (логическое абстрактное, творческое).

Pirozhkova Irina Sergeevna
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

NEW TENDENCIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES: COMMUNICATIVE READING

Keywords: communicative reading; English teaching methodology; English language methodology at the university; students English language; communicative approach; individual approach; teaching methods.

Abstract. The article discusses communicative approach to teaching reading in a foreign language. It defines the concept of communicative reading and describes stages of reading in class (pre-reading stage, while-reading stage and after-reading stage). The article provides examples of typical exercises in reading found in different foreign textbooks in English published by Oxford University Press, MacMillan, Longman and National Geographic. The paper gives ideas for alternative tasks in reading, which conform to the principles of communicative approach to teaching foreign languages. Such exercises make learning more personalized and interesting for

students with different language levels, different learning styles (audio, visual, kinesthetic) and with different ways of thinking (logic, abstract, creative).

XXI век в России ознаменован существенным изменением системы образования. Инновации проникают в разные сферы образования, затрагивая не столько сам уклад и структуру, сколько его внутреннее содержание.

В основе обучения иностранным языкам сегодня лежит компетентностно-деятельностный подход, который предполагает переход от трансляции знаний от учителя к ученику к формированию комплекса компетенций, позволяющих применять полученные знания на практике. Компетенция – это интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека реализовывать на практике свою компетентность [Зеер, Сыманюк 2005: 26].

При обучении иностранным языкам особое место занимает коммуникативная компетенция. «Формирование коммуникативной компетентности происходит преимущественно через коммуникативную деятельность, дающую обучающемуся возможность взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса при совместном обсуждении и групповом решении проблемы» [Никулина 2019: 19].

Для формирования иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку применяется **коммуникативный подход**, который предполагает прагматический подход к изучению языка; язык становится не целью обучения, а средством общения. Большая популярность коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам привела к неоднозначности толкования данного феномена. Можно выделить два варианта интерпретации сути коммуникативного подхода: 1) при реализации коммуникативного подхода процесс обучения строится с учетом лишь содержательной стороны общения, работа над формой слова исключена. Иными словами, при таком подходе исключается анализ грамматических и лексических единиц и изучение правил грамматики (Пальмер 1960, Фриз 1967, Brumfit 1984, Lado 1964, Littlewood 1981 и др.); 2) при реализации коммуникативного подхода процесс обучения строится на базе коммуникативных упражнений в сочетании с языковыми упражнениями, нацеленными на объяснение и отработку грамматических структур, использованных в общении. В отечественной методике такой подход получил название коммуникативно-когнитивного (Барышников 1999, Виноградова 2001, Ситнов 1997, Щепилова 2003 и др.), в зарубежной лингводидактике – Focus on form (Long 1991, Doughty 1998, Richards 2006 и др.). Такой подход особенно актуален, когда язык изучается вне языковой среды и многие особенности его употребления, в частности социокультурные, усваиваются на уровне знаний.

Сегодня большинство новых тенденций в преподавании иностранных языков подчинено идее коммуникативного обучения. В данной статье мы представим как коммуникативный подход может быть реализован при обучении чтению. Все рассмотренные упражнения применялись в практике преподавания английского языка студентам Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург).

«Чтение – акт коммуникации между автором письменного текста и его читателями. Понимание текста предполагает идентичность выводов, сделанных читателем – получа-

© Пирожкова И. С., 2019

телем информации, с замыслом автора – отправителем информацией…» [Зильберман 1988: 8].

Такая коммуникация является внутренней (внутренняя речь, мышление). С другой стороны, чтение – это вид коммуникативно-познавательной деятельности, в результате которой студент может рассказать о прочитанном в группе, тем самым формируя навыки внешней (звуковой) речи.

Один из постулатов коммуникативного подхода гласит, что все виды речевой деятельность должны развиваться в равной степени и во взаимосвязи, поэтому появляются такие понятия как коммуникативное чтение, коммуникативное аудирование и коммуникативное письмо.

Под **коммуникативным чтением** мы понимаем процесс аудиторной работы с текстом, направленный на извлечение информации и ее дальнейшую обработку, анализ и осмысление в устной и письменной речи.

Коммуникативное чтение предполагает три этапа работы с текстом в классе: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Рассмотрим каждый из трех этапов работы с текстом на основе учебников английского языка, опубликованных крупными зарубежными издательствами Oxford University Press (учебник New Headway Upper-Intermediate), Pearson Longman (учебник Cutting Edge Intermediate) и MacMillan (учебник New Inside Out Intermediate), Geographic (Reading Explorer 1).

Предтекстовый этап предполагает предвосхищение и актуализацию знаний студентов по изучаемой теме. На данном этапе возможен обмен мнениями, ответы на вопросы учителя или обучающихся, постоение гипотез и т.п. Задания этого этапа являются коммуникативными и готовят обучающихся к восприятию информации текста.

Типичные задания, представленные в рассматриваемых учебниках:

- Что вы знаете по данной теме (предполагается работа в паре);
- Ответьте на вопросы теста (предлагается тест на общую эрудицию или знание фактов об известном человеке, стране, достопримечательности и т. д.);
- Посмотрите на картинки и догадайтесь о чем пойдет речь;
- Прочитайте первый абзац и определите основную идею текста;
- Определите верны ли утверждения.

Данные задания являются коммуникативными, но, как показала практика, они не вызывают у учащихся особого интереса, особенно если каждый текст учебника сопровождается однотипными упражнениями. Предлагаем расширить разнообразие предстекстовых упражнений, включив один из следующих вариантов *альтернативных заданий*:

- Search the Net. Найдите в интернете интересные факты по теме и обсудите в группе (так, перед чтением текста Amazing Animals (учебник Reading Explorer 1), студенты выяснили, что сердце креветки находится у нее в голове, отпечатки пальцев коалы схожи с отпечатками пальцев человека, коровы способны устанавливать взаимоотношения, подобные дружбе у человека и т. д.). Интерес к чтению текста значительно возрос;
- Picture this! или Изобрази! (перед чтением текста Paradise Lost (учебник New Headway Upper-Intermediate), студентам предлагается нарисовать картину, которая ассоциируется с названием текста и выделить 5 ключевых слов для ее описания) задание воплощает идеи мультисенсорного обучения и позволяет активизировать работу студентов с кинестетическим стилем обучения. Большинство студентов

нарисовало красивое морское побережье и выделило слова с положительными коннотациями (sunny, quiet, picturesque, beautiful seaside, not crowded и др.), однако в тексте речь идет об уроне, который наносит туристическая индустрия живописным уголками планеты. Эффект обманутого ожидания достигается путем использования в заголовке многозначного слова *lost* – погибший, испорченный, затерянный, неиспользованный. В паре со словом *paradise* (имеющем устойчивые положительные коннотации) студенты не учли негативный оттенок значения слова *lost*.

• Мозговой штурм с использованием заголовка текста и ключевых слов. Задание к тексту Meet the K.I.P.P.E.R.S (учебник New Headway Upper-Intermediate) предполагает обсуждение возможного содержания текста по заголовку-акрониму и ряду слов из текста. По нашим наблюдениям, данное упражнение вызывает больший отклик у студентов, нежели типичное задание – ответь на вопросы в паре.

• Найди жилье в Лондоне (сайт spareroom.co.uk). Студенты работают в парах и подбирают для себя комнату в Лондоне. Прежде чем приступить к подбору, студентам предлагается составить список критериев отбора (цена, срок аренды, соседи, расположение и т. д.). Данное задание предваряет чтение текста Happy House (учебник New Inside Out Intermediate); к этому тексту учебник не предлагает ни одного предтекстового задания.

Текстовый этап предполагает сочетание чтения и выполнения заданий по тексту. Данный этап включает работу с информацией текста, ее восприятие, осмысление и анализ.

Типичные задания в рассматриваемых учебниках:

- Заполните пропуски в тексте, выбрав один из предложенных вариантов;
- Озаглавьте каждый абзац текста, выбрав один из предложенных вариантов;
- Ответьте на вопросы;
- Определите верно ли высказывание;
- Согласны ли вы с утверждением.

Альтернативные задания:

• Прерванное чтение (Interrupted reading) – студенты задают вопросы друг другу во время чтения. Тем самым моделируется процесс реального чтения, когда нас могут отвлекать различные обстоятельства, когда во время чтения мы ищем пояснения утверждениям из текста и т. д. Так при чтении текста Adrenalin (New Inside Out Intermediate) студенты во время чтения обсудили вопросы: What accident might have killed Mike? What is a nine-to-five day? When did you have a similar rush of adrenalin? и др.

• Задание Adjective-ities. Во время чтения студенты подчеркивают прилагательные, а закончив чтение составляют с ними свои предложения, подбирают рифмы, или составляют связный рассказ.

• Puzzle reading. Работа в группе. Текст разрезан на 4 части (возможны разные варианты разделения текста – лист делится по диагонали на 4 треугольника, лист делится на 4 прямоугольника, лист делится на 4 полосы. Каждый студент получает только одну часть, обмениваться или складывать части нельзя. Помимо текста у группы есть список вопросов, ответы на которые они должны найти). Данное задание стимулирует общение в группе, сотрудничество и поиск ответа нестандартным путем. Для работы был взят текст How to be a safe and smart searcher с сайта britishcouncil.org. В разных группах предлагалось раз-

ное разделение текста. Эксперимент показал, что проще всего найти ответ на вопросы в тексте, разрезанном на полосы (на абзацы), в группе, работавшей с таким вариантом, были найдены ответы на все вопросы. Самой сложной оказалась работа с текстом. Разрезанным по диагонали. Студентам потребовалось больше времени, чтобы ответить; не был найден ответ на 1 вопрос из 8. Таким образом, можно предположить, что способ разделения текста на части можно варьировать в зависимости от уровня владения языком студентами мини-группы. Студентам с более низким уровнем предлагать более простой вариант.

Послетекстовый этап содержит задания на обсуждение прочитанного, выводы, проецирование тематики на свой опыт. Его целью является активизация речевой деятельности.

Типичные задания:

- Ответьте на вопросы;
- Выскажите ваше мнение;
- Соотнесите слово с его значением;
- Составьте диалог.

Альтернативные задания:

• Задание Business card book предполагает письменный ответ на поставленный вопрос на листе размером с визитную карточку. Ограниченный размер листа стимулирует студентов четко отвечать на вопрос и логически излагать свою мысль. Так, после чтения текста Apple Macintosh (учебник New Headway Upper-Intermediate) студенты письменно ответили на вопрос What are your favourite websites for learning or for fun?

• P.S. – чтение отрывка из художественного произведения можно завершать заданием Постскриптум, предлагая студентом описать чем закончится произведение, написать обращение автора к писателю или сформулировать вопросы, на которые хотелось бы получить ответ читая произведение. Такое задание предлагалось при чтении отрывка из романов The Blind Assassin (New Headway Upper-Intermediate) и The Beach (New Inside Out Intermediate).

• Interrogation (Допрос) – коммуникативное задание, когда один из студентов принимает роль одного из героев текста и отвечает на вопросы аудитории. Например, текст Listen to us! (New Headway Upper-Intermediate) состоит из ответов 7 молодых людей на вопрос об их будущем. Студент из группы принимает роль одного из их и дает развернутые ответы на вопросы одногруппников.

Обучение английскому языку в университете ведется в группах, которые включают студентов с разным стилем обучения (аудиалы, визуалы, кинестетики), предпочитающих разную форму работы (групповая, индивидуальная), обладают разными типами мышления (логическое, абстрактное, творческое) и разным уровнем владения языком. Учебник же, как правило, рассчитан на некоего усредненного обучающегося и не учитывает потребности всех студентов. Задача учителя – использовать все разнообразие дидактических средств на занятиях по иностранному языку, для того, чтобы были учтены потребности каждого студента. Таким образом реализуются принципы коммуникативного подхода: вовлеченность обучающихся в процесс с помощью интересных заданий, межличностное общение при развитии всех видов речевой деятельность (аудирования, чтения, письма и говорения), использование разных когнитивных и коммуникативных стратегий при обучении иностранному языку и персонализация процесса обучения (учет индивидуальных потребностей студентов).

Список упражнений, представленный в статье, не является исчерпывающим. Наша цель – показать, что работа над текстом в классе мо-

жет быть разнообразной, интересной, коммуникативно-ориентированной и учитывать потребности всех студентов группы.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Барышников Н. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению чтению // Когнитивная методика обучения иностранным языкам в разных условиях (тезисы Всероссийской конф.). Пятигорск, 1999. С. 5-8.

Виноградова Е. В. Лингвокогнитивные аспекты модели обучения иностранному языку // Обучение иностранным языкам: традиции и инновации: межвузовский сборник научных статей. Пятигорск, 2001. С. 54-60.

Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23-30.

Зильберман Л. И., Синев Р. Г. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы М.: Наука, 1988. 156 с.

Никулина А. С. К вопросу о возможности формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории // Педагогическое образование в России. 2019. № 1. С. 18-23.

Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам. М., 1960.

Ситнов Ю. А. Коммуникативно-когнитивная методика обучения грамматике в языковом вузе. Пятигорск, 1997. 160 с.

Фриз Ч. Преподавание и изучение английского языка как иностранного // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М.: Прогресс, 1967. С. 33-51.

Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003а. 486 с.

Brumfit C. Communicative Methodology in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Doughty C., Williams J. eds. Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Lado R. Language Teaching: a Scientific Approach. McGraw-Hill, 1964.

Littlewood W. Communicative Language Teaching. New York: Cambridge University Press, 1981.

Long M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology // De Bot, Kees; Ginsberg, Ralph; Kramsch, Claire (eds.). Foreign language research in cross-cultural perspective. Amsterdam: John Benjamins, 1991. P. 39-52.

Richards J. C. Communicative Teaching Today. Cambridge University Press, 2006. 47 p.

Soars L., Soars J. New Headway Upper-Intermediate Student's Book. 3d Edition. Oxford University Press, 2006. 159 p.

Cunningham S., Moor P., Bygrave J. Cutting Edge Intermediate Student's Book. 3d Edition. Pearsons Longman, 2013. 175 p.

Kay S., Jones V. New Inside Out Intermediate Student's Book, 2014. 115 p.

Douglas N. Reading Explorer. National Geographic. Heinle, Cengage Learning, 2008. P 108.

УДК 372.881.111.1:373.31

Рахманова Ирина Алексеевна
магистрант, бакалавр педагогических наук, учитель английского языка школы № 33, г. Верхняя Пышма, Свердловская область; 620017 Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов д. 32, к. 115; e-mail: ireny1996@mail.ru
Дзюба Елена Вячеславовна
доктор филологических наук, профессор, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 285; e-mail: ev_dziuba@uspu.me

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 2-ЫХ КЛАССОВ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

***Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».**

Ключевые слова: интерактивные методы обучения; активные методы обучения; английский язык; начальное обучение английскому языку; второклассники; младшие школьники; уроки английского языка; начальная школа.

Аннотация. Данная статья посвящена обучению лексике английского языка учащихся 2 классов. Целью статьи является научное обоснование того, что интерактивное изучение словарного запаса в начальной школе способствует эффективному усвоению лексики. В статье рассматривается проблема активных и интерактивных методов обучения учащихся 2-го классов, их различие и возможность использования каждого вида методов.

Rakhmanova Irina Alekseevna
Master's Degree Student, Bachelor of Pedagogy, English Teacher at School №. 33, Verkhnyaya Pyshma, Sverdlovsk Region, Russia
Dzuba Elena Vyacheslavovna
Doctor of Philology, Professor, Associate Professor of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE INTERACTIVE METHODS OF TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO THE 2ND GRADE STUDENTS

Keywords: interactive teaching methods; active teaching methods; English language; elementary English language instruction; second graders; primary schoolchildren; English lessons; elementary school.

Abstract. This study describes teaching English vocabulary to the 2nd grade students. The purpose of the paper consists in scientific justification of the fact that interactive learning of vocabulary at elementary school contributes to an effective vocabulary mastering. The article addresses the issue of active and interactive methods of teaching 2nd grade students, their difference and the usage of each type of methods.

В сфере отечественного образования, как и во всей жизни общества, на данный момент наблюдаются серьезные изменения. ФГОС но-

© Рахманова И. А., Дзюба Е. В., 2019

вого поколения предъявляет к содержанию, условиям и результатам обучения высокие требования, которым непросто соответствовать, основываясь только на традиционных методах обучения. Одним из способов разрешения данного противоречия является широкое внедрение в образовательный процесс интерактивных методов обучения. Современное общество нуждается в активной творческой личности, способной делать выбор, ставить и реализовывать цели, осознано оценивать свою деятельность. Необходимо воспитать ученика не потребителя, а искателя, способного мыслить критически, умеющего обосновано выражать свое мнение, способного прислушиваться к мнению окружающих.

Несмотря на то, что проблема обучения лексическому аспекту иноязычной речи является одной из ведущих в методике, что к настоящему моменту разработано огромное количество различных способов обучения лексике, вопрос о возможностях использования интерактивных методов в обучении лексическому аспекту на уроках английского языка в начальной школе остается недостаточно разработанным.

На сегодняшний день понятие «интерактивные методы обучения» имеет множество разных трактовок, анализ которых позволяет сделать вывод о том, что понятие «взаимодействие» является ключевым в определении их сущности. Под взаимодействием понимается установление между участниками процесса познания таких отношений, при которых каждый вносит особый вклад в совместную деятельность. В педагогической и научно-методической литературе описано большое количество разнообразных интерактивных методов обучения, среди которых чаще всего встречаются: ролевые (деловые) игры, «мозговой штурм», «дерево решений», «карусель», «броуновское движение», «аквариум» и др. Во многих публикациях последних нескольких лет внимание авторов особенно сконцентрировано на проблеме использования кейс-метода как инновационного подхода в обучении [Омельченко 2012]

При разработке комплекса упражнений, в котором используются интерактивные методы, мы выявили, что в современной образовательной среде отработке лексических навыков уделяется недостаточное количество времени и упражнений, в результате чего у учащихся наблюдается быстрое исчезновение изученной лексики из оперативной памяти.

Мы отобрали несколько интерактивных методов, которые могут быть использованы на уроках английского языка во 2 классе (для обучения по комплексу *Spotlight*), во время изучения/повторения и проверки лексики. Нами были выделены такие интерактивные методы как: «маленький мишка», «собери слово», «ментальная карта», «цветочек», «языковой портфель». Каждый метод был рассмотрен с точки зрения целесообразности его использования на уроке, также нами были рассмотрены преимущества каждого метода.

В работе показано, как данные методики работают на уроках английского языка, при развитии лексического навыка на начальном этапе обучения.

Рассмотрим вышеизложенные методы:

1. Маленький мишка. Данная игра была основана на психологическом приёме передачи свечи от одного участника беседы – другому, с целью рассказа того, что данному человеку запомнилось или чем он хочет поделиться. Мы преобразовали данную методику в интерактивную игру, которая может применяться на разных этапах урока.

1) На этапе введение новой темы. Ученикам даётся маленький

мишка, а задача учеников сказать, что нужно изучить в данной теме урока, тем самым каждый ученик имеет возможность высказать свою версию и заинтересоваться дальнейшим изучением темы урока.

2) На этапе закрепления изученного материала. Ученикам, как и в предыдущем этапе даётся в руки мишка, но уже с заданием «перевести слова с русского на английский или наоборот», в первый раз эта игра проводится на первом уроке и у учеников имеется возможность подсмотреть в тетрадку или на доску. Во второй раз игра проводится в начале следующего урока, и ученики уже не могут никуда подсматривать, их задача извлечь изученные единицы из памяти.

3) На этапе рефлексии: ученики, как и в предыдущем этапе передают мишку друг другу и делятся тем, что запомнили на уроке, обсуждают, что было трудно, что легко, что следует сделать на следующем уроке.

2. Собери слово. Данный метод, подразумевает интерактивную игру нескольких команд, но хотелось бы отметить, что в некоторых случаях он может использоваться и фронтально учителем, при введении темы. Суть этого метода состоит в том, что ученики делятся на несколько команд и зашифровывают каким-то образом английское слово – это может быть перепутанный порядок слов или английский ребус, или кроссвордовая форма (нужно ответить на вопрос и записать слово), или можно показать/изобразить слово, чем больше и разнообразнее учитель покажет приёмы шифрования слова, тем интереснее пройдёт игра. После чего ученики устраивают состязание схожее с игрой «ЧТО? ГДЕ? КОГДА?», где один представитель команды задаёт зашифрованное слово, а другая команда, посовещавшись 30 секунд, должна выдвинуть одного представителя, который ответить данное слово на английском языке. Этап формирования фонетических навыков. На данном этапе учащимся предоставляются к прослушиванию несложные тексты, с опорой на напечатанный текст, с целью сформировать правильную артикуляцию, а также умению выделять основную информацию.

3. Ментальная карта. Данный метод заключается в том, что ученики рисуют «словесное дерево», то есть ученик рисует одно слово, а от него рисует либо стрелочки-веточки-бусинки, что ему больше нравится, до других слов, которые, по его мнению, связанны с начальным словом, от второго слова они могут провести линии к другим словам, которые относятся уже по теме/значению ко второму слову и т. д.

