

РУССКОЕ СЛОВО В КЫРГЫЗСТАНЕ

2024
№ 3 (49)

ISSN 1694-6820



НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ И ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ / СПЕЦИАЛЬНЫЙ ВЫПУСК



Дорогие коллеги, друзья!

Год русского языка – 2023 – стал отправной точкой плодотворного сотрудничества двух Институтов русского языка, представляющих Кыргызстан и Россию – ИРЯ им. А. Орусбаева Кыргызско-Российского Славянского университета им. первого Президента РФ Б. Н. Ельцина и ИРЯ Российского университета дружбы народов (РУДН) им. П. Лумумбы, сотрудничества, которое активно продолжилось в 2024 году. Были реализованы и продолжают крупны совместные проекты научно-образовательного, культурно-просветительского, общегуманитарного форматов – форумы, научно-практические конференции и семинары, курсы повышения квалификации для учителей русского языка как иностранного/неродного; различные конкурсы для учителей-русистов, для студентов и школьников. Положено начало масштабным социолингвистическим исследованиям состояния русского языка в Кыргызстане, результаты которых станут основой коллективной монографии «Русский язык в Кыргызстане: 30 лет постсоветской эпохи», отразившей изменения, произошедшие с русским языком в период суверенного развития страны.



С удовлетворением хочется отметить активное участие кыргызстанских учителей русского языка и литературы, школьников страны в мероприятиях, которые проводят наши Институты русского языка. Результаты этих мероприятий позволяют констатировать высокий уровень знания русского языка, интерес к его изучению, к русской истории и культуре и убедительно доказывают, что русский язык в Кыргызстане не утратил своей популярности – он по-прежнему играет весомую роль в научно-образовательной и социально-экономической сферах, являясь эффективным инструментом межнационального общения.

Специальный выпуск журнала «Русское слово в Кыргызстане» адресован учителям-русистам, вся каждодневная деятельность которых направлена на сохранение русского языка, упрочение его позиций и развитие русскоязычного образования в Кыргызстане. Педагоги России и Кыргызстана посвятили свои статьи важнейшим вопросам преподавания русского языка в национальной аудитории: лингвокультурологии, методике преподавания русского языка, проблемам социокультурной адаптации иностранцев (инофонов, инокоммуникантов), особенностям русской и кыргызской языковых культур, детскому билингвизму, реализации возможностей дистанционного обучения и интернет-ресурсов и мн. др.

Надеемся, что предложенные материалы будут интересны и полезны не только преподавателям-русистам, но и всем образованным людям, которые найдут для себя что-то новое, вдохновятся предложенными идеями и не только продолжат сотрудничать с нашими Институтами русского языка, но и создадут собственные интересные проекты, посвященные русскому языку и межкультурной коммуникации!

А. В. Должилова,
директор Института русского языка
Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы,
член Совета по русскому языку при Президенте РФ,
вице-президент Российского общества преподавателей
русского языка и литературы (РОПРЯЛ)

М. Дж. Тагаев,
доктор филологических наук, профессор,
директор Института русского языка им. А. Орусбаева
Кыргызско-Российского Славянского университета
им. первого Президента РФ Б. Н. Ельцина,
президент Национальной ассоциации преподавателей
русского языка и литературы (ОКПРЯЛ)

Учредитель – Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Кыргызско-Российский Славянский университет им. первого Президента РФ Б. Н. Ельцина

Институт русского языка им. д-ра филол. наук, проф. Орусбаева Абдыкадыра

Редакционный совет:

Э. М. Афанасьева (Москва)
В. В. Воробьев (Москва)
З. К. Дербишева
Г. А. Мадмарова (Ош)
В. И. Нифадьев
Г. У. Соронкулов
Д. В. Фомин-Нилов

Редакционная коллегия:

А. Э. Гатина
Г. Д. Данильченко
В. К. Сабирова (Ош)
Н. Сардарбек к.
С. Г. Сулова

Журнал основан профессором КРСУ
М. А. Рудовым в 2011 г.

Главный редактор М. Дж. Тагаев

Заместитель гл. редактора А. У. Токомбаев

Ответственный редактор В. С. Мальнева

Дизайн – Т. Сайфутдинов

Вёрстка – М. Р. Фазлыева

На обложке: киргизстанские учителя – победители конкурса «Русский язык в СНГ»

Адрес редакции: 720065, г. Бишкек, проспект Чуй, 44, каб. 223

тел.: (996-312) 43-75-07

e-mail: russ_slovo@mail.ru

Издание журнала осуществляется в рамках Программы развития КРСУ.

Журнал зарегистрирован в Министерстве юстиции Кыргызской Республики (свидетельство №1690 от 30 ноября 2010 г.).

При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.

Журнал издается ежеквартально.

Отпечатано в КРСУ

Формат 60x84 1/8

Объем 18,25 п. л.

Тираж 200 экз.

Подписано в печать 24.09.2024 г.

© КРСУ, 2024 г.

З. Ч. Алтыбаева. Состояние и проблемы развития детского билингвизма (на материале дошкольных учреждений столицы Кыргызстана).....	2
И. А. Арсеньева. Русская языковая картина мира в практике преподавания РКИ.....	9
Г. М. Белая. Как обучать русской фразеологии инофонов? ...	16
В. В. Воробьев, Л. Н. Колесникова. Русская языковая личность современного преподавателя РКИ	25
С. И. Ельников. К вопросу о тестовом контроле уровня владения языком	32
Н. П. Задорожная. Учебник русского языка для 1 класса кыргызской школы: коммуникативный подход.....	39
Л. В. Ипполитова. Проектирование практического курса РКИ на продвинутом этапе обучения: типичные недочёты и стратегии успеха.....	48
Ю. М. Калинина, О. А. Свешникова. Особенности применения дистанционных курсов в образовательном процессе	54
Е. Н. Карабанова, Ю. Н. Бирюкова. Речевой этикет в аспекте российско-киргизской межкультурной коммуникации	62
О. Н. Колышева. Кыргызстан глазами студентов-россиян: ассоциативный эксперимент как способ выявления этнокультурных стереотипов	67
И. В. Коноваленко. Русский язык как инструмент «мягкой силы»: российские студенты из стран СНГ – о русском языке	75
С. В. Красильникова, А. Э. Эрнисова. Маршрутами Ч. Айтматова – к профессиям будущего.....	80
И. В. Кривченкова. Особенности языковой и речевой адаптации в практике преподавания РКИ	86
И. А. Пешехонова. Когнитивные сценарии развития речевой активности инокоммуникантов в структуре дистанционного формата преподавания РКИ / РКН	92
Д. Н. Рубцова. Мультимедийные ресурсы и интерактивные технологии как важный арсенал современного образования.....	100
Л. Р. Сираждинова, М. Т. Кордзадзе, И. М. Зайцева. Способы создания социокультурной среды при обучении русскому языку в условиях близкородственного двуязычия	106
О. Л. Сумарокова. Методические взгляды Е. Д. Поливанова как основа обучения русскому языку инофонов.....	113
М. Дж. Тагаев, Н. А. Шалыгина. Лингвокультурология в практике обучения русскому языку в киргизской школе	123
М. С. Чинлода, А. С. Молдамамбетова. Некоторые итоги социолингвистических исследований положения русского языка в регионах Кыргызстана в 2021 и 2024 гг. ..	132
Н. Ж. Чонмурунова. Цифровой инструментальный современный педагога в сфере РКИ.....	142