Такая игра может выполняться как целой командой, так и каждым учеником в отдельности, в зависимости от того, что учитель хочет проверить.

4. Цветочек. Данный метод основан на прототипе игры «Ажурная пила» (Jigsaw). Суть её заключается в том, что ученики делятся на 3 группы (в каждой группе по 3-4 человека), при этом каждый участник группы является экспертов в определённой теме, после изучения определённой темы встречаются эксперты и обсуждают, что можно добавить к тому, что они разобрал, сверяют полученные знания, а после чего возвращаются в сои команды и делятся полученной информацией.

Мы преобразовали данную игру следующим образом: во-первых, название «ажурная пила» было заменено на «цветочек» (flower), из-за возраста детей и их психологических особенностей. Во-вторых, содержание игры было преобразовано, так как мы делаем акцент на изучение лексики, каждый эксперт в команде рисует свою «ментальную карту», после чего эксперты встречаются и дополняют её или убирают, но уче-

ники, которые рисовали эту карту, сами решают, что убрать, а что оставить в своей карте, после чего рисуется общее дерево, всей команды по 3-4 темам.

5. Языковой портфель. Данная интерактивная методика ведётся учениками с начала обучения иностранному языку и продолжается на протяжении всего изучения иностранного языка. Ученики копят слова, которые они изучили с начала обучения и добавляют в течение всего процесса обучения. Таким же образом дополняются и хранятся грамматические таблицы, творческие работы, проекты, дипломы за участие в олимпиадах/конкурсах по английскому языку [Scientific journal: «Modern problems of science and education»].

Во время прохождения практики в гимназии № 116, мы опробовали вышеуказанные интерактивные методы на уроке английского языка во 2 «В» и 2 «А» классах, контрольной и эксперементальной, и выяснили, что лексические навыки у эксперементального класса лучше, чем у контрольной группы.

Таким образом, мы полагаем, что использование интерактивных методов позволит учителю отойти от традиционного проведения уроков английского языка в младших классах и способствовать воспитанию активного, сознательного, критически мыслящего ученика.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Омельченко Е. В. Фасцинативные средства в сократическом диалоге. // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 13. С. 80-84.

Scientific journal: «Modern problems of science and education». 2013. № 6. URL: http://science-education.ru/en/article/view?id=11225 (дата обращения: 15.12.2018).

УДК 378.016:811.1:378.147

Савельева Ирина Викторовна
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникаций Кемеровского государственного университета; 650043, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6, каб. 5218; e-mail: saviren1973@mail.ru

УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ И ИХ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ

*** Исследование выполнено при финансовой поддержке фонда РФФИ, проект № 19-013-00805.**

Ключевые слова: учебные стратегии; когнитивный стиль; иностранные языки; полиэтническая среда; холистические типы; аналитические типы; студенты; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков вузе.

Аннотация. Статья рассматривает проблему определения и формирования когнитивных учебных стратегий, реализуемых студентами при изучении иностранного языка. Исследования в области когнитивной психологии показывают, что для представителей восточных культур более свойственны приемы холистического (целостного) стиля. Однако, предварительное наблюдение за

студентами в полиэтнических группах показывает, что студенты чаще обращаются к аналитическим стратегиям. Это также подтверждается результатами тестирования студентов. Перспективой исследования является разработка обучающих приемов, направленных на развитие холистических учебных стратегий у студентов с целью повышения эффективности обучения иностранному языку в полиэтнических группах.

Saveleva Irina Viktorovna
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communication, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

LEARNING STRATEGIES AND THEIR ROLE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Keywords: learning strategies; cognitive style; foreign languages; multi-ethnic environment; holistic types; analytical types; students methodology of teaching foreign languages; University foreign language methodology.

Abstract. The article deals with the problem of definition and formation of cognitive learning strategies implemented by students in the study of a foreign language. Studies in the field of cognitive psychology show that the representatives of Eastern cultures are inclined to use techniques of holistic style. However, preliminary observation of students in multi-ethnic groups shows that students often turn to analytical strategies when working with new material. This is also confirmed by the results of students' testing. The perspective of the study is to develop ways to include forms of work aimed at the development of holistic learning strategies for students in order to improve the effectiveness of foreign language teaching in multi-ethnic groups.

Смещение фокуса учебного взаимодействия с педагога как центральной фигуры на студента произошло в связи с пристальным вниманием к личности обучающегося. Сегодня личностно-ориенти-рованный подход в образовании приобретает еще большую актуальность в связи с формированием полиэтнической среды в высших учебных заведениях. Приток иностранных студентов в российские вузы привел к пересмотру существующих методов и подходов к обучению в целом и иностранному языку в частности. Важность эффективной организации аудиторной и самостоятельной работы студентов заставила педагогов уделять более значительное внимание тем способам овладения иностранным языком, которые используются обучающимися в процессе обучения.

Понятие стратегий учения (learning strategies) было впервые введено в научный оборот Г. Паском, американским психологом и кибернетиком, который обосновал применение изучающим иностранный язык двух основных стратегий: холистической и аналитической (holistic & serialistic) [Pask 1976]. Данные стратегии соотносятся с полезависимым и поленезависимым когнитивными стилями личности. Сегодня учебные стратегии определяются как «действия и операции, используемые учащимися с целью получения, хранения в памяти и применения накопленной информации» [Азимов, Щукин 2009]. К основным относятся: стратегии, базирующиеся на механизмах памяти (группировка материала, структурирование, создание логических связей, использование движений и образов). Соотнесение когнитивных учебных стратегий с другими вида-

© Савельева И. В., 2019

ми учебных стратегий позволило описать холистический и аналитический типы студента. Первый имеет следующие характеристики:

- сначала изучает общую идею, а затем смотрит на детали;
- принимает решения, основанные на эмоциях и интуиции;
- предпочитает работать в неформальной, менее структурированной, более гибкой среде;
- более спонтанен в своих решениях;
- способен делать несколько вещей сразу;
- сопровождает речь жестами;
- может часто отвлекаться и делать перерывы;
- эффективно работает в группе;
- усваивает информацию через письмо;
- хорошо реагирует на визуальное сопровождение;
- лучше запоминает, когда информация представлена с юмором или эмоцией, например, читая короткий анекдот;

Напротив, студент, реализующий аналитическую стратегию:

- склонен использовать больше деталей и структурированной информации;
- применяет пошаговый процесс обучения;
- видит конечные элементы (детали) шаблонов, а не целое;
- принимает решения, основанные на логике, фактах и здравом смысле;
- любит организовать рабочее место;
- лучше усваивает материал, когда информация представлена последовательно;
- использует мало жестов;
- предпочитает тихую обстановку;
- делает задание до конца;
- хорошо реагирует на слова и цифры;
- следует инструкциям, выделяет важную информацию.

Основываясь на результатах исследования Р. Нисбетта, который выявил склонность западных культур следовать аналитическому пути при освоении нового материала, а восточных – холистическому, на первом этапе мы составили стратегический портрет студента [Нисбетт 2011]. Выяснилось, что независимо от этнической принадлежности у большинства обучаемых преобладают аналитические навыки в освоении иностранного языка. Студенты при выполнении заданий ориентируются на такие привычные форматы, как:

1. При чтении: линейное, пошаговое освоение материала, с опорой на имеющийся глоссарий, а также поиск практически каждого незнакомого слова в словаре. Только 5% студентов используют холистическую стратегию рассеянно-цельного взгляда на текст. Другими словами, активное включение приемов антиципации, языковой догадки, опоры на контекст, не характерно для студентов при работе с текстом на иностранном языке.

2. При аудировании: при прослушивании иноязычной речи студенты теряют нить повествования, если не распознают звучание отдельных слов. Кроме того, фоновые шумы, например, звуки открывающейся двери, а также параллельные комментарии преподавателя серьезно препятствуют пониманию иноязычной речи.

3. При говорении: в устной речи наблюдаются паузы, связанные с затрудненным запоминанием отдельных слов. Однако, 50% студентов излагают основной смысл высказывания, опираясь на ключевые слова, выпуская необходимые элементы: служебные слова, предлоги, артикли. Частотны высказывания с неправильной постановкой окончания множественного числа существительных.

4. При письме: студенты предпочитают использовать дословный перевод своих мыслей (на родном языке) на иностранный, не опира-

ются на готовые клише с семантикой, которая подходит для темы письменной работы, но отличается от типичных фраз на родном языке.

Семантизация целого выражения, демонстрируемого в контексте, не соответствующего реалиям родного языка, оказывается затруднительной. Студенты мало ориентируются на поле (то есть на условия написания, игнорируя цели письменного задания), предпочитая автоматическое составление предложений с использованием дословного перевода.

Данные наблюдения позволяют сделать вывод о более выраженной сформированности у студентов аналитических учебных стратегий независимо от этнической принадлежности. Холистические стратегии используются реже. Возможной причиной является база среднего образования, акцент которого традиционно направлен на развитие учебных операций, соответствующих аналитическому типу личности.

На втором этапе исследования мы провели тестирование студентов. Были опрошены две группы (42 человека), состав которых – моноэтнический, а также две группы студентов (36 человек) с полиэтническим составом. Согласно исследованиям Р. Нисбетта, представители восточных культур предпочитают холистические стратегии при обработке новой информации. Например, они более склонны работать в группе, воспринимают информацию в целом, ориентируются на контекст. Проведенное тестирование показало следующие результаты (см. рис. 1 и 2.). Студенты в моноэтнических и полиэтнических группах (39% и 33% соответственно) более склонны использовать аналитические учебные стратегии. Однако, во всех группах значительное количество учащихся оперируют разными стратегиями при освоении нового материала (38% и 40% соответственно). Это показывает гибкость когнитивного стиля студентов, их способность при необходимости прибегать как к аналитическим, так и к холистическим приемам учения. В моноэтнических группах процент так называемых выраженных «универсалов» (студентов, одинаково хорошо владеющих двумя видами стратегий) выше, чем в полиэтнических (15% и 4% соответственно). В полиэтнических группах 15% составляют студенты, у которых преобладает холистический стиль учения, при значительной выраженности аналитического типа.

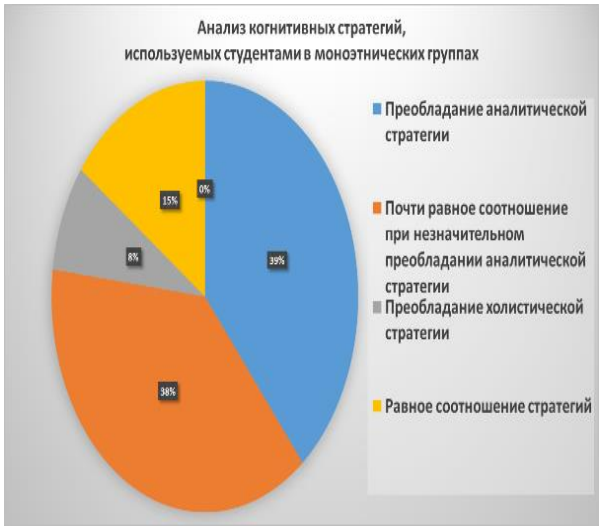


Рисунок 1. *Анализ когнитивных стратегий, используемых студентами в моноэтнических группах*



Рисунок 2. *Анализ когнитивных стратегий, используемых студентами в полиэтнических группах*

Таким образом, полученные данные указывают на достаточную гибкость студентов, на их способность использовать широкий спектр приемов. Однако, при изучении дисциплины «Иностранный язык» привычными способами являются аналитические. Для повышения эффективности процесса обучения, педагогу необходимо, с одной стороны, учитывать когнитивный стиль обучающегося, а с другой, наполнять учебные занятия в полиэтнических группах формами работы, способствующими развитию холистического стиля обучения, как более «природосообразного».

Л И Т Е Р А Т У Р А

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР. 2009. URL: https://methodological_terms.academic.ru/2201/%D0 %A3%D0 %A7%D0%95% D0%91%D0%9D%D0%AB%D0%95%D0%A1%D0%A2%D0%A0 %D0%90%D0%A2% D0%95%D0%93%D0%98%D0%98 (дата обращения: 12.05.2019).

Нисбетт Р., Пенг И. Чой К., Норензаян А. Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания / под ред. В. С. Магуна. Москва: Фонд «Либеральная миссия», 2011. 68 с.

Pask G. Styles and Strategies of Learning // British Journal of Educational Psychology. 1976. Vol 46. II. P. 128-148.

УДК 372.881.1

Смирнова Анастасия Евгеньевна
студентка 2 курса магистратуры ИФКиМК по направлению «Языковое образование» Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 285; e-mail: ifkim-kuspu@yandex.ru

РОЛЬ УЧЕТА РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Ключевые слова: иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в школе; региональный компонент; учителя; школьники.

Аннотация. Статья посвящена исследованию сущности регионального компонента в комплексной системе преподавания иностранного языка. Автором рассмотрены ключевые составляющие программы обучения иностранному языку в рамках межпредметного подхода. Выделена роль учета регионального компонента в процессе преподавания иностранного языка в условиях современной школы, а также роль использования различных средства развития у учащихся интереса к изучению иностранного языка.

Smirnova Anastasia Evgenevna
the 2rd year Master Student of Language Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE ROLE OF THE INTEGRATION OF THE REGIONAL COMPONENT IN THE TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE IN SCHOOL

Keywords: foreign languages; methodology of teaching foreign languages; methodology of foreign languages at school; regional component; teachers pupils.

Abstract. The article is devoted to the study of the essence of the regional component in the complex system of teaching a foreign language. The author has reviewed the key components of a foreign language program in an interdisciplinary approach. The role of taking into account the regional component in the process of teaching a foreign language in the conditions of the modern school and the role of using different means of developing students' interest in learning a foreign language are highlighted.

В современных условиях методы обучения иностранному языку включают его позиционирование как способа межнационального общения. Одновременно ему присущ культурологический аспект, в рамках которого актуальность приобретает региональный компонент. Среди исследователей, которые рассматривали региональный компонент и его роль в системе преподавании иностранного языка следует выделить: О. В. Алексеева, С. Н. Вахрушева, Н. К. Костина, О. В. Захарченко, И. М. Кунгурова, К. И. Астахова, О. В. Ткаченко, Ю. Л. Малкова, Н. П. Шило, Н. Ю. Паренюк, Н. М. Чеджемова [1; 3-8].

Аналитически обзор современной и классической методической литературы, в рамках исследования инновационного педагогического опыта, позволяет утверждать, что в настоящее время отсутствует комплексная и системная программа обучения иностранному языку с учетом особенностей регионального компонента, которая соответствовала бы вызовам современного мультикультурного общества.

В рамках методологии преподавания иностранного языка выделяются следующие компоненты: знания (новые слова и словосочетания, правила – фонетические, грамматические; конструкции и модели), умения и навыки (слушать, говорить, писать, читать), опыт творческой деятельности (построение диалога или монолога, подготовка доклада, речи, написанные стихотворения или рассказа, создание проекта), опыт эмоционально-ценностного отношения (формирование отношения школьников к миру, деятельности, научным знаниям, моральных норм, идеалов) [Кунгурова 2016: 36-38]. Если ребенок не овладеет этими компонентами, то ему будет трудно научиться свободно говорить на иностранном языке. В условиях учета регионального компонента учителю следует сделать содержание учебной деятельности привлекательным и интересным с точки зрения особенностей развития и функционирования самого региона. Достичь этого можно, прежде всего, новизной и разнообразием материала, который будет учитывать культурологические и исторические направления [Шило 2018: 8-11].

Рассмотрим существующие подходы к изложению материала по английскому языку в современных учебниках. К примеру, Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, В. Эванс, О. Подоляко разработали курс учебников для общеобразовательных учреждений по английскому языку. Существует несколько изданий и вариаций преподнесения материала. Так, в содержании учебника для пятого класса представлена тема урока “I`m from…”, которая предполагает задания для рассказа учениками на ино-

© Смирнова А. Е., 2019

странном языке о себе, своей стране проживания. Кроме того, обширно раскрыта тема страны проживание отдельным разделом в учебнике “Spotlight on Russia”. Следующим образом представлено содержание раздела [Ваулина 2012: 164]:

• School life – What Russian Schools are like

• Our Country – Learn about two of Russia’s ethnic republics

• Homes – Open-air museums of old wooden buildings

• Hobbies – Read the Snow Maiden, a Russian folk tale in English

• Animals – Ail about the Kamchatka brown bear

• Fame – Meet Sasha Boldachev, a famous young musician from St Petersburg

• Seasons – Paintings from a school art exhibition

• Festivals – Students write about Maslenitsa Spring Festival

• Museums – A school excursion to Sergiev Posad Toy Museum

• Holidays – The perfect summer holiday at Orlyonok

Таким образом, в книге раскрыт компонент регионализации посредством предоставления детям материала о стране, этнических Республиках (Чувашия и Бурятия), музеях, увлечениях и традициях народа и пр. Ученики не только изучают иностранный язык, но и с интересом познают родную страну с ее особенностями посредством занимательных фактов.

Автором данной статьи было разработано содержание урока иностранного языка с учетом регионального компонента по теме «Food» в 6 классе.

Рецептивный речевой материал урока представлен лексическим (a cabbage, roast beef, (a) soup, (a) stew; a department, a pair, to try sth on, a size) и грамматическим (substitutions one/ones) единицами.

Ход урока предполагает:

1. Организационный момент – 1 min;

2. Актуализация опорных знаний (фонетическая зарядка) – 3 min;

3. Постановка цели и задач урока. Мотивация учащихся к учебной деятельности – 4 min;

4. Первичное усвоение новых знаний – 4 min;

5. Первичная проверка понимания (развитие навыков говорения) – 3min;

6. Первичное закрепление. Развитие лексических и грамматических навыков – 11 min;

7. Физминутка – 1 min;

8. Развитие навыков чтения – 5 min;

9. Развитие навыков аудирования – 5 min;

10. Контроль усвоения – 2 min;

11. Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению – 2 min;

12. Рефлексия – 2 min;

13. Подведение итогов – 1 min.

Каждый структурный элемент урока соответствует выполнению конкретной задачи. Чтобы научиться говорить на иностранном языке (это главная задача), следует, прежде всего, усвоить лексику и грамматику этого языка. Так, на этапах **первичного усвоения** новых знаний, проверки понимания (развитие навыков говорения) и закрепления также стоит вносить элементы *регионального компонента*, которые будут заключаться в *тематических заданиях* относительно особенностей традиционной кухни определенного региона. На этапах развития навыков **чтения и аудирования** важным является сам *контекст*, содержащий знания о регионе, о людях, их истории, культуре и тому подобное. Заметно повышается интерес учащихся к изучению иностранного языка, когда используются отрывки из литературных произведений, стихи, пословицы и поговорки и т. д. Этап **закрепления и**

подготовки к выполнению домашнего задания по теме может содержать *сведения об истории языка, рассказы об исторических фигурах страны изучаемого*. **К примеру, педагогом может быть представлена следующая домашняя работа с учетом регионального компонента:**

1) Make a recipe of traditional dish you cook in your family at the New Year.

2) Compare Russian, American and British traditional food. And tell the classmates what you like most.

Учителю следует уделять большое внимание согласованию краеведческого материала с программой изучения иностранного языка. Необходимо отбирать материал, который отражает уникальность региона, его неповторимый характер, и в то же время обладает общечеловеческой ценностью, способствует приобщению к ней и формирует положительное отношение, повышает уровень общекультурного развития школьников [5].

Также следует обучать детей умению извлекать и применять на уроке иностранного языка информацию о регионе, которая предоставляется на уроках географии, истории, литературы, биологии и других предметов. Работа с краеведческим материалом может быть частью, этапом урока, отдельным уроком, иметь более широкие временные рамки (проектный день, проектная неделя) [Костина 2018: 44-46].

Кроме этого, учитель может использовать различные специфические средства развития у учащихся интереса к изучению иностранного языка с учетом регионального компонента, а именно: игру как средство активизации лексического и грамматического материала, развития навыков и умений всех видов деятельности; инсценировку (или игру «театр»); ситуативные задачи; музыку, стихи; ролевую игру; нетрадиционные уроки; компьютер при изучении отдельных тем [Вахрушева 2017: 58-61].

Получают распространение инновационные технологии и отдельные методы обучения, которые разнообразят процесс изучения иностранного языка с учетом регионального компонента и, таким образом, будут способствовать повышению интереса не только к языку и к самому процессу его освоения, но и к истории и традициям своего края.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеева О. В. Региональный компонент в изучении русского языка как иностранного // Наука и образование: новое время. 2017. № 2 (19). С. 286-291.

Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Express Publishing, Просвещение, 2012. 164 с.

Вахрушева С. Н. Региональный компонент при обучении иностранному языку // Научный альманах. 2017. № 1-2 (27). С. 58-61.

Костина Н. К., Захарченко О. В. Интеграция национально-регионального компонента при обучении иностранному языку // Развитие образования. 2018. № 1 (1). С. 44-46.

Кунгурова И. М., Астахова К. И., Ткаченко О. В. Краеведческий компонент как средство обучения младших школьников чтению на иностранном языке // Молодой ученый. 2016. № 4-1 (108). С. 36-38.