З. Ч. Алтыбаева,
специалист центра русского языка
Института русского языка
им. А. Орусбаева (КРСУ)

Состояние и проблемы развития детского билингвизма (на материале дошкольных учреждений столицы Кыргызстана)

Балдардын кош тилдуулугун өнүктүрүүнүн абалы жана көйгөйлөрү (Кыргызстандын борбор шаарындагы мектепке чейинки мекемелердин материалдарынын негизинде)

The condition and problems of development of children's bilingualism (based on preschool institutions of the capital of Kyrgyzstan)

***Аннотация.** Изучение феномена детского билингвизма в Кыргызстане имеет особую значимость с точки зрения сохранения и развития культурного многообразия страны. Исследование уровня билингвизма детей старшей и подготовительной групп дошкольных учреждений г. Бишкека, образовательный и воспитательный процесс в которых осуществляется на русском языке, проводилось в форме анкетирования педагогов, детей и их родителей и было направлено на выявление структурных и семантических особенностей речи детей-билингвов, а также на анализ факторов, определяющих формирование двуязычия.*

***Ключевые слова:** детский билингвизм; двуязычие; культурное многообразие; русский язык; киргизский язык; языковые коды; языковая ситуация*

***Аннотация.** Кыргызстандагы балдардын кош тилдүүлүк феноменин изилдөө өлкөнүн маданий көп түрдүүлүгүн сактоо жана өнүктүрүү көз карашынан алганда өзгөчө мааниге ээ.*

Окуу-тарбиялоо процесси орус тилинде жүргүзүлгөн Бишкек шаарындагы мектепке чейинки билим берүү мекемелеринин жогорку жана даярдоо топторунун балдарынын кош тилдүүлүк деңгээлин изилдөө мугалимдердин, балдардын жана алардын ата-энелеринин катышуусунда сурамжылоо жана кош тилдүү балдардын кепинин структуралык жана семантикалык өзгөчөлүктөрүн аныктоого, ошондой эле кош тилдүүлүктүн калыптанышын аныктоочу факторлорду талдоого багытталган.

Негизги сөздөр: балдардын кош тилдүүлүгү; кош тилдүүлүк; маданий көп түрдүүлүк; орус тили; кыргыз тили; тил коддору; тил жагдайы

Abstract. *The study of the phenomenon of children's bilingualism in Kyrgyzstan is of particular importance in terms of preserving and developing the country's cultural diversity. The study of the level of bilingualism of children in the senior and preparatory groups of preschool institutions in Bishkek, where the educational and upbringing process is carried out in Russian, was conducted in the form of a survey of teachers, children and their parents and was aimed at identifying the structural and semantic features of the speech of bilingual children, as well as analyzing the factors that determine the formation of bilingualism.*

Keywords: *children's bilingualism; bilingualism; cultural diversity; Russian language; Kyrgyz language; language codes; language situation*

Кыргызстан – полиэтническое и поликультурное государство. Всестороннее изучение такого малоизученного явления, как детский билингвизм, имеет особую значимость, ведь дошкольный возраст – это период активного становления и совершенствования речи, это обстоятельство обуславливает актуальность данного исследования. Изучение детского билингвизма в Кыргызстане позволит в перспективе сформировать эффективные методики обучения билингвальных детей с учетом особенностей их повседневной коммуникации и языковой практики.

Нами было проведено исследование особенностей детского билингвизма на базе дошкольных учреждений г. Бишкека. В исследовании приняли участие дошкольники старшей и подготовительной групп, их родители, а также педагоги дошкольных организаций,

осуществляющие образовательные процессы в данных группах.

Проблема билингвизма, исследуемая нами в рамках статьи, имеет многоаспектный характер. Обращение к ней весьма актуально в связи с широким распространением этого языкового феномена. Билингвизм представляет собой языковое явление, сущность которого заключается в свободном владении индивидом двумя языками и попеременном использовании их в повседневном общении. Е. В. Куфтяк, Л. М. Ханухова и Е. В. Пойманова определяют билингвизм как процесс взаимодействия двух языковых кодов [1, с. 456].

Варианты использования лингвистических средств двух языковых систем разнообразны. На наш взгляд, попеременное общение индивида на двух языках обусловлено контекстом коммуникации. Однако чаще один из языков

используется в качестве основного, а другой играет как бы вспомогательную роль. Так, в речи могут отмечаться вкрапления из другого языка, наличие которых объясняется стремлением говорящего сделать свою речь более доступной для понимания слушателей, повысить ее экспрессивность либо, напротив, завуалировать некоторые слова и высказывания, адресовав их конкретному, узкому кругу собеседников.

Одно из наиболее интересных, перспективных, но малоизученных направлений феномена билингвизма – детский билингвизм. Проблема детского билингвизма рассматривается представителями разнообразных научных сфер – психолингвистики, социоллингвистики, теории дошкольного образования и обучения. Повышенный интерес ученых к вопросам детского билингвизма связан с тем обстоятельством, что ранний и дошкольный возраст – крайне благоприятный период для продуктивного усвоения одного или нескольких языков. Вместе с тем билингвизм – неоднозначное явление. П. В. Коровушкин отмечает, что одной из главных проблем, рассматриваемых учеными, является его влияние на когнитивное и коммуникативное развитие ребенка. Исследователь подчеркивает, что до середины XX в. в науке было весьма распространено мнение об отрицательном влиянии билингвизма на когнитивные процессы [2, с. 117]. Однако в настоящее время преобладает прямо противоположная точка зрения, согласно которой билингвизм может даже ускорять когнитивное развитие ребенка на отдельных этапах его развития. Такую позицию

занимают, в частности, М. А. Лейкин [3], Н. Ю. Новицкий [4], Г. Н. Чиршева [5]. Л. С. Выготский еще в период негативного подхода многих ученых к билингвизму утверждал, что способность ребенка к выражению мысли на разных языках порождает сознательность его лингвистических операций [6, с. 81].

Итак, с одной стороны, исследователи нередко подчеркивают позитивные стороны билингвизма. Так, по мнению Н. В. Кривошаповой, дети-билингвы очень редко смешивают языки, которыми владеют, для них характерно оперативное переключение с одного языка на другой в зависимости от контекста общения. К психологическим особенностям детей-билингвов исследователь относит повышенную способность к сосредоточению на выполнении задания и концентрации внимания [7, с. 439].

Мнение, что переключение с одного языка на другой способствует развитию когнитивных способностей, высказывают многие исследователи. Например, С. П. Бабина считает, что абстрактное мышление развивается у билингвов более быстрыми темпами, чем у одноязычных детей [8, с. 115].

Е. В. Куфтяк, Л. М. Ханухова и Е. В. Пойманова, ссылаясь на многочисленные исследования, утверждают, что двуязычие оказывает позитивное воздействие на умственное развитие ребенка. В частности, преимущества билингвизма были выявлены при решении детьми задач, связанных с вербальной трансформацией, при решении невербальных задач, при формировании понятий, при выводе умозаключений [9, с. 34].

А. А. Твардовская акцентирует внимание на развитости регуляторных (управляющих) функций у детей-билингвов, на лучшей сформированности у них процессов торможения и когнитивной гибкости по сравнению с одноязычными детьми [10, с. 88].

Итак, билингвизм дает его носителям множество преимуществ, однако имеются нюансы, которые ставят детей-билингвов и их семьи перед определенными сложностями, прежде всего связанными с тем, что дети-билингвы допускают ошибки в произношении и написании слов и фраз на русском языке. В настоящее время исследователи билингвизма пытаются ответить на вопросы: являются ли данные ошибки закономерными, возможна ли их систематизация, какие факторы способствуют негативным проявлениям детского билингвизма и в чем заключаются оптимальные методы решения выявленных проблем.

Таким образом, явление билингвизма требует тщательного изучения всех сопутствующих факторов, ведь именно в дошкольный период активно развивается речь и осуществляется становление регуляторных функций.

В статье мы постарались обобщить результаты проведенного исследования. Анкетирование педагогов выявило, что и в старшей, и в подготовительной группах дети-киргизы численно преобладали. Так, в дошкольном образовательном учреждении № 175 г. Бишкека в старшей группе – 22 ребенка-киргиза и 5 русских детей; а в подготовительной группе – 12 киргизов и 10 русских. Образовательный процесс в обеих группах ведется

на русском языке. На русском же языке представлена учебная и методическая литература.

Анализ анкет педагогов показал, что в образовательном процессе доминирует использование русского языка: он является основным языком общения с детьми и членами их семей. Киргизский язык используется в качестве вспомогательного, как правило, для обозначения отдельных понятий, описания специфических явлений или предметов. Его дополнительное привлечение позволяет поддерживать атмосферу этнокультурной самобытности, способствует более точному обозначению отдельных понятий, повышает выразительность речи и эмоциональность языковой коммуникации. К гипотетической возможности использования киргизского языка как основного в образовательном процессе и в сопутствующем ему общении опрошенные педагоги отнеслись отрицательно, вероятно, сомневаясь, могут ли они лично оптимально реализовать такую идею.

Анализ анкет, заполненных родителями, показал, что они осознают факт двуязычия своих детей и воспринимают его позитивно. Характерно, что в большинстве киргизских семей г. Бишкека общение ребенка с родителями происходит преимущественно на русском, что свидетельствует о признании родителями значимости успешного овладения их детьми русским языком. В то же время родители отмечают, что в общении с другими родственниками, например, с бабушкой и дедушкой, братьями и сестрами, а также в компании своих сверстников дети предпочитают использовать киргизский язык.

Позитивное отношение родителей к билингвизму детей объясняется пониманием преимуществ билингвального образования: дети с ранних лет знакомятся с культурным многообразием, второй язык обогащает их жизненный опыт, закладывает возможности для более успешного будущего.

Однако не все родители оказывают активную помощь детям в освоении русского языка, который является для них неродным, некоторые из них предпочитают не вмешиваться, полагая, что стихийный процесс общения позволит ребенку овладеть русским языком на достаточно высоком уровне.

Второй этап экспериментальной работы был нацелен на анкетирование детей и исследование особенностей их речи, когнитивного и коммуникативного развития. Составленная нами анкета для детей может быть условно разделена на две части. Первая часть – вводная. Каждому ребенку были заданы вопросы о его имени, возрасте, об именах его ближайших родственников, о круге повседневного общения и др. Вторая часть – это серия взаимосвязанных заданий, направленных на выявление различных аспектов речевого развития ребенка. Так, задания 1–5 направлены на определение словарного запаса, выявление способности детей к обобщениям, к абстрактному мышлению, к формулировке логических выводов. Задание 6 проверяет умение ребенка правильно строить предложения. Целью задания 7 была проверка языкового чутья, восприятия и понимания структуры слов. Задание 8 – просьба рассказать сказку по предложенным картинкам – давало

возможность проверить знание детьми русского фольклора, уровень словарного запаса, умение грамотно строить фразы, осуществлять правильный выбор слов и употреблять их в правильной форме.