Малкова Ю. Л. Социокультурная компетенция и регионоведческий компонент содержания обучения иностранному языку // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. 2012. № 5. С. 116-120.

Чеджемова Н. М. Организационно-содержательные аспекты гуманитаризации высшего образования в процессе изучения иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 774.

Шило Н. П., Паренюк Н. Ю. Использование краеведческого материала при изучении иностранного языка // Science Time. 2018. № 10 (58). С. 8-11.

УДК 372.881.111.1:371.671.11

Ульянова Марина Юрьевна
студентка 3го курса бакалавриата, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: sigizmyndyshka@gmail.com

ПРОБЛЕМА НАПОЛНЕННОСТИ ПРЕДТЕКСТОВЫМИ УПРАЖНЕНИЯМИ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: обучение чтению; аутентичные тексты; предтекстовые упражнения; этапы чтения; английский язык; учебники английского языка; школьные учебники; методика преподавания английского языка; методика английского языка в вузе; старшеклассники; одиннадцатиклассники.

Аннотация. В статье рассматривается проблема наполненности современных отечественных и зарубежных учебников английского языка упражнениями по чтению аутентичных текстов. В ходе исследования была выявлена проблема наполнения предтекстового этапа в учебнике Spotlight. На основании собранных данных, была сформулирована гипотеза о том, что в случае дополнения плана работы с текстом, предложенным учебником Spotlight, заданиями, направленными на актуализацию лексических единиц, то можно повысить процент вовлеченности учащихся и уровень усвоения прочитанной информации. Для подтверждения гипотезы был проведён эксперимент в виде двух уроков по чтению, среди групп учащихся 11 классов уровня pre-intermediate с опорой на материалы учебника Spotlight в одной группе, и по дополненной модели урока.

Ulianova Marina Yur'evna
Bachelor Degree Student, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE PROBLEM OF THE PRE-READING EXERCISES CONTENT IN MODERN TEXTBOOKS OF ENGLISH LANGUAGE

Keywords: reading instruction; authentic texts; pretext exercises; stages of reading; English language; English textbooks; school books; English teaching methodology; English language methodology at the university; high school students; eleventh graders.

Abstract. The article highlights the problem of the exercise content in textbooks which are devoted to reading process. The research was based on modern Russian and foreign textbooks of English language. Comparative analysis of reading tasks

was done on the basis of the most popular Russian and foreign textbooks. During the research the problem of the pre-reading exercises in Russian textbook "Spotlight" was revealed. On the data basis, it was hypothesized that supplementing plan of reading lessons with exercises which are aimed to actualize the vocabulary and involve students into reading process may enhance the effectiveness of reading due to the increasing the level of understanding of the text. The experiment among 11th grade students was held to prove the hypothesis.

Процесс чтения, как один из видов речевой деятельности, является неотъемлемой составляющей языковой компетентности обучающегося, следовательно, вопрос о том, как сделать процесс обучения чтению более эффективным и результативным остается актуальным как для тех, кто изучает иностранный язык, так и для тех, кто занимается преподаванием иностранных языков.

Эффективность процесса обучения чтению зависит от множества факторов, среди которых выделяют: уровень подготовки обучающегося, его личностные способности, степень овладения техникой чтения, вид чтения, которому обучают, методика, применяемая в процессе обучения. Помимо перечисленных факторов, немаловажным являются упражнения, предлагаемые обучающемуся для работы с текстом [Бухбиндер 1991].

Существует ряд авторских классификаций упражнений, посвященных работе с текстами на уроках английского языка. Наиболее распространенная система упражнений основана на подразделении работы с текстом на три этапа: предтекстовый, текстовый, послетекстовый [Вишневский 1983].

Предтекстовой этап подразумевает определение задач чтения, выбор вида чтения, создание мотивации чтения, актуализация лексического и грамматического материала. На данном этапе чаще всего применяются следующие упражнения: мозговой штурм, ориентиры предвосхищения содержания, вопросы для актуализации ранее изученной информации и др. [Сметанникова 2011: 41]. Текстовsq этап представляет собой сам процесс чтения, нацеленный на извлечение конкретной информации языкового и неязыкового характера. К текстовому этапу относятся упражнения типа: попеременное чтение вслух, чтение с остановками про себя, чтение про себя с пометками (подразумевает анализ прочитанного материала и распределение его на группы, например, «согласен», «не согласен», «требует обсуждения»), поиск лексических единиц в тексте, подбор заголовков и т. д. [Сметанникова 2011: 45].

На послетекстовом этапе происходит понимание текста, анализ его содержания, сопоставление информации, полученной на предтекстовом этапе с той, что была получена после чтения. К послетекстовым упражнениям относятся: вопросы после текста, проверочный лист – представляет собой группу вопросов, критериев выполнения задания, составленных педагогом, нацеленных на проверку понимания содержания текста, дискуссионные вопросы, коммуникативные игры, опирающиеся на идеи из текста и т. д. [Сметанникова 2011: 51].

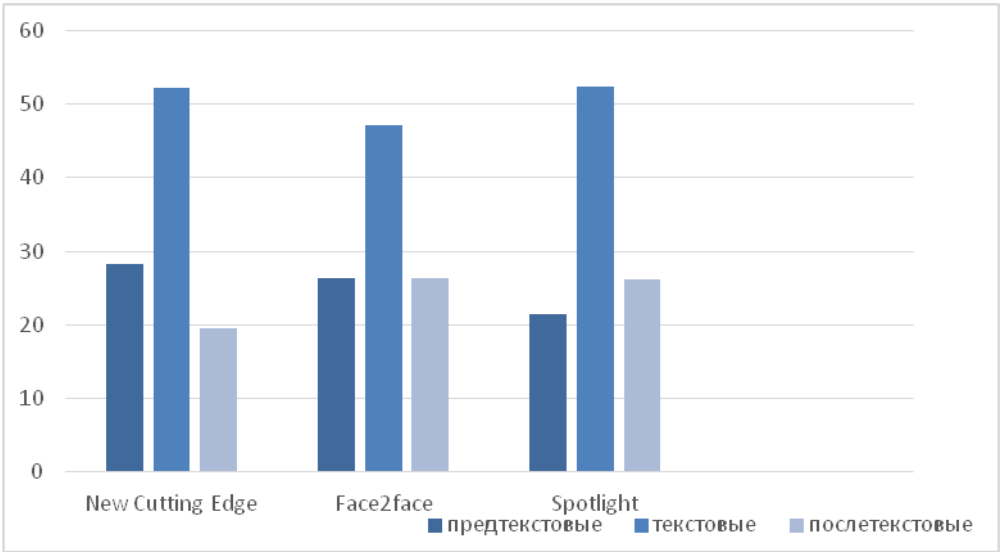
Таким образом, наполненность учебников английского языка упражнениями каждого этапа является существенным фактором эффективности процесса чтения.

Для того чтобы выявить какому этапу работы с текстом отдают предпочтения составители учебников английского языка был произведен сопоставительный анализ ма-

© Ульянова М. Ю., 2019

териалов трех учебников: Spotlight 11 by Virginia Evans, Jenny Dooley учебник [Ваулина, Подоляко и др. 2015], созданный в соавторстве с зарубежными и отечественными методистами; New cutting edge by Sarah Cunningham, Peter Moor with Jane Comyns Carr, Longman- британский учебник [Cunningham, Moor и др., 2005], а также учебник Face2face by Chris Redson and Gillie Cunningham Cambridge University Press [Redston, Cunningham 2014]. Целью анализа являлось выявление процентного соотношения упражнений, предназначенных для предтестовой, текстовой и послетекстовой работы.

По итогам анализа упражнений, были получены следующие результаты:



1. Основным этапом чтения является непосредственно текстовый этап, так как под него отведено наибольшее количество упражнений

2. Обращаясь к полученным данным, можно предположить, что в учебниках Spotlight 11 недооценен предтекстовый этап, так как для него отведено наименьшее количество упражнений, в сравнении как с количеством других упражнений учебника, так и при сравнении с количеством предтекстовых упражнений других учебников.

3. Ниже представлена диаграмма, на которой наглядно показано процентное соотношение упражнений разных этапов работы с текстом в трех учебниках.

4. В ходе анализа была выявлена проблема наполнения предтекстового этапа учебника Spotlight достаточным количеством упражнений, для актуализации необходимой лексики, введения в обсуждаемую тему, привлечения внимания обучающихся и вовлечения их в образовательный процесс.

5. Также была отмечена тематическая вариативность и общая актуальность упражнений учебников Face2face и New Cutting Edge.

Предтекстовый этап является особенно важным при работе с аутентичными текстами, так как на предтекстовом этапе, во-первых, возможно минимизировать количество незнакомой информации лексического, грамматического и экстралингвистического характера, что позволит облегчить процесс работы с аутентичным текстом. Во-вторых, на предтекстовом этапе обучающийся может предвосхитить тематику, направленность текста, что способствует актуализации ранее полученных знаний в рамках определенной темы. В-третьих, именно упражнения предтекстового этапа, нацеленные также и на то, чтобы заинтересовать учащихся, вовлекают их в работу, способствуют привлечению внимания к обсуждаемой

теме и обеспечивают эффективный учебный процесс [Грузинская 1953].

Таким образом, была сформулирована гипотеза, что в случае корректировки предложенной учебником Spotlight 11 модели работы с текстом можно сделать процесс более эффективным. Показателем эффективности является процент усвоения информации и уровень вовлеченности обучающихся в образовательный процесс.

Для того чтобы проверить гипотезу, был проведен эксперимент в виде двух занятий по чтению на основе одного текста, но с разными упражнениями: первое было проведено полностью с опорой на материалы учебника Spotlight и предложенные упражнения. В качестве материалов для второго занятия были использованы тексты учебника Spotlight и дополнительно разработанные упражнения для работы с выбранным текстом. В качестве экспериментальных групп были выбраны учащиеся 11 класса, занимающиеся по учебнику Spotlight и имеющие средний уровень знания pre-intermediate. Группы были разделены на равные по количеству и уровню знаний подгруппы. План работы с текстом в первой подгруппе был разработан на основе предложенных учебником материалов:

1. Предтекстовые упражнения. Учащимся предлагается два задания: первое – ознакомится с картинками и ответить на вопрос, второе фронтальный опрос с использованием предложенных вопросов.

2. Текстовые упражнения. Было предложено задания на поисковое чтение (подобрать подходящую дефиницию к выделенному в тексте слову) и задание на сопоставление вопросов и абзацев текста. Задания предлагаются после первичного прочтения текста.

3. Послетекстовые упражнения. Было представлено только одно послетекстовое задание в виде ответа на вопросы с целью проверки общего понимания текста.

План работа второй подгруппы был дополнен предтекстовыми упражнениями, а в ход урока были добавлены игровые здания. Предтекстовый этап включал в себя следующие упражнения:

1. Мини-викторина, в ходе которым учащимся предлагалось по картинке угадать город и страну. Задание нацелено на привлечения внимания к теме урока, а установление метапредметных связей.

2. Перечень проблемных вопросов, связанных с темой текста. Задание нацелено на формирование проблемной ситуации, которая повысит интерес обучающихся к обсуждаемой проблеме и побудит желание к прочтению текста.

3. Игра в парах на сопоставление актуальной лексики и дефиниций. Задание нацелено на ознакомление с незнакомой лексикой, которая будет необходима в ходе чтения текста.

На текстовом этапе, учащиеся были поделены на мини группы. Каждой группе был предложен текст, разделенный на смысловые фрагменты и одинаковый список вопросов, запрашивающих конкретную информацию, содержащуюся в тексте. Мини-группы работают не с целым текстом, а только с его частью и дают ответы только на те вопросы, для которых у них достаточно сведений из текста. Задание нацелено на максимальное вовлечение учащихся в процесс чтения с наиболее глубоким пониманием прочитанного. После групповой работы, учащиеся в формате диалога обмениваются полученными сведениями и дополняют список ответов недостающими сведениями. Задание нацелено на осмысление полученной информации, восполнение необходимых знаний и коммуникацию между учащимися.

Для послетекстового этапа бы-

ла подготовлена коммуникативная игра, содержащая как общие вопросы на знания текста, конкретных лексических единиц, фактической информации, взятой из текста, а также вопросы ориентированные на развернутый аргументированный ответ, составленный с опорой на прочитанный текст.

В ходе эксперимента были получены следующие результаты. Первая группа, усвоила прочитанный материал в следующем соотношении: из 7 участников эксперимента двое ответили верно на все вопросы итогового тестирования, и получили приблизительно 100% уровень понимания прочитанного материала, двое участников приблизились к 75% усвоения материала и трое учащихся усвоили примерно 50% прочитанного материала.

Во второй группе, уровень усвоения прочитанного материала оказался в два раза выше: четверо учащихся из семи получили 100% результат итогового тестирования, один участник эксперимента успешно выполнил 75% теста, и двое- 50%.

Таким образом, было экспериментально доказано, что путем дополнения предтекстового этапа упражнениями на актуализацию лексики, заданиями игровой направленности, можно повысить уровень понимания текста и степень вовлеченности обучающихся в работу, а, следовательно, и эффективность процесса работы с текстом. По результатам проведения двух уроков было выявлено, что уровень понимания текста во второй группе в два раза выше, чем в первой, более того учащиеся проявляли интерес к обсуждаемой теме и были активнее вовлечены в работу на уроке.

Подводя итог, можно сказать, эффективность процесса чтения, а также уровень усвоения информации напрямую зависит от наполненности урока упражнениями всех трех этапов.

ЛИТЕРАТУРА

Бухбиндер В. А. О системе упражнений // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. М.: Русский язык, 1991. С. 92-98.

Вишневский Б. И. Аппарат упражнений в свете разных подходов к обучению иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1983. № 6. С. 39-40.

Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. М.: Баласс, 2011. 128 с.

Ваулина Ю. Е., Подоляко О. Е., Дули Д., Эванс В. УМК «Английский в фокусе» ("Spotlight") для 10-11 классов общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2015.

Chris Redston, Gillie Cunningham, Rachel Clark, Belinda Cerda, Sarah Ackroyd, Nicholas Tims. Face2face. Pre-intermediate. Student's book. Cambridge University Press, 2014. 168 с.

Sarah Cunningham & Peter Moor with J C Carr. New Cutting Edge. Pre-Intermediate. Student's book. Logman, 2005. 174 с.

Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка в школе. М. : Учпедгиз, 1939.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТА И ДИСКУРСА

УДК 821.161.1-2(Дурненков М.):791.43

Багдасарян Ольга Юрьевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 279; e-mail: obagdasar@gmail.com

СОВРЕМЕННАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ДРАМА И ЯЗЫК КИНО: «БРАТЬЯ» М. ДУРНЕНКОВА

Ключевые слова: интермедиальность; драматургия; пьесы; русские драматурги; сценическое пространство; условность; кинематограф; кинофильмы.

Аннотация. В статье на материале пьесы М. Дурненкова «Братья», созданной по мотивам фильма Л. Висконти «Рокко и его братья» и поставленной в 2013 году в Гоголь-центре, рассматривается проблема влияния кинематографического кода на язык литературы и театра. Кинематографический прототекст воздействует на концепцию и поэтику пьесы, определяет особенности конструирования сценического пространства и характер театральной условности. Сохраняя сюжетную канву фильма, М. Дурненков усиливает ее аллегорический смысл; отталкиваясь от важного для фильма Висконти образа боксерского ринга, драматург превращает его в ключевую для пьесы метафору жизни как продолжающегося боя, в котором каждый ищет свой путь выживания: уворачивается, терпит боль, дерется или старается понять правила, которые помогут выжить.

Bagdasaryan Olga Yurievna
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Literature and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

MODERN RUSSIAN DRAMA AND CINEMA LANGUAGE: “BROTHERS” BY M. DURNENKOV

Keywords: intermediality; dramaturgy; plays Russian playwrights; stage space; conditionality; cinema; movies.

Abstract: The article is focused on the problem of cinematic codes influence on the language of modern drama. The author analyzes M. Durnenkov’s play “Brothers” created after the film “Rocco and His Brothers” by L. Visconti and staged in Gogol Center in 2013. The cinematic prototext influences the concept and poetics of the play, determines the design of the stage space and the peculiarities of theatrical convention. Following the film plot M. Durnenkov reinforces its allegorical meaning; film’s important image of the boxing ring the playwright turns into a play’s key metaphor of life as an ongoing fight, where everyone is looking for his own way of survival.

Под интермедиальностью принято понимать «особый тип внутритекстовых взаимосвязей в художественном произведении, основанный на взаимодействии художественных кодов разных видов искус-

© Багдасарян О. Ю., 2019

ств» [Тишунина 2001: 149]. Концептуализировал понятие Оге Ханзен-Лёве в работе 1983 года «Проблема корреляции словесного и изобразительного искусств на примере русского модерна». Давая общую типологию интермедиальных отношений, исследователь выделяет следующие три формы: перенос мотивов из одной художественной формы в другую; перевод конструктивных принципов; проекция концептуальных моделей [Ханзен-Лёве 2013: 40-41].

Не останавливаясь подробно на идеях и типологии Ханзен-Лёве, отметим, что интермедиальные исследования уделяют значительное внимание проблемам «кинофикация» и «кинематографичности». В числе самых явных и наиболее привычных интермедиальных взаимодействий, включающих кино в отношения с другими видами искусства, – киноадаптация. Тем интереснее опыт обратный: когда кино становится основой для интермедиального переноса.

Рассмотрим подобный случай на примере проекта «Гоголь-центра» – выпущенной в 2013 году театральной трилогии на основе ставших классическими фильмов: «Братья» (по «Рокко и его братья» Л. Висконти, 1960), «Идиоты» (по мотивам «Идиотов» Л. фон Триера, 1998) и «Без страха» (по «Страх съедает душу» Р. В. Фассбиндера, 1974). Все три спектакля отвечают важному для Гоголь-центра и для новой драмы в целом запросу на «реальность», современность и социальность. Остановимся подробнее на пьесе-инсценировке Михаила Дурненкова по мотивам фильма Л. Висконти.

В «Рокко и его братья» Л. Висконти (1960) действие происходит в Италии в 1950-ые годы, это история бедной итальянской семьи, переехавшей из Лукании в Милан. Висконти задумывал фильм отчасти как продолжение своего неореалистического опыта – фильма «Земля дрожит» – но, в первую очередь, как социально-философское исследование процессов, происходящих в тот период в Италии (массовая миграция населения из деревень в города, проблема адаптации сельского населения к городу). Фильм осложнен конфликтом севера и юга: Висконти снимал в родном Милане, город по отношению к героям выступал как фактор, остраняющий особый менталитет южан – семьи Паронди.

Пьеса М. Дурненкова работает с целым комплексом элементов, отсылающих к фильму Висконти. Обращает на себя внимание бережное отношение к сюжетной схеме прототекста: Дурненков сохраняет и схожим образом решает сюжетную ситуацию (у Висконти семья Паронди приезжает в Милан в поисках лучшей жизни, у Дурненкова – 4 брата из захолустного Семеновска приезжают в Москву). Переезд в большой город, как и у Висконти, становится своего рода триггером: разные траектории самоидентификации героев являются основным предметом художественного исследования и в фильме, и в пьесе; Дурненков включает, вслед за Висконти, любовную интригу (два брата и проститутка) и мн. др.

Между тем, в отличие от фильма Висконти, в котором аллегорический смысл сюжета лишь время от времени прорывается через неореалистическую, предельно детализированную картину мира, постепенно накапливается и резюмируется в финальном монологе Чиро, пьеса (и спектакль А. Мизгирева в Гоголь-центре) сразу радикально обнажают условность происходящего. Этому способствует сокращение числа персонажей, каждый из которых задается как аллегория определенной идеи (Казан – Кровь, Тюха – Сила, Обмылок – Боль, Хоббит – закон); многоформатность текста: пьеса построена как ревю, в котором рассказ о событии сочетается с песнями,

разыгранными сценками, лирическими монологами, эстрадными выступлениями «на микрофон» и т. д.

Концептуальная роль отводится организации сценического пространства. В пьесе М. Дурненкова пространство *«похоже на ринг, в углах которого у микрофонов занимают свои места Братья. Кто садится, кто закуривает, пуская дым в столб света, кто пьет воду из бутылки, выливая остатки себе на голову, как на ринге»* [Дурненков 2013]. По ходу пьесы ринг будет обозначать сразу все места действия (поезд, квартира, подъезд, настоящий ринг). Источник этого пространственного образа – фильм Висконти, герои которого занимались боксом (спортом), однако в пьесе многократно усиливается его символическое значение. В тексте Дурненкова каждый из героев пытается прижиться в Москве, отвоевать себе место под солнцем, Тюха и Обмылок занимаются не боксом, а боями без правил, в финале Тюха (вместо монолога о долге и свободе – см. фильм Висконти) произносит монолог о законе, который только и может быть опорой в хаосе жизни (а в условиях нескончаемой борьбы за жизнь – может помочь ее сохранить): *Когда в жизни столько всего, когда ты не человек, а щепка, когда от тебя ничего не зависит, единственное, что у тебя остается, это закон* [Дурненков 2013]. Пространственная метафора жизни как боя, в котором нет правил, усилена в спектакле А. Мизгирева: режиссер превратил четырехугольный боксерский ринг в октагон – восьмиугольный ринг для боев без правил, огороженный сеткой, добавив к семантике этого образа элемент развлекательности, шоу.

Сценическое пространство, заостряя театральную условность, в то же время обнажает влияние кинематографического кода. Дурненков программирует возможность рассматривания сцены с 4 сторон (спектакль Мизгирева – с двух). В какой-то степени такая пространственная диспозиция отсылает именно к кинематографической логике Висконти, в фильме которого история семьи Паронди была показана на фоне жизни города. Для кинорежиссера была важна фигура зрителя (жильцы дома, которые рассматривают и обсуждают приезжих, зрители боксерских поединков, люди, наблюдающие за объяснением Рокко и Нади на крыше собора, зрители-соседи, наблюдающие за семейным торжеством и т. д.).

У Дурненкова и Мизгирева представителями городской среды, наблюдателями становятся предполагаемые зрители спектакля, одновременно превращенные (для сидящих в противоположной стороне зала) в «общий план действия», фон. Кроме того, вписывание зрителей в театральное пространство – один из способов настраивания «критического» взгляда наблюдателя, напоминание о том, что за героями реальный город (Москва), и все происходящее, несмотря на условность, имеет непосредственное отношение к жизни и современной социальной повестке.

Другой элемент, который, как кажется, повлиял на пьесу и театральную постановку, – характер и специфика киноповествования Висконти. Классическое нарративное кино, в котором смена точек зрения используется, чтобы манипулировать зрителем, управлять его взглядом, создавая вуайеристскую ситуацию удовольствия от созерцания [см., например: Метц 2010], у Висконти осложняется еще и целым рядом сцен открыто вуайеристского толка, где герои показаны в душе, камера с удовольствием скользит по мужским обнаженным телам. Напряжение, которое возникает от

вторжения в такие сцены постороннего (например, подглядывающих/зрителей или хозяина боксерской школы, вошедшего в душевую в верхней одежде), по-своему осмыслено/отрефлексировано в спектакле А. Мизгирева и пьесе М. Дурненкова и трансформировано в предельную «оголенность», нарочитую обнаженность художественного мира. В пьесе и спектакле все происходит «на миру» – ринг «просвечивает» героев со всех сторон (и светом софитов, и взглядами зрителей), все интимное выставлено на показ. Ощущение оголенности (эмоциональной и физической) подчеркивается нервозностью ритмического движения пьесы, основанном на эллиптических композиционных элементах, быстром монтаже сцен, кинематографической дробности эпизодов, переброске действия в пространстве и во времени, симультанном построении отдельных сцен (параллельный монтаж).

Еще один кинематографический элемент, определяющий своеобразие поэтики пьесы и театрального спектакля, связан с «эффектом реальности». Прерогатива кино как вида искусства – в ощущении подлинности, достоверности. В паре «театр – кино» первый отвечает за условность, второе – за зримо создаваемую иллюзию жизнеподобия. Характерно, что на фоне акцентированной условности драматического действия, ряд сцен и в пьесе Дурненкова, и в спектакле Мизгирева ориентирован на кинематографически точное воспроизведение здесь и сейчас происходящих (и наблюдаемых) событий.

Такими сценами становятся сцены боя: бокс используется в пьесе и спектакле в своем собственном качестве, а не как изображение боя. Таким образом, насилие становится в пьесе тем элементом, который возвращает, поворачивает зрителя от театральной условности к кинематографическому эффекту подлинности происходящего. Именно насилие ощущается зрителем как реальность, протекающая перед глазами жизнь, не перекодированная в соответствии с конвенциями театрального представления. Все остальное в пьесе или превращено в нарратив, воспроизводимый актерами с микрофоном, или спето в караоке, или разыграно как театральный скетч, или сыграно в «воображаемом пространстве». Ощущение реальности насилия концептуально связано с авторской идеей жизни как бойцовского ринга, в котором каждый ищет свой путь выживания: уворачивается (бережет свою «кровь»), терпит боль, дерется или старается понять правила, которые помогут выжить.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Дурненков М. Братья. URL: http://www.theatre-library.ru /authors/d/durnenkov_m (дата обращения: 10.05.2019).

Мартьянова И. А. Кинематографичность литературного текста (на материале современной русской прозы) // Вестник Челябинского гос. пед. университета, 2017. № 1. С. 136-141.

Метц К. Воображаемое означающее. Психоанализ и кино. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербург, 2010. 336 с.

Тищунина Н. В. Методология интермедиального анализа в свете междисциплинарных исследований // Методология гуманитарного знания в перспективе XX века. К 80-летию профессора М. С. Кагана. Серия «Symposium». СПб., 2001. № 12. С. 149-154.

Ханзен-Леве О. А. Интермедиальность в русской культуре: От символизма к авангарду. М.: РГГУ, 2016. 450 с.

УДК 811.111'42:821.111-1

Баландина Ирина Давидовна
кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики обучения английскому языку Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета; 454100, Россия, г. Челябинск, ул. С. Юлаева, 3; e-mail: irfrish@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Ключевые слова: поэтический дискурс; концепты; английский язык; английские поэтессы; американские поэтессы; поэтическое творчество; национальная картина мира; этносы.

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей англоязычного поэтического дискурса на примере произведений К. Э. Даффи и М. Ангелоу. Автор сравнивает поэтический мир с англоязычной картиной мира, делая вывод, что поэтессы как представители этноса реализуют в своих произведениях общенациональную картину мира, привнося, тем не менее, в нее свое специфическое мировидение. Характерный для обеих картин мира является реализация концепта СВОБОДА (FREEDOM), которая у американской поэтессы тесно связана с избавлением от рабства, тогда как у британской – свобода означает возможность человека делать свой собственный выбор.

Balandina Irina Davidovna
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of English Language and Methods of English Language Teaching, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

PECULIARITIES OF POETICAL DISCOURSE IN THE ENGLISH LANGUAGE

Keywords: poetic discourse; concepts; English language; English poetesses; American poetesses; poetry national picture of the world; ethnic groups.

Abstract. The article studies peculiarities of English poetical discourse taking as an example C.A. Duffy's and M. Angelou's works. Having compared the world of poetry with English worldview, the author makes the point that poetical discourse bears both the features of national worldview and the inner world of a poet. Thus, in M. Angelou's world the concept FREEDOM is inseparably connected with the abolition of slavery while for C. A Duffy FREEDOM is the possibility of an individual do what he/ she wants.

Художественный дискурс характеризуется наличием маркеров той или иной культуры на определенном этапе ее развития. Без понимания особенностей данного дискурса не представляется возможным отследить взаимодействие культурных концептов, стереотипов, составляющих художественной картины мира и их интерпретации в ходе актуализации текста художественного произведения.

Художественный дискурс понимается нами как коммуникативный акт, который не обязательно и не в первую очередь преследует цели (такие, как вопрос, утверждение, угроза, обещание), характерные,

© Баландина И. Д., 2019

например, для межличностной коммуникации, или любой другой набор целей, характерный для других типов дискурса [Dijk 1981: 143].

Поэтический дискурс является особым видом дискурса художественного, следовательно, все вышесказанной в равной степени можно отнести и к дискурсу поэтическому. С позиций дискурсивного осмысления поэзия представляется особым видом общения, насыщенного глубинными эмоциональными переживаниями и выражаемое в эстетически маркированных языковых знаках. [Карасик 2002: 90]. По мнению Ю. Лотмана, художественный дискурс предлагает новый язык для актуализации ментальности, но не создает новой.

Базовые концепты того или иного языка определяются ментальностью народа, которая формируется в течение его исторического развития и постоянно, хотя и медленно, изменяется.

В. Г. Зусман, изучая межкультурные коммуникации, пришел к выводу, что английская ментальность связана со строжайшим подчинением традициям и, в то же время, с индивидуальной эксцентричностью. В традиционном образе английского джентльмена, носителя национального характера сосуществуют традиционность и эксцентричность [20, с. 165].

Среди наиболее значимых концептов картины мира англичан, отраженных в английской языковой картине мира, В.Г.Зусман выделяет следующие: HOME, FREEDOM, PRIVACY, COMMON SENSE, SENSE OF HUMOR, FAIR PLAY, TRADITION, WEATHER, RELIGION.

Американский вариант английского языка соответствует сформированной у народа США картине мира, в которой нет места жесткой традиции, борьба первых переселенцев за наживу сочеталась с борьбой за выживание любыми путями, что определило американскую картину мира ярко выраженным прагматизмом и индивидуализмом. Сходство с английской картиной мира состоит в ярко выраженном индивидуализме, проявления которого, однако. не ограничены традицией. К основным концептам американской картины мира относятся следующие: FREEDOM, HOME, INDEPENDENCE, LOVE, HOPE, HONESTY, DEMOCRACY.

Можно сделать вывод, что картина мира, сложившаяся исторически у английского народа под влиянием вековых традиций, принципиально отличается от картины мира американского народа, складывающейся в условиях борьбы за материальные блага, отказ от которой означал отказ от существования вообще.

Поскольку в художественном и, соответственно, поэтическом дискурсе репрезентируется общенациональная и индивидуальная картина мира, вопрос соотнесенности этих картин мира представляется весьма интересным. Для анализа был взят концепт СВОБОДА как центральный как в британской, так и в американской картине мира.

В качестве примеров поэтического дискурса нами были взяты произведения Майи Энджелоу и Кэрол Энн Даффи.

Чаще всего концепт «свобода» в поэтических текстах М. Энджелоу представляется в виде символа, его сущность зачастую заключается в бинарном противопоставлении свободы и несвободы, воли и неволи. Это отражается в известном ее произведении «I know why the caged bird sings».

The caged bird sings
with fearful trill
of the things unknown
but longed for still
and his tune is heard
on the distant hill
for the caged bird
sings of ***freedom*** [Angelou 2012: 12-13].

Важное лингвокультурное отличие концепта «свобода» сводится к тому, что соотносятся такие концепты как «свобода» и «право», рассматриваемый концепт противопоставляется концепту «рабство», в творчестве М. Энджелоу актуализируются личные усилия американцев как способа достижения свободы. Т.е. данный «концепт» рассматривается не только в рамках лексемы «freedom», но и ее отражают и другие взаимосвязанные лексические единицы. Среди таких мы можем назвать следующие: *to release* в значении «отпускать, освобождать» («Our Grandmothers»), *right* в значении «право» («Our Grandmothers»), *equality* в значении «равенство» («Equality»), *slavery* в значении «рабство» («Million Man March Poem») и т. д.

Концепт «свобода» в произведениях Майи Энджелоу зачастую также связан с надеждой. Это мы можем объяснить тем, что свобода в ее работах противопоставляется рабству, заключению. В связи с этим, это вселяет надежду в ее персонажей поскорее освободиться:

Подводя итог вышесказанному, концепт «свобода» в творчестве Майи Энджелоу характеризуется тремя основными признаками: понятийная составляющая – противопоставление рабству, заключению, отсутствие ограничений; ценностная составляющая – одна из важных особенностей жизни, которая подразумевает потерю свободы и необходимость борьбы за приобретение свободы; образная составляющая – образы ветра, крыльев, полета, птицы и т. д.

Что касается творчества Кэрол Энн Даффи, анализ исследуемого материала показал, что автор нечасто прибегает к использованию лексем freedom и его производных, а также слов – синонимов, однако были найдены следующие контексты, которые мы отнесли к концептосфере Freedom:

В значении *freedom from – the state of not being subject to or affected by something undesirable*, свобода от выговора, какого-либо наказания:

• *To go home,* ***reprimand-free****, each woman privately glad*

That the dark afternoon was over and done

The chalky words rubbed away to dance as dust

(Feminine Gospels, The Laughter of Stafford Girl's High)

Примером значений *the ability to do what you want / the state of not being imprisoned or enslaved* (возможность делать, что пожелаешь/ состояние свободы, когда человек не находится в заключении или рабстве) может послужить следующее произведение:

* * *

• *Mrs Mackay walked through Glen Strathfarrar, mad, muttering*

Free*; a filthy old pack on her back filled with scavenged loot –*

Banana, bottle, blanket, balaclava, bread, blade, bible.

(Feminine Gospels)

Примером значения *freedoms* (свободы, полномочия, права) послужил следующий контекст:

• *We admit, bang to* ***rights****, that the fruits*

of feminism – fact – made us rich, feared, famous,

friends of the stars.

(The World's Wife, The Kray Sisters)

В данном стихотворении К. Э. Даффи обращается к основной теме своего творчества – независимости, эмансипации женщин, для автора это самый важный вид свободы из возможных.

Проанализировав некоторые произведения Кэрол Энн Даффи, можно сделать вывод о том, что концепт Freedom находится не в центре внимания автора. Так,

например, нами не было выявлено актуализации значения политических прав, свобод человека, так как это значение является наиболее значимым для политического дискурса, а в данной работе исследуемым материалом является поэтический текст. Однако можно проследить особенности творчества поэтессы, ее основные темы (свобода, независимость женщин). Два других центральных значения концепта Freedom (the ability to do what you want, the state of not being imprisoned or enslaved) находят отражение в произведениях Даффи, что соотносится с британской языковой картиной мира.

ЛИТЕРАТУРА

Зусман В. Г., Фролов А. А. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. Н. Новгород: Деком, 2001. 314 с.

Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477с.

Teun A. van Dijk. Studies in the pragmatics of discourse. The Hague: Mouton, 1981. 331p.

https://www.poemhunter.com/maya-angelou/

https://www.scottishpoetrylibrary.org.uk/poet/carol-ann-duffy/

УДК 821.161.1-1(Волковец В.)

Бакшеева Марина Геннадьевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Гуманитарный институт североведения Югорского государственного университета, Россия, г. Ханты-Мансийск

Исламова Юлия Валерьевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Гуманитарный институт североведения Югорского государственного университета, Россия, г. Ханты-Мансийск

О СПОСОБАХ ОБРАЗОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИХ СЛОВ (НА ПРИМЕРЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ВЛАДИМИРА ВОЛКОВЦА)

Ключевые слова: окказионализмы; окказиональные слова; окказиональный способ словообразования; русская поэзия; русские поэты; поэтическое творчество; поэтические тексты.

Аннотация. Статья посвящена исследованию индивидуально-авторских образований, словообразовательных окказионализмов Владимира Волковца, что позволит внести определенный вклад в решение проблемы идиостиля писателя, глубже и чётче уяснить, в чём сила таланта, индивидуальное своеобразие принципов и мотивов словотворчества югорского поэта.

Baksheeva Marina Gennadievna
Candidate of Philology, associate Professor of the Department of Russian language and literature, Humanitarian Institute of Northern studies of Yugra state University, Khanty-Mansiysk, Russia.

Islamova Julia Valeryevna
Candidate of Philology, associate Professor of the Department of Russian language

and literature, Humanitarian Institute of Northern studies, Yugra state University, Khanty-Mansiysk, Russia

ABOUT WAYS OF FORMATION OF INDIVIDUAL AUTHOR'S WORDS (ON THE EXAMPLE OF VLADIMIR VOLKOV'S POETIC TEXTS)

Keyword: occasionalisms; occasional words; occasional word-formation method; Russian poetry; Russian poets; poetry poetic texts.

Abstract. This study examines the individual-author's formations, word-formative occasionalisms by Vladimir Volkov that allow to make a contribution to the solution of the problem of idiostyle of the writer, deeper and clearer understand of what the strength of a talent is, the individuality of the principles and motives of a Ugra poet.

Язык художественной литературы отражает общее развитие языка, но желание мастеров художественного слова найти собственные образные речевые средства приводит к созданию индивидуально-авторских новообразований: потенциализмов (потенциальных слов) и окказионализмов (окказиональных слов). Эти понятия представляют собой два полюса словообразования: первые являются реализацией законов словообразования, вторые – нарушением этих законов. По мнению многих исследователей, чтобы представлять будущее языка, нужно тщательно изучить окказиональные явления речи.

К проблеме новообразований в разное время обращались такие ученые, как: И. И. Срезневский, В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, А. И. Смирницкий. Окказионализмам посвящено довольно много работ известных современных исследователей: А. Г. Лыкова, Р. Ю. Намитоковой, В. В. Лопатина, Э. Ханпиры, Н. И. Фельдман, О. А. Габинской, Г. Е. Гончаренко, И. С. Улуханова.

Окказионализм – (от латинского occasionalis – «случайный») индивидуально-авторский неологизм, созданный мастером слова в соответствии с законами словообразования, по тем моделям, которые в нём существуют, и использующийся в художественном тексте.

В числе основных причин, побуждающих художников слова к созданию индивидуально-авторских образований:

1. Необходимость точно или кратко выразить мысль.

2. Потребность подчеркнуть своё отношение к предмету речи, дать ему характеристику, оценку.

3. Стремление обратить внимание на семантику слова.

4. Необходимость сохранить ритм стиха, обеспечить рифму, добиться нужной инструментовки.

В двадцать первом веке поэты продолжают традиции двадцатого столетия, используя в своём творчестве окказионализмы. Одним из поэтов, который через языковые связи и модели стремится к познанию окружающего мира, является мастер слова Югры Владимир Михайлович Волковец. Новизна проведенного исследования видится в том, что нет пока научной работы, дающей представление о системе окказиональных образований, являющихся средством выразительности и создания художественных образов в творчестве В.М. Волковца.

Цель статьи – изучить структурно-семантические особенности новообразований В. М. Волковца на

© Бакшеева М. Г., Исламова Ю. В., 2019

материале стихотворений, включенных в сборники «Весенний день осени», «Солнце на подоконнике».

Задачи исследования:

1. Обозначить способы создания окказионализмов.

2. Определить место окказионализмов в художественном творчестве В. Волковца.

Владимир Михайлович Волковец – югорский писатель, автор сборников: «Сосновый дом», «Отцовский лес», «День начинается с ветра», «Встретимся в августе», «Осень на севере», «Солнце на подоконнике», «Весенний день осени», «Окрылённый бездорожьем».

Наши наблюдения показали, что окказиональная лексика с точки зрения словообразования в творчестве В. Волковца представлена тремя основными частями речи – именами существительными, прилагательными и глаголами.

Имена существительные, функционирующие в сборниках стихов «Весенний день осени», «Солнце на подоконнике», образованы сложно-суффиксальным, суффиксальным и префиксально-суффиксальным способами по продуктивным моделям, а также окказиональным наложением основ, например: снеговерть, предсинье, тополята, мартобря и др.

Имена прилагательные образованы сложением основ, в том числе с нарушением правил орфографии, а также сложно-суффиксальным и суффиксальным способами, например: хвойнорыжий, яркодробный, синичий, и др.

Глаголы – префиксальным и префиксально-суффиксальным способами: вскаркнуть, взохать, поматоветь и др.

Вызвало интерес в процессе анализа собственно окказиональное слово ***Мартобря,*** образованное способом сложения имени существительного «март» и части «брь», встречающейся в составе осенних месяцев – «сентябрь», «октябрь», «ноябрь» и зимнего месяца «декабрь».

В проталинах поля,
А высь в прогалах сини,
Какое ж ***мартобря***
На численнике ныне. («Весенний день осени») [1, с. 282]

Поскольку в названии стихотворения «Весенний день осени» фигурируют два времени года – весна и осень, обратимся к этимологии наименований: март, сентябрь, октябрь, ноябрь, чтобы выяснить, часть какого же из осенних месяцев использует в окказионализме Волковец?

Март – первый весенний месяц, он назван в честь древнеримского бога войны Марса, отца Ромула. Но причем тут весна и бог войны? Марс был не только богом войны, а еще и богом землепашцев и сельских тружеников, в этом месяце земля начинала просыхать от снега.

Древним русским названием **сентября** был рюинь или ревун, руен – от осеннего рева оленей и других зверей, возможно, и ветров. Другое название хмурень – намек на изменение погодных условий, пасмурное, хмурое небо, частые дожди.

У древних славян **октябрь** назывался листопадником, листопадом – месяцем опадающих листьев. Другое старинное наименование – грязник, месяц осеннего бездорожья: дожди вперемешку с мокрым снегом, превращающим почву в грязное месиво. Именовали его также – грудень, месяц голой остывающей земли; зазимник – временной период, когда начинаются зазимки, холода; предзимье, позимник – преддверие зимы.

Древние наименования **ноября** – грудень, груздень, грудень, груден, потому что в этом месяце смерзшаяся земля мертвыми грудами (кочками) лежит на дорогах. В русских говорах «груда» – «мерзлые колеи на дороге, мерзлая кочковая грязь поголу, кочки, колоть». Есть у ноября и другие названия: снеговей,

листопад, листогной, мочарец, бездорожник, полузимник и лета обидчик, сумерки года и солнцеворот, твердолоб и месяц санного первопутка, канун зимы, ее запевка и ворота.

Проанализировав семантику осенних месяцев, оканчивающихся на -«брь», и контекст, приходим к выводу, что мартобря образовано наложением основы весеннего месяца – **марта** – и части «брь» осеннего месяца – **октября**.

Март – первое весны дыхание, предвестник пробуждения природы. Днём солнце греет сильней, тает снег, а к вечеру подмораживает, образуется на лужах лёд. Прилетают птицы, просыпаются животные, наполняются соком растения. Мир пробуждается после холодной и снежной зимы!