Анализируя поведение детей на первоначальном этапе анкетирования, следует отметить их живость и раскрепощенность, готовность к общению и желание отвечать на вопросы. Перечисленные признаки свидетельствуют о сформированности коммуникативных навыков у детей. Каждый ребенок смог свободно назвать свой возраст, свое имя и имя своей матери. Интересно, что имя своего отца смог назвать только один ребенок из пяти детей данной условной группы. Другие дети называли на киргизском языке более привычное для них «*ата*» («папа»). Нами была также выявлена неосведомленность детей относительно имен своих бабушек, дедушек и иных родственников: бабушку и дедушку по линии отца они называли «*чоң-апа*» («бабушка») и «*чоң-ата*» («дедушка»). На основании этих ответов мы предположили, что дети либо не знают имен своих ближайших родственников, либо неправильно поняли вопрос и в своем ответе заменили собственные имена на лексические единицы киргизского языка, обозначающие статус, а не имя их родственников.

Анализ других детских ответов на предложенные вопросы позволяет констатировать наличие у дошкольников-билингвов укоренившейся привычки при упоминании своих родственников употреблять слова родного языка, включая тем самым киргизские слова в русский контекст. В частности, Атабек сказал, что живет у «*тай-эне*» («бабушка по

материнской линии»), а в детский сад его сегодня привела *«тай-эже»* («тетя по материнской линии»).

На вопросы о любимом празднике были получены разнообразные ответы: день рождения мамы, Новый год, но большинство детей отметили, что это их собственные дни рождения.

На втором этапе анкетирования детям было предложено восемь заданий, с которыми они в основном успешно справились. Первое задание было направлено на проверку объема словарного запаса по тематическим группам. Дошкольникам были предложены карточки с изображением различных предметов, которые они должны были назвать. Дети успешно справились с этим заданием, даже смогли обозначить картинки одним словом – «игрушки». Тем самым двуязычные дети показали не только достаточно объемный словарный запас по конкретной тематике, но и продемонстрировали развитую способность к обобщению и абстрактному мышлению, что является признаком сформированного когнитивного развития.

Однако последующие задания выявили ряд типичных ошибок в речи детей-билингвов. Так, весьма распространенным недочетом является неудачное построение фраз. Например, правильно назвав книгу, изображенную на картинке, ребенок, раскрывая ее предназначение, говорит: *«Она чтоб мы учили буквы»*. Типичные ошибки были связаны с явлением межъязыковой интерференции, например: неразличение категории рода имен существительных и прилагательных: *«красная яблоко»*, *«зеленая яблоко»*, *«колобока»*. Также имеет место путаница

в выборе правильных падежных окончаний имен существительных: *«Соня рисует корова»* («корову»); *«Соня рисует лиса»* («лису»); *«Соня рисует карандаши»* («карандашами») и пр.

Выполняя последнее задание, дети должны были, руководствуясь картинками, рассказать сказку о Колобке. Как уже отмечалось, это позволяло проверить словарный запас детей, их умение строить фразы. Оценивая результаты, отметим, что большинство детей справились с заданием весьма успешно: сказка была изложена ими последовательно, в соответствии с картинками, отражающими основные события сюжета. Дети говорили по-русски, не включая в рассказы слова на киргизском языке. Вероятно, данные результаты были во многом обусловлены позитивным влиянием домашнего чтения родителями сказок на русском языке. Только один из детей, раскрывая содержание каждой картинки, использовал вкрапления из киргизского языка, например *«колобок убежал шашын»* («шашын» – «торопиться»; здесь *«убежал быстро»*); *«түлкү»* (лиса), *«түлкү алдап койду»* («обхитрила лиса»).

Проведенное нами анкетирование дошкольников подготовительной и старшей групп дошкольных образовательных учреждений г. Бишкека, а также их педагогов и родителей было направлено на выявление структурных и семантических особенностей языковых единиц, употребляемых в речи детей-билингвов, и предполагало анализ факторов, определяющих формирование речи на двух языках.

В процессе исследования было выявлено, что, помимо положительных

характеристик, детский билингвизм имеет ряд сложных моментов, выражающихся в наличии речевых ошибок, типичных для детей-билингвов: неудачное построение фраз; интерферентные межъязыковые ошибки (смещение рода существительных и прилагательных; неправильный выбор падежных форм), а также частое использование слов и словосочетаний на киргизском языке в русских контекстах.

Анализ факторов, определяющих формирование речи дошкольников, позволил сделать вывод о значимости активной родительской позиции, направленной на стимулирование языкового развития ребенка и совершенствование его речи. Очевидно, что дальнейшее исследование языковой ситуации и особенностей билингвизма дошкольников с широким охватом регионов и областей Кыргызстана позволит получить более полное представление о детском билингвизме и о его влиянии на развитие языковых навыков.

Литература

1. *Куфтяк, Е. В. и др.* Исследование готовности к обучению в школе детей в билингвальной среде / Е. В. Куфтяк, Л. М. Ханухова, Е. В. Пойманова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2020. – № 22 (2). – С. 455–462.
2. *Коровушкин, П. В.* Проблематика изучения раннего детского билингвизма в XXI веке / П. В. Коровушкин // Филология и человек. – 2014. – № 3. – С. 117–123.
3. *Лейкин, М. А.* Влияние билингвизма на математическую креативность в раннем детстве / М. А. Лейкин // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. – № 2. – С. 31–44.
4. *Новицкий, Н. Ю.* Особенности функционирования мозга билингвов при выполнении речевых и общих когнитивных задач / Н. Ю. Новицкий // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5. – № 4. – С. 77–84.
5. *Чиршева, Г. Н.* Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков / Г. Н. Чиршева. – СПб., 2012. – 487 с.
6. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь: сборник / Л. С. Выготский. – М.: АСТ, 2001. – 794 с.
7. *Кривошапова, Н. В.* Детский билингвизм: проблемы при усвоении русского и болгарского языков / Н. В. Кривошапова // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2017. – Т. 14. – № 3. – С. 436–440.
8. *Бабина, С. П.* Детский билингвизм как педагогическая проблема / С. П. Бабина // Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки (Филология). – 2007. – Выпуск 4 (67). – С. 114–117.
9. *Куфтяк, Е. В. и др.* Билингвизм у детей: влияние на когнитивно-коммуникативное развитие и инструменты измерения / Е. В. Куфтяк, Л. М. Ханухова, Е. В. Пойманова // Современное дошкольное образование. – 2019. – № 2 (92). – С. 30–39.
10. *Твардовская, А. А.* Билингвизм и регуляторные функции у дошкольников: обзор исследований / А. А. Твардовская // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 164. – Кн. 1–2. – С. 87–100.