В октябре же всё наоборот: природа готовится ко сну, всё чаще идут дожди, солнце реже светит, птицы улетают на юг, животные готовятся к холодной зиме.

Владимир Волковец проводит тонкую линию между мартом и октябрем, противопоставляя эти месяцы. Уже в названии стихотворения «Весенний день осени» используется оксюморон в качестве основного приема описания времени года. Автор скрыто описывает весну в своём стихотворении, как бы сомневаясь, весна пришла или наступила осень. Но только в последнем четверостишии можно заметить явный признак весны – проталины. Данным окказионализмом В. Волковец показывает всю необычность природы: и весной бывают дни с признаками осени, весна в своём расцветании может быть похожа на осенние деньки. Объединив названия месяцев в одно окказиональное слово, автор как будто убеждает читателя в том, что поэтическое слово способно вызвать эмоциональный отклик, пробудить в человеке различные чувства, заставить задуматься о чем-то самом важном.

Окказионализмы, как известно, выделяются из общей массы слов. Своей необычной формой, звучанием, загадочностью значения в меньшей или большей мере окказиональные слова привлекают внимание читателя, заставляя его невольно останавливаться на себе, «посмаковать» необычное слово. С этой особенностью данных единиц и связана их основная поэтическая функция, позволяющая избежать шаблонности, заурядности, некой заданности.

Обилие окказиональных слов-прилагательных делает поэтический текст Волковца образным, живописным. Определения обозначают различные признаки предмета, что помогает охарактеризовать его с разных сторон (по цвету, форме, размеру, весу, росту, пространству) и выделить из ряда подобных. Окказионализмы, как правило, заключают в себе авторскую оценку. Все это позволяет читателю увидеть природу в разнообразии красок. Именно эта часть речи позволяет живописать природу и ее явления.

Так, окказиональное прилагательное *хвойнорыжий,* использованное в тексте*:*

Прости меня, прости же,
Опять я не в себе,
Ни в марте хвойнорыжем,
Ни в горьком сентябре,
Ни в декабре сугробном.
Во сне и наяву
В каком-то беспогодном
Вневременье живу.

(«Прости меня, прости же») [2, с. 52]

– образовано словосложением: прилагательное *хвойный* + прилагательное *рыжий* с нарушением норм орфографии. Вероятно, автор специально нарушает орфографию слова в целях создания образа марта через метафору по цвету «хвойнорыжий март», если написать слово

через дефис, то образ рушится.

В толковом словаре С. И. Ожегова – Хвойный –

1. Цвета меди, красно-жёлтый;

2. Имеющий хвою, не лиственный [4, с. 859].

У В. И. Даля – Рыжий – красный, огненный, смесь цветов: красного, жёлтого и бурого, разных теней и оттенков. Рыжесть, рыжина, рыжеватость – состояние, свойство рыжего, рыжеватого [3, с. 571].

Как известно, хвойные деревья покрываются рыжим цветом осенью. С понижением температуры воздуха, хвоя начинает желтеть, приобретает бронзовый или иной оттенок. Но, обращаясь к контексту / Ни в марте хвойнорыжем../, понимаем, что речь идет о марте – первом весеннем месяце после зимы.

В научной литературе о хвойных растениях говорится, что весной хвойные деревья могут быть рыжими, если поражены шютте – заболеванием, спровоцированным возбудителями грибковой инфекции аскомицетами. Зададимся вопросом, для чего автор создаёт окказионализм? На помощь опять приходит контекст. Читая первые строки, можно почувствовать состояние героя, который просит прощение за то, что он не в себе, что болен и болен давно. В стихотворении автор, скорее всего, проводит параллели между состоянием человека и хвойных деревьев: если они заболевают, то могут быть «хвойнорыжими» во все времена года. Волковец говорит о единстве человека и природы. Человек формировался среди естественной природы и связан с нею тысячами нитей. То есть, через описание природы, автор показывает читателю внутреннее состояние человека. В. Волковец хочет не только подчеркнуть свое отношение к предмету речи, но и дать ему характеристику, оценку.

Проанализировав окказионализмы В. М. Волковца, мы пришли к выводу, что авторские новообразования помогают передать мировоззрение и мироощущение поэта, отразить его индивидуальный взгляд. Нарушая запреты языковых норм, они помогают расширить словарь поэта, придают речи особую напряженность и выразительность. Кроме того, они развивают у читателя этимологическое, словообразовательное мышление, предполагают способность проникнуть во внутреннюю форму слова.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Волковец В. М. Весенний день осени: сборник стихотворений. Тюмень; Ханты-Мансийск: ООО «Рекламно-издательская фирма «КоЛеСо», 2008. 328 с.

Волковец В. М. Солнце на подоконнике: стихи. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 1998. 126 с.

Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. Москва: Эксмо, 2005. 736 с.

Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва: ОНИКС 21 век: Мир и образование, 2004. 896 с.

УДК 378.016:811.161.1'42:378.147

Кручинина Марина Сергеевна
преподаватель русского языка как иностранного, аспирант, Института языка и литературы Удмуртского государственного университета; 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2, каб. 128; e-mail: mskizh@ya.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ: ДИАЛОГ КУЛЬТУР

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; художественные тексты; речевая среда; иностранные студенты.

Аннотация. В статье изложены результаты исследования лингводидактического потенциала художественного текста при обучении русскому языку как иностранному в многонациональной группе студентов. В центре внимания – обучающийся, обладающий опытом чтения на родном и не родном языке. Цель исследования – разработка технологий, обеспечивающих развитие коммуникативной среды для совершенствования речевых умений обучающихся (в частности говорения). Результаты обучения положительно сказываются на мотивации студентов к чтению на иностранном языке.

Kruchinina Marina Sergeevna
Teacher of Russian as foreign language, postgraduate student, Institute of language and literature, Udmurt State University, Izhevsk, Russia

FICTION IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: DIALOGUE OF CULTURES

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching the Russian language; methodology of the Russian language in high school; fiction texts; speech environment; foreign students.

Abstract. The article explores the linguodidactic potential of a fiction text in a second-language classroom. We focus on a L2 learner, who has an experience of reading in native and non-native languages. The aim of the research is to develop technologies that ensure language context setting for improving students' language skills (speaking in particular). Learning outcomes produce a positive impact on the students' motivation to read fiction in a foreign language.

Чтение художественной литературы на уроке иностранного языка открывает широкие возможности для обучающихся: текст содержит коммуникативные ситуации, встречающиеся в повседневной жизни, сведения о стране, людях, традициях и культуре в целом, а также связан с множеством других текстов.

Вместе с тем использование художественных произведений в качестве учебного материала на уроке иностранного языка связано с рядом сложностей. Во-первых, читатель и автор художественного текста находятся в условиях *усложненной текстовой коммуникации* – они не только отдалены друг от друга во временном отношении, но и существуют в разных контекстуальных полях [Кулибина 2000: 114]. Во-вторых, преподавание зачастую про-

© Кручинина М. С., 2019

ходит в неидеальных условиях – разный этнический состав, возраст, опыт чтения, уровень владения иностранным языком участников группы требует поиска новых подходов в обучении.

Для преодоления этих сложностей предлагается использовать следующие виды заданий – чтение дополнительных текстов (лингвокультурологический комментарий), составление контекстуальных словарей, лексикограмматическое комментирование текста и пр. В центре внимания оказывается автор, а читателю отводится роль понять, что автор хотел сказать.

Мы видим образовательные возможности художественной литературы шире. Вслед за проф. И. Б. Ворожцовой мы рассматриваем художественный текст в ситуации овладении иностранным языком как знакомство, прежде всего, с иноязычным миром и углубление знаний о нем. На занятии мы создаем условия для погружения обучающегося в речевую практику, т.е. коммуникацию человек с человеком (с автором, другими участниками группы, преподавателем), что обеспечивает развитие речевых умений студентов – чтение, говорение, слушание, письмо [Ворожцова 2015: 152-153].

В данном исследовании мы обратились к фигуре обучающегося, чтобы выявить технологии, обеспечивающие разработку коммуникативной среды, позволяющей студентам развивать не только навыки чтения, но и говорения. В процессе обучения поэтапно решались следующие задачи: 1) изучить содержание, попадающее в центр читательского интереса; 2) создать на уроке чтения художественной литературы коммуникативную среду, обеспечивающую развитие речевых умений обучающихся (в частности говорения); 3) выявить технологии, обеспечивающие включенность всех обучающихся в поликультурный диалог.

Мы работали с группой студентов-иностранцев, граждан Туркменистана, Вьетнама, Южной Кореи, изучающих русский язык в рамках программы «Довузовская подготовка» в Удмуртском государственном университете. Уровень владения русским языком варьировался от А1 до А2.

Обучение выстраивалось на основе авторской технологии сопровождения образовательной деятельности (личностно-позиционно-деятельностная модель обучения) доктора пед. наук И. Б. Ворожцовой.

С целью анализа содержания, попадающего в центр читательского интереса, мы провели анкетирование, а также анализ звучащих на уроке речевых высказываний обучающихся. В анкете студентам был задан вопрос: «На что Вы обращаете внимание в тексте?» Результаты анкетирования показали: 25% респондентов больше всего обращают внимание на людей и их характеры, 25% – место в художественном тексте, 12,5 % – исторические даты, 12,5% – отношения между людьми, 12,5% – традиции, 12,5% – события. В процессе обучения мы также заслушивали высказывания обучающихся (рассказ о любимой книге, обсуждение художественных текстов, читаемых на русском языке, работа на уроке).

Анализ полученных данных показал:

1) 90% высказываний читателей, связано с предметным содержанием текста – места, события, герои, традиции, повседневная жизнь героев, биография героя и его семьи, портрет героя, друзья;

2) 10% высказываний читателей сообщают эмоции и суждения по поводу прочитанного текста (*Мне нравится эта книга; я думаю, она любит дочек; в характере самое важное – любить детей; я думаю, что он считает её красивой*);

3) наиболее интересными для читателя оказались – биография героя и его семьи, события, места,

описанные в прочитанных текстах (90% ответов);

4) студенты, заслушивающие сообщения, также обращали внимание на предметное содержание текста – в 95% процентах их вопросы были направлены на уточнение: биографии героя *(Он работает на стройке?)*, события *(Почему Зое дали квартиру бесплатно?)*, традиции *(Они всегда крадут невесту или только этот вор украл Зарину?)*, значения слова *(Кто такой басмач?)*, и только в 5% они обращались к эмоциям и суждениям *(Он полюбил эту девушку?)*.

В качестве учебных материалов на занятиях по чтению художественной литературы на русском языке мы использовали неадаптированные тексты современных авторов – Н. Абгарян, С. Альтова, Н. Волнистая, В. Катаев, М. Кучерской, В. Медведева, Н. Нестерова, Г. Остер, Л. Петрушевская, М. Трауб, Л. Улицкая и другие.

Выбор учебного материала был обусловлен интересами, потребностями и возможностями обучающихся: тексты содержали речевые ситуации повседневного общения и реалии, известные и понятные читателю, а также позволяющие познать контекст русской жизни.

Перед чтением мы отбирали тематические группы слов и их лексическое наполнение, а также актуальный для текста грамматический материал, необходимый для активизации речевой деятельности.

Для рассказа «Как получаются легенды» из сборника «Мифы и легенды Лаврового переулка» Г. Остера мы выбрали следующий текстовый материал:

– глаголы: бывают от слова быть (*на свете бывают говорящие попугаи, но не бывает говорящих собак)*, верить в/во *(дети верят в Бабу-Ягу, в детстве я верил, что бывают говорящие собаки)*, походить *(она похожа на страшную ведьму)*, действия: слушать-слушаться, выглядеть *(как выглядит Баба-Яга*?), красть-украсть *(Баба-Яга крадет детей)*, пугать-испугаться *(родители пугают детей Бабой-Ягой)*, видеть – увидеть, кричать-закричать, лететь-прилететь, лезть-слезть, реветь-зареветь, удивляться – удивиться, жить/обитать;

– описание героя (конструкции – *у неё длинный нос/ бородавка/ кривые зубы/ страшное лицо*, *он высокого/низкого роста*; существительные: *лицо, нос, бородавка, уши, зубы, глаза, волосы, шея, руки, ноги, тело, горб и пр.;* прилагательные: *страшный, уродливый – красивый, ужасный, маленький, низкий-высокий, злой-добрый, удивительный – обычный, реальный-нереальный,* цвета;

– место *(дом, изба, улица-переулок, лес, горы)*;

– сказочная лексика *(шапка-невидимка, Баба-яга, привидение, волшебная палочка, летающая лошадь, мальчик с пальчик, добрая фея, Золушка, водяной, русалка, леший, домовой, Кощей)*.

До начала чтения мы работали с ожиданиями студентов. Мы задали им вопрос: «как Вы думаете, о чём эта книга? Студенты отвечали: *«Это книга о фантастических историях», «истории о героях», «истории об одной улице», «Лавровый – от слова «лавр»*. Мы также обсудили, что такое мифы и легенды (*«мифы это не реальные, фантастические истории о героях»)*. Они также назвали героев мифов и легенд: король Артур, Посейдон, Зевс. Воспроизвести сюжеты студенты не смогли.

В качестве предтекстового задания был предложен вопрос: *«О чем, по мнению автора, рассказывают мифы и легенды?»*. Студенты отвечали: «*Мифы и легенды рассказывают о Бабе-Яге, о шапке-*

невидимке, о водяном, о русалке...», «про то, что то ли было, то ли нет». Далее мы прорабатывали текст на этапе послетекстовых заданий. Мы обсудили, во что верят дети в раннем возрасте. Студенты активно использовали художественный текст для ответа: *«В раннем детстве дети верят в шапку-невидимку, и в бабу-ягу, и в то, что на свете бывают мальчики и девочки, которые никогда не балуются, всегда слушаются старших», «Дошкольники верят, что бывают водопады, ежи, троллейбусы, футбольные матчи и приятные сюрпризы», «в детстве верят, что бывают привидения, волшебные палочки, летающие лошади», «школьники говорят: водяных и русалок не бывает»*. Мы также обсудили героев, о которых рассказывает автор: кто такая Баба-Яга, Кощей, русалка, леший, водяной, фея, мальчик с пальчик, привидение. Были предоставлены изображения сказочных существ, что позволило поговорить об их внешности.

Заключительным этапом стал рассказ о героях, в которых студенты сами верили в детстве. Мы предложили им составить собственный текст следующей структуры: как зовут героя, как он выглядит, что он делает.

Используя уже активизированный на уроке материал студенты рассказывали о мифических существах народных сказок: бабушка Бабл (вьетнамская Баба-Яга), Бовенджик (урод-людоед), Ярты-Гулок (туркменский мальчик-с-пальчик), фея Сонне (корейская фея). Свой рассказ сопроводили рисунком или фотографией.

Обобщив результаты работы, мы пришли к выводу, что для обеспечения включенности всех обучающихся в поликультурный диалог необходимо:

1) Разработка заданий, направленных на освоение предметной ситуации. Иноязычный художественный текст, будучи связанным со множеством других текстов, содержит предметные ситуации, которые известны и знакомы обучающимся – похожие герои и сюжеты сказок, детские страшилки, ситуации из жизни (учился кататься на велосипеде) и пр. Это и есть то пространство, которое обеспечивает межкультурную коммуникацию на занятии [Ворожцова 2007: 56].

2) Обращение к опыту обучающихся. Художественный текст по замечанию М. М. Бахтина содержит некую «предрасположенность к ответу» [Бахтин 1996: 161]. Автор адресует текст неограниченному числу читателей, которые воспринимая сообщение автора, ищут соответствия в собственном опыте *(Да, во Вьетнаме тоже есть баба-яга. Тексты Григория Остера похожи на произведения туркменского поэта Каюма Тангрыкулиева)*.

3) Предоставление обучающимся возможности самостоятельно расширять образовательное пространство. Речевая среда на занятии развивается достаточно стихийно. Читатели обращают внимание на разные аспекты текста и продолжают его в своих высказываниях. Так, в книге В. Медведева «Заххох», студенты обратили внимание на то, что один из главных героев похищает девушку, которая ему понравилась, и задали вопрос, связано ли это с обрядом похищения невесты. Привели примеры свадебных традиций, существующих в культурах народов мира.

4) ***Создание на уроке коммуникативных ситуаций, позволяющих задействовать текст как необходимый ресурс.*** Текст может выступить в качестве инфоповода или как информационный ресурс для реализации коммуникативного задания.

5) Использование наработанной речевой среды для преодоления сложностей в понимании художественного текста. Сложности в понимании текста снимаются в диалоге с остальными обучающимися или с учителем. Например, в книге Нестеровой Натальи «Наше всё» речь идет о девушке Зое, у которой двое детей – Лена и Таня. Студентка, рассказывая о ней, сказала, что *«Зоя Скворцова живет с двумя подругами – Леной и Таней. И еще у неё есть две дочери»*, был задан вопрос: «*как зовут дочерей – Лена и Таня?»* Студентка вернулась в текст и после небольшой паузы подтвердила, что Лена и Таня – это не подруги, а две дочери главной героини.

В ходе курса чтения иностранные студенты читали художественные тексты разного объема (от рассказа до романа). Через тексты они знакомились с русской культурой и делились информацией о культуре родных стран. Сформированная речевая среда позволила удовлетворить потребности обучающихся (были улучшены речевые умения, они узнали больше о культуре России) и заинтересовать их в чтении художественной литературы на иностранном языке.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. М.: Русские словари, 1996. Т. 5. С. 159-206.

Ворожцова И. Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский государственный университет», 2002. 344 с.

Ворожцова И. Б., Урсегова Е. Б. Обучение чтению художественной литературы на русском языке как иностранном: деятельностный подход, читательские и речевые практики // Вестник УдГУ. Серия История и филология. 2015. Вып. 3. С. 151-157.

Ворожцова И. Б. Номинативный план высказывания как «мост» в межкультурной коммуникации. Одесса: Астропринт, 2007. С. 54-58.

Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: монография. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2000. 304 с.

УДК 821.161.1-252(Пушкин А. С.)

Кручинкина Нина Дмитриевна
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романской филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева; 430005, Россия, Респ. Мордовия, г. Саранск, ул. Б. Хмельницкого, 22; e-mail: ndk-07@mail.ru

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ТЕКСТ КАК ПОСРЕДНИК ПОЗНАНИЯ ЖИЗНИ ЭТНОСОЦИУМА

Ключевые слова: действительность; познание; поэтические тексты; сказки; художественный вымысел; этносоциум; русская литература; русские поэты; поэтическое творчество.

Аннотация. В статье, посвящённой отражательной функции текста, на примере поэтически оформленных А. С. Пушкиным литературных сказок, показано, что даже в этом жанре, характеризующимся фантастичностью сюжетов,

нереальностью развития сюжетных линий во времени, пространстве, наличием фантастически преобразующихся персонажей, присутствует отражение фрагментов объективной действительности.

Так как литературные сказки по аналогии с идентичной по жанру народной сказкой помещены А. С. Пушкиным в мир русского этносоциума, читатель находит в них присутствие самобытной русской действительности в сфере этнического аспекта социальных отношений персонажей, этнической специфики предметного мира.

Kruchinkina Nina Dmitrievna
Candidate of Philology, Associate Professor, Department of of Romance Philology, National Research Mordovian State N.P. Ogarev University, Saransk, Russia

LITERARY TEXT AS A MEDIATOR OF KNOWING OF THE LIFE OF AN ETNOSOCIETY

Keywords: actuality; cognition; poetic texts; fairy tales; fiction; ethnosocium; Russian literature; Russian poets; poetry.

Abstract. In this article, which is devoted to the reflective function of the text, on the example of poetically formed literary fairy tales by A. S. Pushkin, it is shown that even in this genre, characterized by fantastic plots, unreality of development of storylines in time, space, the presence of fantastically transforming characters, there is a reflection of individual fragments of objective reality. As literary tales by analogy with the identical genre folk tale placed A. S. Pushkin in the world of Russian etnosociety, the reader finds in them the presence of the original Russian reality in the sphere of the ethnic aspect of social relations between persons, and ethnic specifics of the objective world.

Как известно, литературное произведение оценивается не только за высокую художественную форму, но и за глубину проникновения в отражаемую реальную действительность. Г. В. Колшанский подчёркивал в тексте наряду с его онтологической объективностью, его информативную стратегию [Колшанский 1976: 22]. Между тем необходимо заметить, что информативность текста тесно связана с его онтологической адекватностью, т. е. с достаточно объективным отражением реальной действительности [Кручинкина 2008: 148]. При этом следует учитывать тот факт, что любой реципиент, а в последующем процессе воссоздания отражённой языковым сознанием картины мира номинатор, включает в контент языкового выражения воспринятой реальности и многоаспектные субъектные и субъективные компоненты [Бахтин 1986а: 503; Бахтин 1986б: 194; Бахтин 1988: 190; Колшанский 1975: 7; Колшанский 2005: 13; Кручинкина 2018: 96]. Сам художественный текст в когнитивном плане М. М. Бахтин назвал непосредственной действительностью мысли [Бахтин 1986б: 297]. И поэтому реальная действительность, на наш взгляд, предстаёт в тексте опосредованно как вторичная действительность [Кручинкина 2010: 208-210; 2018: 95, 98].

Реальная действительность не имеет абстрактного характера, она существует в этносоциальном измерении. Причём под реальной действительностью понимаются не только отражаемые события в их историческом или настоящем планах, бытовые зарисовки жизни этноса, но также этнохарактеры и этносоциальные отношения людей, живущих

© Кручинкина Н. Д., 2019

в описываемую эпоху.

Когнитивное восприятие знаковости отражаемого мира реалий дополняется познанием многоцветия мироустройства, что удовлетворяет естественную когнитивную потребность человека. Заметим, что многие явления из отечественной прошлой и настоящей общественной истории страны более рельефно отражаются в памяти через художественную литературу – в первую очередь, конечно, через произведения писателей-классиков и современных крупных писателей. Их творчество характеризует отражение болевых точек жизни нации в глубоком объективном осмыслении, совмещённом с индивидуальным творческим восприятием писателя или поэта и его художественным воплощением. Естественно поэтому, опираясь в референции на отражённую реальность, восходить к произведениям мастеров слова.

Как бы это ни показалось парадоксальным, но для подтверждения факта отражения в текстах классиков литературы фрагментов реальной действительности нами избран жанр литературной сказки: сказок А. С. Пушкина. М. Фуко, описывая связь содержания литературного произведения с реальностью на примере «Дон Кихота» М. Сервантеса, показывает, что и в данном случае, несмотря на фантасмагоричность восприятия главным героем картины мира, писателю через приём контраста тем не менее удаётся показать фрагменты реальной жизни Испании того периода [Foucault 1966: 60-64]. М. Лонго, анализируя особенности художественного вымысла в литературных произведениях, показывает, подтверждая нашу мысль, что через призму литературного произведения крупного писателя, вполне возможно составить определённую парадигму жизни социума, за вычетом творческого вымысла писателя, его индивидуального видения объективного мира [Longo 2015: 1]. Он считает даже, что исследование связи отражательного содержания такого рода текстов должно иметь междисциплинарный характер [Longo 2015: 2].

Какое же видение специфики русского бытия можно извлечь, вынося за скобки художественный вымысел и особенности жанра литературной сказки, которое школьный учитель может использовать для приобщения детей не только к самому творчеству А. С. Пушкина, но и к его ощущению русского национального колорита? Д. Благой в примечаниях [Благой 1977: 759-761] информирует читателя о том, что сюжеты сказок А.С. Пушкина прошли своего рода когнитивное преображение по сравнению с первичным материалом, который был использован автором. Гений А. С. Пушкина позволил из всей этой подготовительной когнитивной деятельности создать великолепные творения.

Сам автор анализируемых нами сказок отмечает их онтологическую особенность: «Сказка ложь…» [Пушкин 1977: 696]. В. Я. Пропп назвал эту особенность сказок фикцией действительности [Пропп 2001: 581]. Однако, несмотря на это и на художественный вымысел, читатель сказок А. С. Пушкина ощущает своё пребывание в части русской действительности, которая открывается за кулисами жанрового своеобразия мира сказки.

Из текстов сказок А. С. Пушкина можно извлечь отражение жизни русского этносоциума и этносоциальных отношений в этом этносоциуме даже из лексической репрезентации, например: а) субстанций русского бытия *землянка, изба, корыто* (… о рыбаке…), *печь* (… о попе…; … о мёртвой царевне…), *полати* (… о мёртвой царевне…), *терем* (… о рыбаке…; …о царе Салтане…; … о мёрт-

вой царевне…); б) предметов одежды: *душегрейка, кичка* (… о рыбаке…); в) предметов кулинарии: *пряник печатный* (… о рыбаке…); в) мер измерения: *аршин* (… о царе Салтане …); г) сословий: *дворяне, дворянка, столбовая дворянка* (… о рыбаке…), *бояре* (… о рыбаке…; о царе Салтане…), (*царь, царица* (… о царе Салтане …; … о золотом петушке; …о мёртвой царевне…), *царевич, князь* (… о царе Салтане…), *царевна* (… о мёртвой царевне…); д) дифференциации лиц мужского пола по роду занятий и деятельности: *воевода* (… о золотом петушке…), *гонец* (… о золотом петушке; …о царе Салтане…), *стража* (…о царе Салтане…); е) феноменов мирского: *девичник* (…о мёртвой царевне…) и православного характера: *сочельник* (…о мёртвой царевне… ; … о царе Салтане …); ж) основного рода занятий лиц женского пола – *Старуха пряла свою пряжу* (… о рыбаке …); *Три девицы под окном пряли*… (… о царе Салтане…) … *царевна молодая… пряла, сидя под окном* (…о мертвой царевне…); з) деятельности княжеских и царственных особ: *княжить* (… о царе Салтане…), *царствовать* (…о царе Салтане…; …о золотом петушке – *Царствуй, лежа на боку!*).

Стиль отношений в этносоциуме раскрывается в тексте сказок в аксиологической лексике, в том числе и в виде обращений: *Матушка моя родная! Не тужи, душа моя* (… о царе Салтане…).

Малый объём статьи не позволил представить другие реальные черты жизни русского этносоциума с цитированием текстового выражения.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. М.: Худож. лит., 1986а. 543 с.

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986б. 445 с.

Бахтин М. М. К методологии литературоведения // Введение в литературоведение. Хрестоматия. М.: Высш. школа, 1988. С. 189-192.

Благой Д. Примечания. Сказки // А. Пушкин Стихотворения. Поэмы. Сказки. М.: Изд-во «Художественная литература», 1977. С. 759-761.

Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М.: Наука, 1975. 232 с.

Колшанский Г. В. Некоторые вопросы семантики языка в гносеологическом аспекте // Принципы и методы семантических исследований. М.: Наука, 1976. С. 5-31.

Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. Изд. 2-е, доп. М.: Едиториал УРСС, 2005. 128 с.

Кручинкина Н. Д. Связь между языком и отражаемой действительностью в означаемом текстов // Вестник Мордовского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2008. № 3. С. 147-151.

Кручинкина Н. Д. Когнитивная значимость текста // Русская речевая культура и текст. Томск: Изд-во Томского ЦНТИ, 2010. С. 208-211.

Кручинкина Н. Д. Текст как отражённая реальность // Русская речевая культура и текст. Томск: Изд-во Томского ЦНТИ, 2018. С. 95-99.

Пропп В. Я. Структурное и историческое изучение волшебной сказки // Семиотика: Антология / сост. Ю. С. Степанов. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. С. 566-584.

Пушкин А. Сказки // А. Пушкин Стихотворения. Поэмы. Сказки. М.: Изд-во «Художественная литература», 1977. С. 643-696.

Foucault M. Les mots et les choses. P.: Gallimard, 1966. 400 p.

Longo M. Fiction and Social Reality: literature and narrative as Sociological Resources. Farnham, Burlington: Ashgate Publish. company, 2015. 173 p.

УДК 811.161.1'42(470.5)

Солопова Ольга Александровна
доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и перевода института лингвистики и международных коммуникаций, ФГАОУ ВО Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет); 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 76, каб. 223; e-mail: o-solopova@bk.ru

Салтыкова Мария Сергеевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода института лингвистики и международных коммуникаций, ФГАОУ ВО Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет); 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 76, каб. 223; e-mail: marie-s@mail.ru

ПРОЕКТ «УРАЛЬСКИЙ РЕГИОН В ВОЕННО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ»: ИНТЕГРАЦИЯ НАУЧНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*** Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 19-012-00192)**

Ключевые слова: компаративистика; корпусный анализ; военно-публицистический дискурс; Великая Отечественная война; региональные проекты; оцифрованный архив.

Аннотация. Статья посвящена характеристике проекта, реализуемого коллективом ученых ЮУрГУ при поддержке РФФИ. Актуальность проекта обеспечивается назревшей в преддверии 75-летия Победы необходимостью выявления значимых тенденций моделирования ключевых образов, связанных с событиями Великой Отечественной войны, в связи с пересмотром и ревизией в современном европейском медиапространстве причин и итогов Второй мировой войны и Великой Отечественной войны как неотъемлемой ее составляющей. Проект представляет собой редкий случай интеграции научной и образовательной деятельности. Его результаты обладают научной значимостью вузовского уровня, регионального уровня, федерального и мирового масштаба.

Solopova Olga Alexandrovna
Doctor of Philology, Professor, Institute of Linguistics and International Communications, South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk, Russia

Saltykova Maria Sergeevna
Candidate of Philology, Associate Professor, Institute of Linguistics and International Communications, South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk, Russia

PROJECT "THE URAL REGION IN THE MILITARY MEDIA DISCOURSE OF THE GREAT PATRIOTIC WAR PERIOD": INTEGRATION OF SCIENCE AND EDUCATION

Keywords: comparative studies; case analysis; military journalistic discourse; The Great Patriotic War; regional projects; digitized archive.

Abstract. The authors aim at characterizing the project implemented by a team of scientists from SUSU with the support of the RFBR. The relevance of the project is proved by the necessity to reveal significant tendencies in modeling key images of the Great Patriotic War period, determined by the review and re-estimation of the causes and effects of World War II and the Great Patriotic War as its integral part in modern European media, which is of a high priority on the eve of the 75th anniversary of the Victory Day. The project is a rare case of integration of scientific and educational activities. Its results are vital in contemporary society for the university, the Ural region, the state and the world.

Историческое лингвокраеведение на Урале – это новое направление в языкознании второй половины XX – начала XXI веков, в котором синтезируется проблематика лингвистического источниковедения, исторической диалектологии, филологического краеведения и дискурсологии. Специфика этой области знаний состоит прежде всего в обращении к текстам прошлого с учетом культурно-исторических сведений о времени, месте и обстоятельствах их создания, а также в синтезе методик источниковедческого и дискурсивного анализа [Косов 2015]. Лингвокраеведение интегрирует данные региональной лингвистики в прошлом и настоящем. До настоящего времени историческое направление лингвокраеведения Урала базировалось на рукописных материалах из областных архивов и музеев. Его основной объект – язык локальной, в основном деловой письменности с учетом ее хронологии и культурно-исторической ситуации. В рамках реализуемого проекта РФФИ «Уральский регион в военно-публицистическом дискурсе периода Великой Отечественной войны» анализ проводится на материале *оцифрованных* архивов СССР, Великобритании, Франции, Испании и Италии. В современной науке существует ограниченное количество междисциплинарных исследований, материалом которых являются онлайн архивы и базы данных, включающие документы периода Великой Отечественной войны [Solopova, Saltykova, Voroshilova 2018; Солопова, Салтыкова 2018; Солопова, Чудинов 2018]. Ретроспективный анализ образа Уральского региона в военно-публицистическом дискурсе периода Великой Отечественной войны является важным этапом в развитии сопоставительных междисциплинарных исследований дискурса заявленного в проекте периода.

Актуальность проекта обеспечивается рядом причин:

- назревшей в преддверии 75-летия Победы необходимостью выявления значимых тенденций моделирования ключевых образов, связанных с событиями Великой Отечественной войны, в связи с пересмотром и ревизией в современном европейском медиапространстве причин и итогов Второй мировой войны и Великой Отечественной войны как неотъемлемой ее составляющей;

- привлечением материала не только русского, но и других европейских языков (английского, французского, итальянского, испанского), что позволит взглянуть на события Великой Отечественной

© Солопова О. А., Салтыкова М. С., 2019

войны глазами ее участников и современников, как соотечественников, так и западных партнеров и противников;

- отсутствием в мировой науке комплексных компаративных исследований военно-публицистического дискурса (как заявленного в проекте периода, так и любого другого), недостаточной разработанностью методов и методик анализа военно-публицистического дискурса;

- необходимостью пополнения фонда «Государственного исторического музея Южного Урала» факсимильным архивом «Уральский регион в годы Великой Отечественной войны»;

- перспективой применения полученных фундаментальных выводов на материале указанного ретроспективного среза в диахронических исследованиях;

- перспективой использования материалов и результатов исследования в преподавании в ВУЗе истории России, русского языка, русского языка как иностранного, а также иностранных языков (английского, французского, итальянского, испанского), что соответствует актуальным социально-экономическим потребностям общества и государства и позволит реализовать «региональный» компонент (как тематический, так и собственно лингвистический) в вузовской практике.

Научная новизна проекта обусловлена оригинальностью постановки задачи, не имеющей аналогов в мировой практике дискурсивных исследований; совокупным применением методик когнитивно-дискурсивного подхода в исследовании военно-публицистического дискурса, с одной стороны, и обращением к методам корпусного анализа, с другой; выявлением особенностей моделирования образа Уральского региона в военно-публицистическом дискурсе СССР и стран Западной Европы в период Великой Отечественной войны. Следует подчеркнуть, что проблематика «дискурса войны» и «дискурса о войне» не получила исчерпывающего освещения в современной лингвистической литературе. До сих пор не существует ни достаточно четкого определения военно-публицистического дискурса (присутствует некоторое смешение понятий «военно-публицистический дискурс», «военно-публицистический текст», «военно-публицистический стиль», «жанр военной периодики» и т. д.), ни четкой дифференциации собственно военного, военно-политического и военно-публицистического дискурсов.

Полученные и ожидаемые результаты проекта включают:

- дифференциацию военного, военно-политического и военно-публицистического форматов дискурса; разработку понятийно-терминологического аппарата, инструментария и комплексной методики анализа военно-публицистического дискурса;

- разработку электронного ресурса (онлайн-выставки) «Уральский регион в годы Великой Отечественной войны»;

- подготовку выставочных планшетов для экспозиции «Уральский регион в отечественном и зарубежном дискурсах периода Великой Отечественной войны» при сотрудничестве с «Государственным историческим музеем Южного Урала», проведение выставки с привлечением талантливой молодежи Южно-Уральского государственного университета: монтаж, организация, разработка концепции, тематического плана выставки, подготовка студентов (Открытие выставки состоялось 07.05.2019 на площадке Музейно-образовательного комплекса ЮУрГУ);

- выявление особенностей военно-публицистического дискурса

периода Великой Отечественной войны, их дискурсивную и лингвокультурологическую интерпретацию на материале оцифрованных архивных документов каждой страны;

- компаративное исследование, фиксацию, анализ и интерпретацию общих черт и особенностей моделирования образа Уральского региона в военно-публицистических дискурсах заявленного периода (на материале пяти языков);

- апробирование результатов и материалов исследования в рамках образовательных программ 45.03.03. «Фундаментальная и прикладная лингвистика» (в преподавании дисциплин «Дискурс», «Преддипломная практика»), 45.04.01 «Филология» (в преподавании дисциплины «Когнитивная лингвистика», «НИР»), 45.06.01 «Языкознание и литературоведение», специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» (в преподавании дисциплины «Научно-исследовательская деятельность»).

Результаты проекта обладают научной значимостью

– вузовского уровня: внедрение полученных результатов в образовательный процесс в рамках программ Южно-Уральского государственного университета;

– регионального уровня: пополнение оцифрованными документальными источниками фондов Исторического музея Южного Урала, создание электронного ресурса (онлайн-выставки архивных документов «Уральский регион»);

– федерального уровня: обогащение исторической памяти о Великой Отечественной войне, возрождение интереса к событиям данного периода в нашей стране и за рубежом;

– мирового масштаба: систематизация ключевых характеристик, принципов и структурных параметров военного-публицистического дискурса, обоснование существования военного-публицистического дискурса как особой разновидности дискурса институционального, введение в научный оборот новых филологических представительных данных пяти европейских военно-публицистических дискурсов ретроспективного среза.

ЛИТЕРАТУРА

Косов А. Г. Понятие документного жанра в спецкурсе по историческому лингвокраеведению // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. № 5 (60). С. 91-96.

Солопова О. А., Салтыкова М. С. Битва прошлого, битва за прошлое: «Курская Дуга» в военно-публицистическом дискурсе союзников // Взаимодействие языков и культур: мат-лы междунар. науч. конф. Челябинск: ЮУрГУ. 2018. Т. 1. С. 135-139.

Солопова О. А., Чудинов А. П. Диахронический анализ метафор в британском корпусе текстов: колокола победы и Russia's V-Day // Вестник Российского университета дружбынародов. Серия: Лингвистика. 2018. Т. 22. № 2. С. 313-337.

Solopova O. A., Saltykova M. S., Voroshilova M. B. Internet Archiving: The Use in Discourse Studies. In *NORDSCI Proceedings*. 2018. P. 301-309. https://doi.org/10.32008/NORDSCI2018/B1/V1/1.

УДК 372.882.161.1

Сутягина Татьяна Евгеньевна
магистр, специалист по учебно-методической работе дирекции Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 282; e-mail: ya.sutyagina2013@yandex.ru

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС ПО ЛИТЕРАТУРЕ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ОБРАЩЕНИЯ К ТВОРЧЕСТВУ «ЗАБЫТЫХ» ПИСАТЕЛЕЙ

Ключевые слова: элективные курсы; русская литература; русские писатели; романы; методика преподавания литературы; методика литературы в школе; старшеклассники; литературное творчество.

Аннотация. Статья представляет собой опыт разработки элективного курса «Типы героев русской литературы», введение которого целесообразно в старшем школьном звене (10-11 класс). Названный курс предлагается реализовывать в соотношении с обязательной программой по литературе, углубляя знания учащихся об историко-литературном процессе. Специфика элективного курса «Типы героев русской литературы», по мнению автора статьи, заключается в обращении не только к творчеству классиков, но и к «забытым» писательским именам.

Sutyagina Tatyana Evgenevna
Master, Specialist in Educational and Methodological Work, Directorate, Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ELECTIVE COURSE ON LITERATURE AS A POSSIBILITY TO APPEAL TO THE WORK OF “FORGOTTEN” WRITERS

Keywords: elective courses; Russian literature; Russian writers; novels; methodology of teaching literature; methodology of literature at school; high school students; literary work.

Abstract. The article is an experience of developing an elective course “Types of heroes of Russian literature”, the introduction of which is advisable in the senior school level (10-11 class). The named course is proposed to be implemented in relation to the mandatory literature program, deepening students' knowledge about the historical and literary process. The specificity of the elective course “Types of Heroes of Russian Literature”, in the opinion of the author of the article, is to appeal not only to the work of the classics, but also to the “forgotten” writer's names.

Уроки литературы в школе не должны быть исключительно «хождением по вершинам» (В. М. Жирмунский): следует не только изучать произведения литературы, ставшие классикой, но и знакомиться с творчеством писателей так называемого «второго ряда». С. И. Ермоленко, ссылаясь на В. М. Жирмунского, отмечает, что «“конкретная *история* литературного жанра”, когда она ограничивается лишь “художественными вершинами эпохи, теми идеальными поэтическими до-

© Сутягина Т. Е., 2019

стижениями, которые были выделены художественным сознанием современников или потомства как вечные спутники культурного человечества", превращается в "*хождение по вершинам*". А для того чтобы понять закономерности литературного процесса, нужно знать не только "вершины", но и подступы к ним, но и то, что эти "вершины" окружает, что превращает "*индивидуальные* признаки великого литературного произведения в признаки *жанровые*", "*индивидуальную комбинацию* признаков" – в "*каноническую* для данной эпохи", создавая, таким образом, традицию» [Ермоленко 2013: 20-21. Курсив автора. – Т. С.].

В старшем звене на преподавание литературы отводится всего 2-3 часа в неделю. Зачастую в течение учебного года не удаётся охватить весь материал, составляющий обязательную часть школьной программы. Разумеется, в данной ситуации довольно проблематично обращение к текстам, не входящим в базовый круг чтения школьников. К слову, тексты писателей не «первой величины» давно не вызывают читательского интереса: «Русская литература столь богата вершинными достижениями, – отмечает С. И. Ермоленко, – что мы позволяем себе "забывать" произведения писателей так называемого "второго ряда" (хотя порой их отнесённость к этому "ряду" может быть, по меньшей мере, спорной)» [Ермоленко 2014: 5]. В таком случае актуальным становится введение элективного курса по литературе для старшеклассников, что позволит углубить знания учащихся об особенностях историко-литературного процесса.

В современной школе в рамках урока существенно затруднена возможность литературы влиять на формирование личности. В связи с этим наиболее эффективными методами становятся дифференциация и индивидуализация обучения: «Обучение в старших классах должно быть дифференцированным, а осуществить эту дифференциацию помогает сочетание курсов трёх типов: базовых, профильных и элективных» [Беляева 2008: 32].

Особенность соотношения данных разновидностей курсов состоит в том, что *базовые курсы* содержат обязательную для всех школьников часть образования и направлены на завершение общеобразовательной подготовки; *профильные курсы* обеспечивают углублённое изучение отдельных предметов и ориентированы, в первую очередь, на подготовку к последующему профессиональному образованию; *элективные курсы* способствуют удовлетворению индивидуальных интересов и потребностей школьников, развитию их способностей.