УДК 811.161.1

И. А. Арсеньева,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка № 3
Института русского языка
РУДН им. П. Лумумбы



Русская языковая картина мира в практике преподавания РКИ

Орус тилиндеги дүйнөнүн сүрөтү окутуунун практикасында орус тилинин чет тил катары Russian language picture of the world in the practice of teaching RFL

Аннотация. Статья посвящена вопросу необходимости учёта особенностей русской языковой картины мира на уроках русского языка как иностранного (РКИ) в условиях полиэтнического вуза. Одной из задач является необходимость эксплицировать лингвокультурологическую информацию преподаваемого языка и ориентировать иностранных учащихся на её усвоение и конструирование в своём сознании русской языковой картины мира. В связи с этим актуальным оказывается вопрос о включении культурного компонента в процесс обучения и о создании учебных пособий по лингвокультурологии для иностранных учащихся, в которых лингвокультурологические комментарии должны вводиться на всех уровнях владения РКИ.

Ключевые слова: лингвокультурология; лингвокультура; языковая картина мира; русский язык как иностранный (РКИ).

Аннотация. Макалa көп улуттуу университетте орус тили чет тили катары сабактарында дүйнөнүн орус тилинин сүрөтүнүн өзгөчөлүктөрүн эске алуунун зарылдыгы жөнүндөгү маселеге арналган. Милдеттердин бири – окутуп жаткан тилдин лингвокультурологиялык маалыматын ачып берүү жана чет өлкөлүк студенттерди анын аң-сезиминде орус тилинин дүйнөнүн картинасын өздөштүрүү жана курууга багыттоо зарылчылыгы. Ушуга байланыштуу окуу процессинде маданий компонентти киргизүү жана чет өлкөлүк студенттер үчүн маданий лингвистика боюнча окуу китептерин түзүү маселеси актуалдуу болуп саналат, аларда лингвистикалык маданий комментарийлер чет тил катары орус тилинин бардык деңгээлинде киргизилиши керек.

Түйүндүү сөздөр: лингвокультурология; лингвистикалык маданият; дүйнөнүн тил сүрөтү; орус тили чет тили катары.

Abstract. *The article is devoted to the issue of the need to take into account the peculiarities of the Russian language picture of the world in the lessons of Russian as a foreign language (RFL) in a multi-ethnic university. One of the tasks is the need to explicate the linguoculturological information of the language being taught and orient foreign students to assimilate it and construct the Russian language picture of the world in their minds. In this regard, the issue of including a cultural component in the process of teaching and the creation of textbooks on linguoculturology for foreign students, in which linguoculturological comments should be introduced at all levels of RFL.*

Keywords: *linguoculturology; linguoculture; language picture of the world; Russian as a foreign language (RFL).*

В процессе изучения русского языка иностранные учащиеся приобщаются к русской национальной культуре, знакомятся с образом жизни русского народа, и в данном случае русский язык является средством познания иностранцами неродной для них культуры. Преподавателям РКИ следует учитывать тот факт, что изучаемый язык не раскрывает всю заключённую в нём информацию автоматически, и поэтому в задачи преподавания РКИ входит необходимость эксплицировать эту информацию и соответствующим образом ориентировать учащихся на её усвоение. Только при практическом освоении методики преподавания культуроприобщающей функции в учебном процессе «русский язык сыграет, и сыграет великолепно, свою роль передатчика национальной культуры русского народа» [1, с. 5]. Ведь общеизвестно, что в процессе межкультурной коммуникации большую роль играет не только грамматически правильное построение речевого высказывания в соответствии с языковыми нормами русского языка, но и сформированная компетенция иностранца – умение достичь взаимопонимания с русскоговорящим собеседником.

Осваивая лингвокультурологический материал с помощью русского языка, иностранные учащиеся конструируют в своём сознании русскую языковую картину мира. «Совокупность представлений о мире, заключённых в значении разных слов и выражений языка, складывается в единую систему взглядов, которую, сами того не замечая, принимают все носители данного языка» [2, с. 7]. Картина мира формируется представлениями, которые в неявном виде входят в значения слов данного языка, и при сопоставлении разных языковых картин мира обнаруживается расхождение между ними. «Так, носителям русского языка кажется очевидным, что психическая жизнь подразделяется на интеллектуальную и эмоциональную, причём интеллектуальная жизнь связана с головой, а эмоциональная – с сердцем» [...] (мы, «запоминая что-то, храним это в голове, а чувствуем сердцем»), а для носителей некоторых африканских языков вся психическая жизнь может концентрироваться в печени (умная печень, добрая печень)» [2, с. 8].

Актуальным в этой связи оказывается вопрос о включении культурного

компонента в процесс обучения РКИ: о включении информации о социальной среде, образе жизни русского народа; о культурных стереотипах; о содержании социальной памяти; об этнопсихологической характеристике русского народа; о русской духовной культуре и др. [3, с. 13–14]. Данный вопрос остро стоит на повестке дня, хотя *«такой подход к подаче лингвокультурологического материала в иностранной аудитории до сих пор находится в стадии разработки, и лингводидактические основы прикладной лингвокультурологии ещё не сформированы. Делаются только попытки создания пособий по лингвокультурологии для иностранных учащихся... Накоплен определённый опыт создания подобных пособий, в которых представлены как невербальные, так и вербальные культурологические единицы: устойчивые выражения и идиомы, приметы и суеверия, пословицы, поговорки и загадки. Но количество таких разработок на сегодняшний день сравнительно невелико»*, – констатирует В. В. Воробьев [3, с. 187]. Действительно, открытым остаётся вопрос об отборе и содержании лингвокультурологических единиц: необходимо выявить языковые единицы, несущие информацию об общечеловеческих ценностях и описать национально-специфические особенности представителей различных лингвокультур; учесть профессиональный профиль обучаемых, их специальность и др.