На наш взгляд, в старшем звене школы целесообразно введение элективного курса **«Типы героев русской литературы»**, предназначенного как для общеобразовательных школ, так и для школ с углублённым изучением гуманитарных предметов, а также для классов филологического профиля. Специфика данного элективного курса заключается в рассмотрении основных типов героев русской литературы («лишний человек», «маленький человек», «новый человек», «герой-идеолог», «кающийся дворянин» и т. д.) [См. об этом подробнее: Сутягина 2018 (а)]; выявлении характерных черт, указывающих на принадлежность того или иного персонажа к одному из литературных типов; определении причин, вызвавших их к жизни. При этом в начале освоения курса необходимо сформировать у обучающихся представление о таких литературоведческих категориях, как «герой» и «тип».

Введение данного курса может способствовать расширению кругозора учащихся, углублению их знаний. В этом и состоит **цель** назван-

ного элективного курса.

Задачи:

- расширить и углубить представления школьников о типах героев и ключевых проблемах русской классической литературы;
- закреплять навыки анализа и интерпретации художественного произведения;
- развивать грамотное и свободное владение учащихся устной и письменной речью;
- способствовать развитию эстетического вкуса;
- воспитывать любовь к чтению;
- способствовать подготовке старшеклассников к ЕГЭ и итоговому сочинению.

Реализация элективного курса направлена на формирование у школьников литературоведческой, культурологической и мировоззренческой компетенций. Особенно важно при разработке программы учитывать межпредметные связи литературы с такими дисциплинами, как «История», «Обществознание», «Мировая художественная культура».

Актуальность и особая значимость введения в школьную практику данного элективного курса нам видится, в том числе, в возможности более глубокой подготовки старшеклассников к итоговому сочинению, а также к выполнению заданий ЕГЭ (часть С) по русскому языку и литературе, связанных с аргументацией собственного мнения по проблеме, заявленной в художественном или публицистическом тексте. Освоение курса «Типы героев русской литературы» увеличит спектр произведений, которые учащиеся могут использовать в качестве аргументов, подтверждающих сформулированную ими позицию.

При разработке данного курса особенно важным является выбор авторов и произведений для изучения, структурирование материала. На наш взгляд, необходимо расширять круг чтения современных школьников, включать в него малоизвестные и даже забытые писательские имена.

К примеру, при изучении таких литературных типов, как «лишний человек» и «кающийся дворянин», целесообразно обращение к имени В. А. Соллогуба [См. об этом подробнее: Сутягина 2018 (б)], творчество которого не изучается ни в общеобразовательной школе, ни в школе с углублённым изучением предметов гуманитарного цикла, ни даже в практике вузовского преподавания литературы. «Пройдёт и ещё много лет, много нынешних знаменитостей будет безвозвратно погребено в старых библиотеках и имена их будут забыты навсегда, а имя гр. Соллогуба будет всегда стоять в первых рядах лучших русских писателей», – читаем в статье, опубликованной в журнале «Русская мысль» за 1886 год [Цит. по: Тарантас 1886]. С того момента прошло уже более ста лет, но, вопреки утверждению анонимного автора статьи, имя В. А. Соллогуба (1813-1882) не только не стоит в первых писательских рядах, но и вовсе словно бы вычеркнуто из истории русской литературы, окутано пеленой забвения. Литературное наследие позднего периода творчества писателя не интересует ни читателей, ни исследователей. Так, сопутствующая дидактическая задача элективного курса состоит в приобщении учащихся к «утерянным» именам, оставившим яркий след в литературной жизни своего периода, но не вышедшим за его пределы.

Доступ к текстам, включённым в общую программу школьного курса литературы, сегодня максимально свободен: найти нужную книгу можно не только в магазинах, библиотеках, но и на электронных ресурсах. Трудность порой представляет поиск

произведений писателей «второго ряда», включённых в программу данного элективного курса: например, роман В. А. Соллогуба «Через край». Последнее произведение писателя было опубликовано лишь после смерти автора (1885) в нескольких выпусках отнюдь не самого популярного и представительного «общедоступного» журнала «Новь» – «иллюстрированного, двухнедельного вестника литературы, науки, искусств и прикладных знаний». По сей день не переизданный, роман тем самым представляет библиографическую редкость, пребывая в статусе «забытого» произведения русской литературы XIX века.

Современная писателю критика никак не отреагировала на появление романа в печати. Не многим лучше сложилась судьба последнего произведения В. А. Соллогуба в литературоведении XX века и вплоть до начала XXI века изучением романа В. А. Соллогуба никто не занимался. На сегодняшний день существует лишь одно монографическое исследование, посвящённое роману В. А. Соллогуба [Ермоленко, Валек 2013].

Тем не менее, обращение к данному произведению важно в силу того, что в романе «Через край» в этико-философском аспекте раскрывается важнейшая проблема поиска себя в мире «Земли Русской», акцентируется поучительность примера таких поисков, независимо от того, к каким результатам они приводят.

Следовательно, первоначально перед учителем стоит задача – сделать данный текст доступным читателю. Привлечение в качестве материала для элективного курса неизвестных, «забытых» произведений «забытых» писателей необходимо для того чтобы углубить представления учащихся об историко-литературном процессе, о взаимосвязях определённого типа героя с самой эпохой, вызвавшей его к жизни.

Поскольку в программу элективного курса могут включаться произведения, не признанные «классическими», при их рассмотрении возможны различные, неоднозначные взгляды и мнения. «Обратную связь» на занятии учитель может организовать в таких видах деятельности, как устные высказывания учеников, групповые задания, а также создание творческих работ (эссе, отзыв, рецензия, сценарий, проект) и т. д.

Освоение основных тем элективного курса возможно при помощи следующих методических форм урока: лекция (обзорная), семинар, урок-исследование, беседа, круглый стол и т. д. Завершение курса закрепляется выполнением отчётной работы, тематика которой выбирается учащимися из предложенных учителем вариантов в соответствии с их интересами.

Длительность освоения элективного курса «Типы героев русской литературы» составляет два года (на протяжении 10-11 классов), что в количественном выражении равняется 60-70 часам (при условии одного часа в неделю).

Важно планировать элективный курс в соответствии с основной программой по литературе, выстраивая взаимосвязи между темами, обязательными для изучения, и дополнительным материалом, осваиваемым учащимися в рамках элективного курса. Так, некоторые занятия курса могут быть посвящены сопоставлению классических произведений, изучаемых на уроках литературы, с малоизвестными, а порой и вовсе неизвестными творениями писателей «второго ряда». Такое сопоставление соответствует логике преподавания литературы в 10-11 классах. Если в среднем звене учебным материалом являются отдельные художественные произведения, то в старшем – в центре внимания произведение в контексте времени, творчества автора, литературного направ-

ления и т.д. Обучение строится на соотношении двух принципов: типологического (логика историко-литературного процесса, закономерности смены литературных направлений, в которые «вписано» творчество автора) и феноменологического (творческая индивидуальность автора, особенности его целостного художественного мира). К примеру, обращение к роману В. А. Соллогуба «Через край» будет целесообразно при изучении романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина» в аспекте анализа образа главного героя как литературного типа (Пётр Ардаров – Константин Левин) [См. об этом подробнее: Сутягина 2018 (в)].

Предлагаемый формат работы позволит учащимся наглядно постичь логику литературного процесса: писатели первого ряда, гении (Л. Н. Толстой) совершают художественные открытия; следующие за ними писатели «второго ряда», беллетристы (В. А. Соллогуб), осваивают эти открытия, закрепляют их. Так складывается традиция, так рождаются литературные типы.

Предмет интереса обучающихся в 10-11 классах – «Я в мире», то есть связи, объединяющие человека с историей страны, мировой культуры, с экономикой, политикой и т. п. Для старшеклассников характерны усиление абстрактности мышления, заинтересованность в проблеме личностной реализации, активизация интереса к вопросу соотношения искусства и действительности, осмысление мира и человека как сложного единства, потребность в широких обобщениях, в целостном постижении жизни. Полагаем, что специфика элективного курса «Типы героев русской литературы» соответствует возрастным особенностям старших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

Беляева Н. В. Дифференциация обучения на уроках литературы // Литература. 2008. № 17-24.

Ермоленко С. И., Валек Н. А. В. А. Соллогуб «Через край» : забытая страница русской романистики. Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2013. 253 с.

Ермоленко С. И. Встречи на «большой дороге» : роман В. А. Соллогуба «Через край» // Филологический класс. 2013. Вып. 4 (34). С. 20-28.

Ермоленко С. И. Литература «второго ряда» и становление русского психологического романа // Уральский филологический вестник. Русская классика: динамика художественных систем / гл. ред. С. И. Ермоленко. Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2014. Вып. 3. С. 5-23.

Соллогуб В. А. Через край. Посмертный роман графа В. А. Соллогуба // Новь. Общедоступный иллюстрированный двухнедельный вестник современной жизни, литературы, науки, искусства и прикладных знаний. 1885. Т. 2. № 7-8. Т. 3. № 9-12.

Сутягина Т. Е. «Лишний человек» и «кающийся дворянин»: к вопросу о типологии героев в русской литературе // Актуальные проблемы филологии: материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых. Екатеринбург, 19 апреля 2018 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2018. Вып. 16. С. 208-221.

Сутягина Т. Е. Лишний человек с комплексом «кающегося дворянина» в романе В. А. Соллогуба «Через край» // Уральский филологический вестник / гл. ред. С. И. Ермоленко. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2018. № 4. С. 33-46. (Серия «Русская классика: динамика художественных систем». Вып. 10).

Сутягина Т. Е. Толстовский тип героя в романе В. А. Соллогуба «Через

край»: Пётр Ардаров как «кающийся дворянин» // Сборник работ участников Молодёжного научно-образовательного фестиваля им. Л. Н. Толстого / под ред. Л. Х. Наструтдиновой, Н. Г. Махининой. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. С. 56-65.

Тарантас. Путевые впечатления. Сочинение графа В. А. Соллогуба // Русская мысль, 1886. URL: http://az.lib.ru/s/sollogub_w_a/text_1886_tarantas_oldorfo.shtml (дата обращения: 02.05.2019).

УДК 81'255.2:821.161.1-31(Тургенев И. С.)

Хайдукова Дарья Михайловна
Магистрант, кафедра межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: d_khaydukova@mail.ru

Дзюба Елена Вячеславовна
Доктор филологических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: elenacz@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РОМАНА И. С. ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

***Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».**

Ключевые слова: русская литература; русские писатели; романы; переводная литература; литературный перевод; художественные тексты; диалог культур.

Аннотация. В статье осмысливаются особенности восприятия русской классики за рубежом. Целью работы является рассмотрение лингвокультурных аспектов перевода романа И. С. Тургенева «Дворянское гнездо» на английский язык В. Рольстона (Лондон, 1869) под заглавием «Лиза». В ходе анализа перевода произведения выявляются точки сближения и отличия русского и английского мировоззрения, выраженные в национальном варианте усадебного романа, восстанавливается диалог, обуславливающий типологические схождения в литературах. В результате исследования выявлены важные мотивы и проблемы романа, такие как «дело», «пахать землю» и некоторые другие, которые были редуцированы переводчиком. Однако историческая полнота романа и его «русская» проблематика частично восстанавливаются в посвящении, введении и примечаниях.

Khaydukova Darya Mikhailovna
Master degree student of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign, Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Dziuba Elena Vyacheslavovna
Doctor of Philology, Professor of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign, Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PECULARITIES OF THE NOVEL TRANSLATION BY I. S. TURGENES "NOBLE NEST" IN THE CONTEXT OF THE DIALOGUE OF CULTURES

Keywords: Russian literature; Russian writers; novels; translated literature; literary translation; fiction texts; dialogue of cultures.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of Russian classics perception abroad. The aim of the work is to consider the linguocultural aspects of the translation of the novel by I. S. Turgenev "Noble Nest" in English by V. Rolston (London, 1869) under the title "Liza". While analyzing the translation the author reveals the points of similarities and differences between the Russian and English worldviews, expressed in the national version of the manor novel, recovers the dialogue that determines typological similarities in the English and Russian literatures. As a result, the author has identified important motives and problems of the novel, such as "a business", "to cultivate the soil" and some others, which were reduced by translator. However, the historical completeness of the novel and its "Russian" problems are partially restored in the dedication, the introduction and notes.

Первый английский перевод романа И. С. Тургенева «Дворянское гнездо», который был опубликован под заглавием «Лиза» в 1869 году в Лондоне и который Тургенев назвал «лучшим из всех переводов своих произведений» [Тургенев 1964: 57], принадлежал перу сотрудника Британского музея – Вильяма Рольстона.

В своей творческой деятельности особое внимание В. Рольстон уделял И. С. Тургеневу, который к 1860 годам был лицом русской литературы в Европе. С Тургеневым Рольстон был лично знаком и состоял с ним в переписке с 1866 года [Алексеев 1994: 25]. Рольстон пропагандировал творчество русского писателя, защищал его в английских журналах от любых нападок. Тургенев, в свою очередь, тоже часто оказывал помощь Рольстону в трудах последнего о русской истории и фольклоре, присылал ему нужные книги, рекомендовал русских писателей. Тургенев помогал Рольстону и при переводе «Дворянского гнезда»: он отослал ему русский экземпляр романа и охотно отвечал на возникающие у переводчика вопросы по тексту [Waddington 1995: 55].

Главными требованиями Рольстона к переводу являлись точность и соответствие оригиналу. Переводчик не допускал никакого «соавторства», осуждал любые пропуски или добавления в тексте. Цель переводчика – сохранить художественную ценность иноязычного произведения.

Одним из ключевых приемов в своеобразной адаптации тургеневского романа стало изменение заглавия. Изменив заглавие романа Тургенева, Рольстон изменил, по сути, тип читательского восприятия. Переводчик сузил «Дворянское гнездо» до «Лизы», роман о России – до романа о частной жизни [Саркисова 2009: 124].

Основополагающее отличие русских романов о «дворянских гнездах» от английских, в которых деревня выступает убежищем от суеты беспо-

© Хайдукова Д. М., Дзюба Е. В., 2019

койной городской жизни и политических дискуссий, заключается в актуализации общественного содержания. [Саркисова 2009: 31]. Для русского сознания «дворянское гнездо» — не «моя крепость», а Родина. Это хорошо понимала В. Вульф, писавшая в 1933 году: «Тургенев никогда не был, как могло бы с ним случиться в Англии, просто блестящим летописцем нравов. Его герои не только задаются вопросом о цели их жизни, но и размышляют над судьбой России» [Вульф 1995: 206].

Концепция точного перевода и трепетное отношение к переводимому произведению не позволяли Рольстону вносить свое слово в текст, и он вынес его за пределы текста романа, но сохранил условия для цельного читательского восприятия. Предисловие Рольстона к «Лизе» посвящено большей частью не самому роману, а другим произведениям Тургенева.

Желание Рольстона сделать текст романа максимально понятным для читателя и в то же время сохранить близость оригиналу выразилось в его системе примечаний. Текст «Лизы» содержит семьдесят сносок от переводчика, которые демонстрируют, во-первых, какие слова и выражения вызвали трудности у английского переводчика и как он их стремится предотвратить для английского читателя. В ряде случаев Рольстон транскрибирует в тексте перевода русское слово, а в сноске поясняет его значение (*кофта, батюшка, пуд, оброк, барщина, исправник, самовар, староста* и другие). В ряде случаев он, напротив, заменяет русское понятие в переводе английским соответствием, но, сознавая его как неабсолютное, в сноске транскрибирует русское слово и объясняет нюансы его значения (*штабс-ротмистр, однодворец, благочинный, молебны, приказчики, бурмистры, откровение* и другие). Наконец, в случаях с такими понятиями, как *«души», «чулан», «кум», «шифр», «бестягольный мужичонка», «откупщик», «печь», «образа», «кормилец»* Рольстон обходится без транскрибирования, но и здесь посредством сносок пытается максимально точно передать поэтику оригинала. Например, чтобы адекватно перевести русское словосочетание *«сыромолотная дворянка»*, примененное к матери Лаврецкого – бывшей крепостной Маланье – Рольстону понадобилось такое нагромождение, как *trashed while damp noblewoman* [W. R. S. Preface: Electronic resource] (буквально: «выжатая, будучи сырой, дворянка»), сопровожденное ещё и пояснением: «То есть поспешно ставшая благородной. Много зерна пропадает в России, прежде чем придет время его сушить» [W. R. S. Preface: Electronic resource]. Характерно, что в данной сноске большее внимание уделяется особенностям русского сельского хозяйства (отличным от английского), чем пренебрежительному оттенку данного русского выражения и связанным с ним проблемам социальных отношений. В переводе Рольстона вовсе не актуализируются темы *сострадания* и *гуманизма*, которые сопровождают образ смиренницы Маланьи в романе Тургенева и связаны с бытовавшим в русской действительности отношением к крепостным.

Социальное содержание романа Тургенева не сохраняет всю полноту своего значения в переводе Рольстона, что можно проследить на примере нескольких ключевых понятий.

Так, понятие *«дело»*, сопровождающее на протяжении всего произведения образ Лаврецкого, Рольстон переводит словом «business»:

«...Но к будущей зиме надобно, непременно, вернуться в Россию и приняться за дело» [Тургенев 1964: 51].

«...but next winter I must return to Russia and take myself to activate business» [W. R. S. Preface: Electronic

resource]. (Но следующей зимой я действительно должен вернуться Россию и обратиться к активной деятельности).

Проблема «дела» в «Дворянском гнезде» отражает изменившиеся запросы русской жизни, уточняет и наполняет конкретным социальным содержанием проблему долга [Маркович 1982*:* 138]. После поколения, отличавшегося полным несоответствием планов и дел, на арену выходят люди, знающие народную жизнь, близкие ей и готовые служить народу и жить, приобщившись к народной судьбе.

Действительно ли Рольстон не понял ее или он не захотел усложнять ею восприятие английского читателя, так или иначе, тема дела одна из центральных в проблематике тургеневского романа, осталась для англичан (включая Рольстона) невостребованной.

Метафорой темы дела в тургеневском понимании становится выражение «пахать землю» [Тургенев 1964: 102, 157], которое употребляется в «Дворянском гнезде» дважды. Рольстон переводит сначала *«to cultivate soil»* (возделывать почву, культивировать почву), в другой раз – «to till the soil» (till в первом значени «возделывать», но есть и значение «пахать»). Перевод в данном случае тоже представляется неточным: слова «возделывать» и «культивировать» неадекватны подчеркнуто мужицкому «пахать». Выражение «возделывать почву» ассоциируется с понятием «возделывать сад» и определенной нравственной проблематикой. Здесь тоже Рольстон, возможно, оставляет варианты для прочтения. Неоправданным представляется уже то, что Рольстон переводит одно словосочетание по-разному – мотив «пахать ре землю» перестает быть сквозным, а следовательно, теряет в своей значительности.

Таким образом, изменив искомое заглавие, Рольстон способствовал «английской» интерпретации тургеневского романа, но он создал вокруг него рамку текстов, решающих ряд задач, отвечающих его миссии пропагандиста русской литературы и культуры в Англии. Не сливаясь с текстом романа и не ломая художественного стереотипа английского читателя, тексты переводчика в структуре книги «Лиза» выступили как единое целое, раздвигая традиционные представления о России, вводя русский контекст, частично восстанавливая историческую полноту романа и отражая диалог культур. Система сносок Рольстона отражает его просветительские цели, желание ввести в русскую культуру, воссоздать атмосферу русской жизни и сделать роман доступным для реципиентов, не знакомых должным образом с культурой России, но при этом не жертвуя поэтикой оригинала.

ЛИТЕРАТУРА

Ivan Turgenev and Britain/ed. by P. Waddington. Oxford: Berg Publishers Limited, 1995. 302 p.

W. R. S. Preface // TurguenieffI. S. Liza, or A Nest of Nobles : novel / translated from the Russian by W. R. S. Ralston, [s.l.], 1873. Electronic version of the printing publication. URL: http://www.gutenberg.org/etext/12194 (reference date: 20.05.2019).

Алексеев М. П., Левин Ю. Д., Вильям. Рольстон – пропагандист русской литературы и фольклора. М.: Наука, 1994.

Виноградов В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. 172 с.

Вульф В. Романы Тургенева: пер. с англ. Н. Бушмановой // Вопр. лит. 1993. № 11.

Маркович В. М. Между эпосом и трагедией: о художественной структуре романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» // И.С. Тургенев и русский реалистический роман XIX века (30 – 50-е годы). Л., 1982.

Саркисова А. Ю. И. С. Тургенев и английский роман о «дворянских гнёздах» (поэтика усадебного романа): дис. … канд. филол. наук: 10.01.01/ Саркисова Анна Юрьевна; Место защиты: Том. гос. ун-т. Томск, 2009. 247 с.

Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем: в 28 т. 1964.

УДК 811.111'42:821.111-3

Челпанова Елена Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка и методики обучения английскому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета; 454080, Россия, г. Челябинск, Свердловский проспект, 74, ауд. 208; e-mail: chelpanovaev@cspu.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ГОСУДАРСТВО» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ АНТИУТОПИЙ)

Ключевые слова: концепты; государство; утопия; антиутопия; социально-политические модели; художественный дискурс; английский язык; английская литература.