Лингвокультурологические комментарии должны вводиться на всех уровнях владения РКИ. Так, на уровне А1 лингвокультурологический комментарий

в обязательном порядке должен содержать информацию о русском речевом этикете (вербальной коммуникации при обращении к собеседнику и его приветствии), должен быть переведён на родной язык иностранных учащихся и может быть представлен, например, следующим образом.

- В России приняты обращения на «Вы» и на «ты». С незнакомыми людьми следует разговаривать только на «Вы»: такое обращение выражает уважение к собеседнику.
- Форма множественного числа «вы» относится к нескольким людям (слово «вы» пишется со строчной буквы); форма единственного числа «Вы» принята при вежливом обращении к одному человеку (слово «Вы» пишется с прописной буквы).
- Приветствия в России коррелируются с обращением на «Вы» и на «ты». *Здравствуйте!* – общепринятое официальное приветствие в России (данная форма может относиться к нескольким собеседникам или в качестве вежливой формы к одному человеку).
- При обращении на «ты» используют такие слова, как *Здравствуй!* или более распространённое *Привет!* Часто при таком приветствии добавляют вопрос *Как дела?*.
- Приветствия *Доброе утро! Добрый день!* и *Добрый вечер!* употребляются при обращении и на «Вы», и на «ты».
- При обращении к человеку с вопросом или просьбой в России используют слова *«Простите», «Извините», «Скажите», «Будьте добры»* и т. д. и слово *«Пожалуйста»* [4].

Необходимость введения подобных лингвокультурологических комментариев связана с тем, что в разных лингвокультурах приняты разные виды обращений, что может быть поводом совершения различного рода ошибок в процессе коммуникации. Известно, например, что в немецком языке присутствует разделение обращений на «ты» (du), «Вы» (Sie), «вы» (Ihr), а в английском языке существует только одно слово «you». Восточные языки, наоборот, содержат многочисленные вариации обращения, употребление в речи которых зависит от пола и возраста собеседника, а также от степени уважения к собеседнику (например, разветвленная система местоимения в сингальском языке или различные формы обращений к собеседнику в зависимости от возраста и социального статуса во вьетнамском языке).

Дальнейший лингвокультурологический комментарий, связанный с правилами речевого этикета, на уровне А1 общего владения РКИ может быть представлен следующим образом.

- У всех русских людей, как правило, есть фамилия, имя и отчество. Фамилия соотносит человека со всеми членами его семьи: *Смирновы, Ивановы*. По фамилии в России обращаются только в официально-деловых ситуациях: в школах, на работе, в государственных учреждениях при оказании услуг и т. д.
- Имя у русских индивидуально и обычно имеет две формы – полную и краткую: *Александр (Саша), Михаил (Миша), Мария (Маша), Наталья (Наташа)* и т. д. При неформальном

обращении к человеку в России обращаются по имени (используют, как правило, краткую форму): *Саша, Миша, Маша, Наташа* и т. д.

- Отчество даётся ребёнку по имени отца: *Александр Владимирович* (имя отца – *Владимир*), *Мария Ивановна* (имя отца – *Иван*) и т. д. Обращение к человеку по имени и отчеству считается выражением уважения.

Необходимость подобного комментария связана с тем, что, например, в восточных языках обязательным является указание на относительный возраст родственника.

Кроме того, иностранным учащимся, проживающим в России, необходимо знать и учитывать правила невербальной коммуникации (мимики и жестов) при обращениях, приветствии, прощании, выражении одобрения и неодобрения и т. п. При этом лингвокультурологический комментарий может быть сформулирован следующим образом.

- Официальное приветствие у мужчин сопровождается пожатием руки, у женщин – кивком головы. Рукопожатие не должно быть вялым и безжизненным и должно продолжаться не более нескольких секунд. Совершать поклоны у русских не принято.
- Дружеское приветствие может сопровождаться взмахом руки, друзья могут обнять и поцеловать друг друга в щёку.

Необходимость подобного комментария связана с тем, что, например, в европейских странах и странах Латинской Америки поклоны не приняты, и друзья могут обнять и поцеловать друг друга

в щёку. В восточных же странах (в Корее, Японии, Вьетнаме, на Шри-Ланке и в др.) при приветствиях и прощаниях принято совершать поклоны (лёгкие, обычные, глубокие и др.), выбор которых зависит от возраста и статуса собеседника. Кроме того, в восточной (например, в корейской и китайской) культуре, в ситуации, когда нужно передать какой-то предмет (тетрадь, книгу и т. п.) преподавателю, начальнику, человеку более старшего возраста, это нужно делать двумя руками или придерживая одной рукой другую.

Преподавателю РКИ следует учитывать особенности невербальной коммуникации представителей различных лингвокультур и с осторожностью использовать различные жесты и мимику.

- В неофициальной обстановке, для того чтобы попросить человека подойти к вам, у русских принят жест взмахами ладони, обращённой кверху.

Однако в Корее такой жест приемлем только по отношению к животным; чтобы подозвать человека, там принят жест взмахами ладони, обращённой вниз.

- Жест, при котором большой палец направлен вверх, у русских расценивается как выражение одобрения; жест, использующий указательный палец, при указании на какой-либо объект, у русских считается оскорбительным или авторитарным.

Однако в некоторых странах, например в Иране, жест, при котором большой палец направлен вверх, в присутствии пожилых людей расценивается как оскорбление.

- При выражении согласия русские кивают головой (движение головы

сверху вниз), а при выражении несогласия – качают головой (движение головы из стороны в сторону). В Болгарии – наоборот. В России не принят жест, при котором человек, выражая одобрение, наклоняет голову влево-вправо, в отличие от Индии или Шри-Ланки.

Во избежание культурного шока в иностранной аудитории преподаватели РКИ должны учитывать также нюансы цветообозначения в различных лингвокультурах. Так, в китайской лингвокультуре зелёный цвет ассоциируется с ревностью и завистью [5, с. 264]. В Китае существует поверье, что жена (или муж) человека, надевшего зелёную шапку, изменяет ему, поэтому китайцы не носят зелёные шапки. Ср. синонимичные выражения в китайском языке *надеть на кого-л. зелёную шапку* или *дать кому-л. надеть зелёную шапку* и в русском языке *наставить рога кому-л.*

В России допустимо писать имена живых людей красным цветом. В Корее и ряде стран Африки (например, в Гане) это делать категорически нельзя, т. к. красным цветом принято писать имена только умерших людей. В русском языке существуют наименования *синий* и *голубой*, в английском для этих цветообозначений – только одно слово *blue*. В русском языке различают наименования *синий* и *зелёный*, во вьетнамском для этих цветообозначений – только одно слово *xanh* [san']. А в сингальском языке существуют большое количество наименований оттенков жёлтого и красного цвета: мягкий желтый/красный, твердый желтый/красный, оранжевый, цвет кокоса и др.

Кроме того, лингвокультурологические нюансы должны учитываться преподавателями и в отношении обозначений чисел в различных лингвокультурах. Так, число «13» в России считается несчастливym, его называют «чёртова дюжина» и всячески избегают, а число «666», по европейской традиции, считается числом дьявола. В Китае и в Южной Корее несчастливym считается число «4»: в больницах нет палаты с номером 4, а в лифте нет кнопки с номером 4, потому что китайский иероглиф «4» [sì] является омофоном к слову «умереть» [sǐ]. В Китае счастливыми числами считаются числа «6» (успешный), «8» (богатый), 9 (долгий).

Минимальный лингвокультурологический комментарий относительно традиции дарения цветов может быть представлен, например, следующим образом.

- У русских много праздников, и практически на все праздники русские могут подарить друг другу абсолютно любые цветы. Но существует одно важное правило: принято дарить только нечётное количество цветов (1, 3, 5, 7, ...) и ни в коем случае нельзя дарить чётное количество цветов (2, 4, 6, ...), потому что чётное количество приносят на кладбище.

Необходимость подобного комментария связана с тем, что в разных лингвокультурах приняты разные правила. В ряде стран Латинской Америки (Эквадор) принято дарить цветы только женщинам; при этом имеет значение не количество цветов, а их цвет: белые цветы обычно используются для организации свадеб или похорон; белые хризантемы и гвоздики используются только на

похоронах. Во Вьетнаме на похоронах используются белые и желтые хризантемы.

Преподавателям РКИ необходимо дать иностранным учащимся лингвокультурологическую информацию и о том, какие подарки принято или не принято дарить у русских, о популярных приметах и суевериях. Так, у русских не принято дарить ножи и острые предметы, так как существует суеверие, что можно поссориться, если не получить взамен символическую монетку. В Китае не дарят часы и колокольчики 鐘 [zhōng] (омофон «последнее» [zuìhòu de]): подарить колокольчик – значит пожелать, чтобы человек «ушёл»; не дарят обувь – это омоним зла, не дарят свечи (атрибут поминовения усопших). В Германии, наоборот, принято дарить свечи и украшать ими дом и т. д.

Подводя итоги, подчеркнём, что *«основным результатом прикладного лингвокультурологического исследования является построение теоретико-методологического обоснования принципов и моделей преподавательской деятельности»* [3, с. 193] и создание учебных пособий по лингвокультурологии для преподавания РКИ. Развитие прикладной лингвокультурологии сегодня *«всё более получает поддержку и распространение как в собственно научно-исследовательской практике, так и в системе высшего профессионального образования при обучении иностранных учащихся»* [3, с. 195].

Литература

1. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин,

В. Г. Костомаров; 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990.

2. *Зализняк, Анна А. и др.* Ключевые идеи русской языковой картины мира: сборник статей / Анна А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелёв. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 544 с. (Язык. Семиотика. Культура).

3. *Воробьёв, В. В. и др.* Прикладная лингвокультурология: слово и образ жизни русского народа: учебное пособие / В. В. Воробьёв, И. П. Василюк, Д. А. Парамонов, В. В. Шмелькова. – М.: РУДН, 2022. – 409 с.

4. *Андриевский, А. А.* 100 советов по этикету / А. А. Андриевский. – Минск: Современный литератор, 2000. – 96 с.

5. *Arsenyeva, I. A., et. al.* Visualization of the emotional vocabulary of the Chinese language as exemplified in the associative experiment / I. A. Arsenyeva, N. A. Antonova, A. S. Ivanova, V. V. Yakushev, L. V. Timashova // *XLinguae*, Volume 11 Issue 1. Slovenska Vzdelavacia a Obstaravacia s.r.o, 2018. P. 251–268. DOI: 10.18355/XL.2018.11.01.21

Информация

Учебные пособия по предмету «Русский язык как иностранный» – дар Института русского языка Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы (РУДН, Москва)



Бархударова Е. Л., Панков Ф. И.

По-русски – с хорошим произношением: Практический курс русской звучащей речи / 5-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 2023. 192 с.

Книга представляет собой практическое пособие по звучащей речи для иностранных учащихся гуманитарных специальностей. Оно может быть использовано для работы со студентами, с магистрантами, аспирантами и стажерами в России и за рубежом. Цель пособия – корректировка и автоматизация произношения на среднем и продвинутом этапах обучения русскому языку как неродному. Своеобразие представленного фонетического курса заключается в широком использовании наряду с учебными и художественными текстов научного характера.

Книга может быть полезна при работе в группах иностранцев – носителей разных языков.

Пособие содержит аудиоприложение.

Информация

Информация

Информация



Г. М. Белая,
кандидат педагогических наук,
преподаватель РКИ (КРСУ)

Как обучать русской фразеологии инофонов?

Орус фразеологиясын башка тилде сүйлөгөн кантип үйрөтүү керек?

How to teach russian phraseology to foreign speakers?

*Тайна каждого народа заключается...
в его манере понимать вещи.
В. Белинский*

Аннотация. Актуальность обучения русской фразеологии обусловлена особыми свойствами фразеологических единиц, в которых на протяжении эпох сохраняется культурная информация, отражающая особенности этнокультурного сознания народа. Система работы с фразеологизмами, представленная в данной статье, строится на материале подготовленного автором статьи учебного Словаря-справочника русской разговорной фразеологии, адресованного не только инофонам, но и всем желающим в совершенстве знать русский язык.