Аннотация. Статья посвящена анализу концепта «государство» при описании устройства общества в англоязычных антиутопиях. Сфера государства является чрезвычайно значимой для построения картины вымышленного мира в художественном дискурсе, а антиутопические идеи в литературе получили большое распространение. В статье описаны различные социально-политические модели антиутопических государств, создающие «общество потребления», «общество идеи» и «технократическое общество», подчёркивается предостерегающий и предупреждающий характер антиутопических произведений: любая модель государства, возведённая в абсолют и доведённая до абсурда, имеет оппонентов и обречена на разрушение. Результаты анализа доказывают многомерность, комплексность и ценностную ориентированность изучаемого концепта, а также свидетельствуют о специфических составляющих «государства» в антиутопических произведениях: негативная модальность контекстов приводит к тому, что в сознании читателя слово «государство» приобретает негативную коннотацию.

Chelpanova Elena Vadimirovna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of the English Language and Methods of Teaching English, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

REPRESENTATIONS OF THE CONCEPT “STATE” IN THE ENGLISH ARTISTIC DISCOURSE (THE CASE OF DYSTOPIAS)

Keywords: concepts; state; Utopia; dystopia; socio-political models; art discourse; English language; English literature.

Abstract. The article deals with the analysis of the concept “state” represented in the description of society structure in English dystopias. The sphere of state is sig-

nificant for creating the picture of the fictional world in artistic discourse whereas dystopian ideas are widely spread in literature. The article reviews different political models of dystopian states resulting in “consumer society”, “society of idea” and “technocratic society”. A cautionary and warning character of dystopias is pointed out: any state model considered absolute and carried to the point of absurdity has its opponents and is doomed to destruction. The results of the analysis prove the concept “state” to be multidimensional, complex, value-oriented, and to have its specific features in dystopias: due to the negative modality of the majority of contexts, the word “state” acquires new negative connotations in the reader’s picture of the world.

Концепт «государство» традиционно актуализируется в политическом и научном дискурсе. Однако уникальную возможность в этом отношении представляет художественный дискурс: в творчестве писателей в литературной форме выражен уникальный взгляд разных поколений на устройство государства. В контексте преподавания дисциплин «История литературы Великобритании» и «История литературы США» данное исследование помогло сделать идеи гуманистов Ренессанса понятными и близкими современным студентам, провести логические связи между взглядами мыслителей Возрождения и современных авторов, проследить смещение ядра концепта от идеального утопического государства к антиутопическому порочному.

Дефиниция термина «государство» зависит от научной дисциплины, с точки зрения которой даётся определение, от политических взглядов и мировоззрения автора дефиниции. Его английское соответствие, фонетико-графический комплекс “state”, включает шесть значений, из которых целям нашего исследования соответствуют три [New Webster’s Dictionary 1989: 1490-1491]: 1) the body politic of **a nation**; 2) the sovereign political **entity** of a **fixed territory**; 3) the supreme civil **authority** recognized by a politically organized **people** of a **given geographical area**. Данные значения выявляют четыре составляющих концепта “state": entity (единство), authority (власть, органы государственного управления), fixed territory (закреплённая территория), nation (нация, народ): единая власть через органы государственного управления руководит народом на закреплённой территории. То есть в основе концепта заложена идея иерархии, субординации, главенства одних людей над другими, что и призвано поддерживать порядок.

В англоязычном художественном дискурсе репрезентация концепта “state” ярко представлена в антиутопиях. Так же, как описание многих современных изобретений можно найти в трудах учёных и писателей-футуристов задолго до XX века, образ идеальной модели-государства, где торжествует справедливость и равенство, будоражил умы людей много веков подряд. Представленная Платоном в работе «Государство» идеальная форма правления в Спарте традиционно считается началом жанра, хотя чётко очерченные характеристики жанр принимает в Эпоху Возрождения в работах Томаса Мора и Френсиса Бэкона. Слово «Утопия» из имени собственного, названия острова в труде Томаса Мора, превращается позже в имя нарицательное.

Как реакция на популярность утопической литературы появляется антиутопия, с английским эквивалентом “dystopia”, где приставка dys- имеет значение «плохой»: “*an imaginary place or state in which everything is extremely bad or unpleasant*” [Oxford Learners’ Dictionary] В прак-

© Челпанова Е. В., 2019

тике литературы трансформация утопического жанра в антиутопический происходит в начале XX века на фоне кризиса мировоззрения, смены литературных приоритетов и поиска новых средств выражения. В историческом контексте возникновение антиутопий связано с Первой и Второй мировыми войнами, укреплением авторитарных государств, стремительным развитием новых технологий. Жанр получает второе рождение в 60-е годы XX века, в период холодной войны и глобализации. Став свидетелями всех этих исторических событий, авторы антиутопий описывают будущее человечества как мир террора, подавления, страданий, потери личной свободы и индивидуальности, постоянной борьбы человека и машины. Очевидно, что реалии XX века дали писателям богатый материал для антиутопических настроений. Антиутопия аккумулировала опасения возможного негативного исхода развития государства, как феномена. По мнению ряда учёных, антиутопия вышла за рамки исключительно литературного явления, она отражает «наиболее опасные с точки зрения писателя тенденции в развитии различных сфер жизни современного общества и гипертрофирует их с целью показать, к какому будущему может привести следование той или иной тенденции». [Полончук 2016: 604, Игнатова 2016: 7-9]. Показ негативных последствий различных социально-политических моделей государства в антиутопиях преследует цель предостережения, изменения общественного сознания, влияния на умы читателей. [Лобин 2014: 21].

Формально государства во многих антиутопиях представляются как федеративные президентские республики: Океания во главе с Большим Братом у Оруэлла, Единое мировое государство с десятью подконтрольными территориями и олигархом во главе каждой у Хаксли, Панем с его дистриктами у Сьюзен Коллинз. Фактически же это государства с жестким тоталитарным режимом. Власть в лице президента и его приближенных использует страх как орудие «насилия над массами» [Ланин 1993: 162].

Роль государства в жизни героев антиутопических обществ сводится к следующим характеристикам:

1. Люди полностью унифицированы в рамках социальных слоев. [Vonnegut 2013: Harrison Bergeron, Брэдбери 2016] Государственное управление осуществляется посредством разделения населения по уровню благосостояния и интеллектуальных способностей (альфы, беты, гаммы, дельты и эпсилоны в «Дивном новом мире» Хаксли).

2. Тоталитарный режим служит для обеспечения социальной стабильности. Государство удерживает власть посредством ввода и постоянной дислокации жесткой военной силы (миротворцы у Сьюзен Коллинз)

3. Инакомыслие и «инакодействие» подавляются различными методами: силовыми, законодательными, технологическими, медицинскими, массмедийными. Силовое вмешательство включает аресты, убийства, развязывание войн [Vonnegut 2013: Harrison Bergeron]. Законодательные методы подавления инакомыслия проявляются через введение программ контроля роста населения (the population control programme). [Vonnegut 2013: 2bro2b] Среди технологических методов наиболее популярны роботы, машины, приспособления, такие как Механическая Гончая (The Mechanical Hound) в романе «451 градус по Фаренгейту». Дурманящий наркотик «сома» в романе Олдоса Хаксли «О дивный новый мир» – один из примеров влияния на психику человека с помощью медицинских средств, предупреждающий об опасности использования удовольствий в каче-

стве инструмента контроля, об угрозе пресыщения удовольствиями. Массмедийные и развлекательные средства манипулирования сознанием, отраженные в антиутопиях Рэя Брэдбери и Курта Воннегута, Сьюзен Коллинз, – это сериалы, реалити шоу и гладиаторские бои на специально сконструированной арене, имитирующей агрессивные природные условия какой-либо местности. [Брэдбери 2016, Vonnegut 2013: Tomorrow and Tomorrow and Tomorrow, Collins 2008]

4. Духовно и материально обнищавшее население не может изменить устои общества и улучшить уровень жизни. [Vonnegut 2006]

5. В абсолютном большинстве антиутопических государств институт семьи утратил значимость. Самый яркий пример – Инкубаторий для выведения детей и Воспитательный Центр для их взращивания в «Дивном новом мире» Хаксли [Huxley 2017: 5-6].

Парадокс в том, что в Утопии Томаса Мора государство тоже применяет силовые, законодательные, технологические методы регулирования, контролирует духовно-социальную сферу жизни, но с другими целями и результатами: обеспечивается порядок в государстве и процветание народа, создаётся среда для развития хорошего и прекрасного в человеке [Мор 1971: 39-140].

Авторы антиутопий предлагают различные социально-политические модели футуристических государств: «общество потребления» [Vonnegut 2013: Tomorrow and Tomorrow and Tomorrow, Huxley 2017, Брэдбери 2016], «общество идеи» [Оруэлл 2018, Vonnegut 2013: 2bro2b], «технократическое общество» [Vonnegut 2006], которые, однако, имеют общую черту – все эти государства доведены до абсолюта, до абсурда. И всё же значимость антиутопий в том, что они подводят к пониманию, что *«Лучше» никогда не значит «лучше для всех»* [Этвуд], не существует идеального государства: любое государственное устройство и любой общественный порядок имеет своих оппонентов.

Многомерность, комплексность и ценностная ориентированность изучаемого концепта “state” закладывает секрет популярности антиутопий, так как описанные в них мироустройства отражают реально существующие в обществе опасения. В данном случае это касается глобализации, развития технического прогресса, растущего контроля над человеком путём устрашения или посредством удовольствий, с помощью оттеснения его от политики в область исключительно социального. А в контексте техно-зависимого виртуального общества 21 века, актуальное звучание приобретают такие антиутопические темы, как взаимодействие человека и робота, замена традиционных человеческих ценностей потребительством (consumerism) и гедонизмом.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Брэдбери Р. 451 градус по Фаренгейту: издание на английском языке. СПб.: Антология, 2016. 192 с.

Воронцова Т. А. Государство – это не мы! // Современная политическая лингвистика: Материалы международной научной конференции. Екатеринбург, октябрь 2003 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2003. С. 35-36.

Игнатова И. В. Государство как сфера репрезентации концепта «Власть» в молодежных романах-антиутопиях начала XXI века (на материале трилогии С. Коллинз “The Hunger Games”) // Litera. 2016. № 1. С. 7- 9. DOI: 10.7256/2409-698.2016.1.18457. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=18457

(дата обращения: 20.05.2019).

Ланин Б. Анатомия литературной антиутопии // Общественные науки и современность. 1993. № 5. С. 162. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/120/386/1217/017_LANIN.pdf (дата обращения: 19.05.2019).

Лобин А. М. К вопросу о механизме социального взрыва в романе-антиутопии А. Волоса «Маскавская Мекка» // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 21.

Мор Т. Утопия // Утопический роман XVI-XVII веков. М.: Художественная литература. 1971. 494 с. С. 39-140.

Оруэлл Дж. 1984: книга для чтения на английском языке. СПб.: КАРО, 2018. 384 с. (Modern Prose).

Полончук А. А. Социально-политические модели в антиутопиях XX века // Молодой ученый. 2016. № 4. С. 604. URL: https://moluch.ru/archive/108/26008/ (дата обращения: 13.05.2019).

Философия / под ред. В. Н. Лавриненко. М.: Юристъ, 2004. 511 с.

Этвуд Маргарет. Рассказ служанки. URL: https://royallib.com/book/Atwood_Margaret/The_Handmaids_Tale.html (дата обращения: 21.05.2019).

Collins S. The Hunger Games. New York: Scholastic Press, 2008. 487 p.

Huxley A. Brave New World. Random House, 2017. 229 c.

New Webster's Dictionary of the English Language. Fifth Reprint: 1989

Oxford English Dictionary Online. URL: http://www.oed.com (date of access: 22.05.2019).

Oxford Learners' Dictionary. URL: https://www.oxfordlearners dictionaries.com/definition/english/dystopia?q=dystopia.

Vonnegut K. Harrison Bergeron. In the coll. Welcome to the Monkey House. New York: Dial Press Trade Paperbacks, 2013. 331 p.

Vonnegut K. Player Piano. New York: Dial Press, 2006. 341 p.

Vonnegut K. 2bro2b. In the coll. Welcome to the Monkey House. New York: Dial Press Trade Paperbacks, 2013. 331p.

Vonnegut K. Tomorrow and Tomorrow and Tomorrow. In the coll. Welcome to the Monkey House. New York: Dial Press Trade Paperbacks, 2013. 331 p.

УДК 81'42

Юшкова Наталия Анатольевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи Уральского государственного юридического университета, доцент кафедры филологического образования Института развития образования Свердловской области; 620137, Россия, г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21, комн. 304; e-mail: yushkova-n@yandex.ru

ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Ключевые слова: художественные тексты; публицистические тексты; лингвоаксиологический анализ; аксиологическая ситуация; национальные ценности; конфликт ценностей.

Аннотация. В статье рассматриваются этапы работы с аксиологически нагруженными текстами, которые предлагаются при выполнении экзаменационной работы по русскому языку. Опорные тексты, относящиеся к художественному или публицистическому стилям речи, содержат четкие аксиологиче-

ские ориентиры, связанные с национальными базовыми ценностями. В текстах описывается аксиологическая ситуация, в которой проявляются (имплицитно или эксплицитно) ценностные установки автора. Аксиологический потенциал ситуации усиливается столкновением разных типов реагирования, за которыми прослеживаются полярные ценностные ориентации и установки, репрезентирующие конфликт ценностей.

Yushkova Natalia Anatolyevna
Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Languages and Speech Culture, The Ural State Law University, Associate Professor of the Department of Philological Education, The Education Development Institute, Ekaterinburg, Russia.

LINGUISTIC AND AXIOLOGICAL ANALYSIS OF LITERARY AND PUBLICISTIC TEXTS

Keywords: fiction texts; journalistic texts; linguoaxiological analysis; axiological situation; national values; conflict of values.

Abstract. The article considers the stages of analysing texts that contain axiological values. Such texts are proposed for Russian language examinations. Clear axiological landmarks connected with basic national values are embedded in literary or publicistic reference texts. These describe an axiological situation where the author's values are shown explicitly or implicitly. The axiological potential of the situation is reinforced by the collision of different types of reactions which reveal completely opposite axiological mindsets and landmarks that represent a value conflict.

Развитие лингвоаксиологии, предметом которой является ценностное содержание языковых единиц, формирующих ценностные ориентации и ценностные установки носителей языка [Национальные базовые ценности 2015: 4], позволяет обозначить новые подходы к анализу и интерпретации текста. Художественные и публицистические произведения являются главными объектами «семиометрии ценностных координат» [Антипьев 2011: 145], поскольку отражают не столько объективную информацию (факты, события), сколько субъективную (мнения, оценки) информацию, отображающую мировидение писателя или публициста.

Рассмотрим потенциал работы с аксиологически нагруженными текстами, которую выполняет выпускник школы при написании развернутого ответа (далее – сочинение) в рамках Единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ) по русскому языку. Часто авторы используемых для проведения экзамена текстов – известные русские писатели, публицисты дореволюционного, советского и постсоветского периода: от Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, В. В. Вересаева, Ф. К. Сологуба, А. П. Чехова до Ю. В. Бондарева, В. П. Катаева, Д. А. Гранина, В. А. Солоухина, Ю. В. Трифонова, В. Г. Распутина, Б. А. Можаева, С. Л. Соловейчика, Д.С. Лихачева и др. По наблюдениям русских мыслителей, философское отношение к действительности, задающее аксиологические установки личности, находит многомерное воплощение в художественной литературе и публицистике.

Формулировка задания [Демоверсия 2019] «запускает» необходимые аксиологические механизмы: ответ экзаменуемого должен вклю-

© Юшкова Н. А., 2019

чать элементы самостоятельной аксиологической интерпретации, опирающейся на герменевтические процедуры.

Выделим предполагаемые заданием этапы аксиологической интерпретации:

1. *Формулировка проблем исходного текста.*

Выявление и вербализация содержащейся в исходном тексте аксиологически маркированной проблемы в соотнесении с национальными базовыми ценностями.

Предложенные в задании ЕГЭ тексты содержат четкие аксиологические ориентиры, в них регулярно репрезентируются национальные базовые ценности: *добро, милосердие, сострадание, преданность, верность долгу, мужество, стойкость, честь, трудолюбие, счастье, любовь, любовь к отечеству, красота, культура, образование* и др.

2. *Комментарий к сформулированной проблеме.*

Анализ отражения проблемы в текстовом материале через описание аксиологически нагруженной ситуации, выявление и вербализация ценностных смыслов, воплощенных в текстовых иллюстрациях.

Тексты отражают разноплановые аксиологические ситуации – фреймы, например, *определение жизненного пути, отношение к труду, понимание значимости исторического наследия* и т. п. Описанная в опорном тексте ситуация часто сопряжена с нравственным выбором героя (героев) и выявляет жизненные приоритеты языковой личности, реконструированной в художественном или публицистическом тексте.

Аксиологический потенциал ситуации усиливается регулярным для опорных текстов столкновением разных типов реагирования, за которыми прослеживаются полярные ценностные ориентации и установки, репрезентирующие конфликт ценностей, например:

Поиск жизненного пути: активные попытки найти свой путь, понять жизненное предназначение / бездействие, боязнь ошибок;

Отношение к историческому наследию: сохранение исторического наследия, бережное отношение к нему / нежелание сохранять историческое наследие, бездумное отношение к нему;

Отношение к труду: гордость за свой труд, стремление сделать результаты труда надежными / желание быстрее завершить работу, отсутствие заботы о тех, кто будет пользоваться результатами труда.

3. *Отражение позиции автора опорного текста в аспекте выявленной на первом этапе анализа аксиологически маркированной проблемы.*

Определение мировидения автора: выявление и вербализация ценностных ориентаций и установок автора, воплощающего в своем тексте ценности, коррелирующие с константами национальной аксиосферы.

В опорном тексте имплицитно (художественные тексты) или эксплицитно (публицистические тексты) описываются ценностные ориентиры, принципиально значимые для обозначенной аксиологической ситуации, которые задаются автором. Реконструкция ролевых предписаний в соответствии со сложившимися национально специфическими способами «поведенческого реагирования в типичных коммуникативных ситуациях» [Национальные базовые ценности 2015: 4] позволяет правильно определить аксиологические установки авторитетного писателя или публициста.

4. *Отношение экзаменуемого к позиции автора.*

Включение пишущего в ситуацию ценностного выбора, необходимость обозначения своей позиции, своей точки зрения относи-

тельно ценностных предпочтений автора текста и – опосредованно – к изображенной в тексте аксиологической ситуации.

Написание сочинения предполагает отклик пишущего на текст и отображенную в нем аксиологическую ситуацию, актуализирует необходимость индивидуального оценивания этой ситуации, сопряженного с личностным опытом выпускника. Сопоставление авторской и личной точек зрения задается формулировкой задания прямо: *Выразите свое отношение к позиции автора по проблеме исходного текста (согласие или несогласие) и обоснуйте его* [Демоверсия 2019].

Таким образом, написание сочинения соотносится с проблемным полем предложенного в задании опорного текста через ключевые ценностные утверждения, заданные автором имплицитно или эксплицитно, с одной стороны. С другой стороны, анализ текстового материала предполагает выход на ценностные установки экзаменуемого: они воплощаются в письменной речи выпускника и в своей семантике отражают «эмоционально-когнитивное состояние человека в его ценностном измерении» [Серебренникова 2011: 10].

Уточнение оснований лингвоаксиологического анализа художественных и публицистических текстов, предлагаемых выпускникам при написании сочинения ЕГЭ по русскому языку, позволяет «вычленить как поверхностную содержательно-ценностную структуру текста, так и глубинную, имплицитную оценочность» [Шалина 2016: 123], что открывает новые возможности в изучении феномена языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА

Антипьев Н. П. Семиометрия ценностных координат в художественной литературе // Лингвистика и аксиология: этносемиометрия ценностных смыслов: коллективная монография. Москва: ТЕЗАУРУС, 2011. С. 145-195.

Демоверсия 2019 / Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2019 года по русскому языку. – М., 2019. URL: http://www.fipi.ru/ about/news/proekty-kim-ege-i-oge-2019-goda (дата обращения: 28.04.2019).

Национальные базовые ценности и их динамика: результаты социолингвистического мониторинга / авторы-составители: С. Ю. Данилов, Т. В. Ицкович, Н. А. Купина, Т. В. Матвеева, О. А. Михайлова, Ю. Н. Михайлова, Ю. Б. Пикулева, И. В. Шалина; отв. редактор И. Т. Вепрева. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2015. 60 с.

Серебренникова Е. Ф. Аспекты аксиологического лингвистического анализа // Лингвистика и аксиология: этносемиометрия ценностных смыслов: коллективная монография. Москва: ТЕЗАУРУС, 2011. С. 7-48.

Шалина И. В. К проблеме описания методики лингвоаксиологического анализа (на материале диалогического общения носителей просторечной лингвокультуры) / И. В. Шалина, Ю. Б. Пикулева // Научный диалог. 2016. № 11 (59). С. 121-137.

Научное издание

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Подписано в печать 25.09.2019. Формат 60x84 1/8.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Гарнитура «Georgia».
Усл. печ. л. 28. Уч.-изд. л. 17.
Тираж 500. Заказ

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me