Ключевые слова: фразеология; инофон; этнокультурное сознание; культурно-языковые традиции; эмоционально-оценочный компонент

Аннотация. Орус фразеологиясын окутуунун актуалдуулугу фразеологиялык бирдиктердин өзгөчө касиеттери менен шартталган, мында маданий маалыматтар доорлор бою сакталып, элдин этномаданий аң-сезиминин өзгөчөлүктөрүн чагылдырат. Бул макалада келтирилген фразеологиялык бирдиктер менен иштөө системасы макаланын автору тарабынан даярдалган орус тилдүү фразеологизмдердин окуу сөздүк-маалымат китебинин материалына негизделип, тил билбеген адамдарга гана эмес, ошондой эле каалагандардын баарына арналган орус тилин мыкты билүү.

Негизги сөздөр: фразеология; башка тилде сүйлөгөн; этномаданий аң-сезим; маданий жана тилдик салттар; эмоционалдык-баалоочу компонент

Abstract. *The relevance of teaching Russian phraseology is due to the special properties of phraseological units, in which cultural information reflecting the peculiarities of the ethnocultural consciousness of the people is preserved throughout the epochs. The system of working with phraseological units, presented in this article, is based on the material of the educational Dictionary-reference book of Russian colloquial phraseology prepared by the author of the article, addressed not only to foreign speakers, but also to everyone who wants to know the Russian language perfectly.*

Keywords: *phraseology; foreign speaker; ethnocultural consciousness; cultural and linguistic traditions; emotional and evaluative component*

Традиционно лингвистические исследования ставили задачу выявить особенности развития и функционирования языка как системы, поэтому изучение фразеологических единиц (ФЕ), как правило, ограничивалось усвоением их смыслового содержания и стилистических особенностей на материале художественных текстов. В учебных словарях для инофонов использовалась сходная по смыслу идиома родного языка или применялось её описательное толкование.

Для современного этапа развития лингвистики (и фразеологии в том числе) предметом изучения оказываются связи и отношения с другими объектами научного познания – речь, общение, деятельность, психология, культура, этнос. Доказано, что языковые средства и способы выражения мысли – это отражение общественной жизни определённого этноязыкового коллектива, поэтому язык не может существовать независимо от человека, его психики, мышления, культуры народа.

Проблемы обучения русской фразеологии инофонов в последние десятилетия продолжают оставаться актуальными в рамках методики преподавания русского

языка как иностранного. Объясняется это особыми свойствами фразеологических единиц (ФЕ), в которых на протяжении эпох сохраняется культурная информация, отражающая особенности национального восприятия и познания мира.

Свойства ФЕ – сверхсловный характер, устойчивость и воспроизводимость в готовом виде, экспрессивность и образность, – делают их уникальным средством личностного общения, способным дать яркое и точное обозначение, образную и (или) убедительную характеристику, оценку предмета, лица, факта, процесса, явления. Большое количество фразеологизмов характеризует человека.

В разных языках оценка человека, его действий и поступков при помощи ФЕ имеет свои особенности. Через духовную культуру русского народа, получившую отражение на протяжении веков в его языке (и во фразеологии в том числе), русский человек характеризуется в разных сферах своей жизнедеятельности.

Овладение русской фразеологией инофонами даёт возможность сформировать представление об исторических, культурных и духовно-нравственных ценностях русского народа, что способствует

интеллектуальному развитию обучаемых; обогащает их речь, делает её более яркой и выразительной, повышает культуру русской речи, помогая более глубокому и полному пониманию не только русского языка и народа, но и самих себя.

Работа с фразеологизмами, представленная в данной статье, строится на материале подготовленного нами к печати Справочника русской разговорной фразеологии «Человек. Как сказать правильно?». Тематический отбор ФЕ проводился на базе «Школьного фразеологического словаря русского языка» В. П. Жукова, А. В. Жукова (М., 1989) [1], «Фразеологического словаря русского языка» Н. М. Шевченко (Бишкек, 2002) [2] и словаря-справочника «Русская фразеология» Р. И. Яранцева (М., 2001) [3].

Как правило, фразеологические идеографические словари строятся с учётом их назначения и адресата. Разработанный нами Словарь-справочник относится к учебным словарям. Его словник ориентирован на решение коммуникативных задач (содержание, тип коммуникативной ситуации, адресат). Надеемся, что он будет полезен не только педагогам-словесникам, но и учащимся старших классов национальных школ, иностранным студентам и слушателям курсов русского языка, студентам высших и средних специальных учебных заведений, а также лицам, самостоятельно углубляющим свои знания в области русского языка.

Известны различные принципы и способы отбора, представления и описания ФЕ в словаре. Для словаря русской фразеологии, адресованного инофонам, наиболее актуальным представляется

синхронный анализ описания ФЕ, поскольку их лексико-грамматическая связь с другими единицами в пределах фразы определяется функционально-стилевой принадлежностью и эмоционально-экспрессивной окрашенностью фразеологизма. На наш взгляд, именно такая информация поможет грамотно использовать русские ФЕ в различных коммуникативных ситуациях.

Всего было отобрано и обработано около 500 ФЕ, которые распределены по семантико-тематическим группам с учётом культурно-языковых традиций русского народа. Надо сказать, современными исследователями выявлены критерии выделения национально-специфичных ФЕ, однако мы не ставили перед собой задачу дать полную классификацию ФЕ с учётом разграничения культурных, когнитивных и языковых признаков национальной специфики. Было выделено шесть семантико-тематических групп ФЕ: 1. Внешность (1.1 Облик; 1.2 Возраст); 2. Духовно-нравственные качества человека; 3. Семья (3.1 Семейные отношения; 3.2 Родственные отношения); 4. Деньги (4.1 Богатство; 4.2 Бедность); 5. Карьера; 6. Общественная деятельность.

Описанию ФЕ каждой группы предшествует лингвокультурологическая справка, отражающая основные характерные черты «мировидения», по определению В. Н. Телия, русского народа [4].

Внутри каждой группы были выделены подгруппы, представляющие собой ФЕ, связанные друг с другом определённым типом отношений. К примеру, самая объёмная по содержанию тематическая группа «Духовно-нравственные качества

человека» представлена такими семантическими подгруппами антиномий: *честный – лживый; искренний – лживый; умный – глупый; заботливый – беспечный; решительный, смелый – трусливый; добрый, отзывчивый – злой; открытый, откровенный – сдержанный, скрытный; настойчивый, решительный, упорный – ненадёжный, нерешительный; щедрый – скупой, жадный; трудолюбивый – ленивый; опытный – неопытный; хитрый (изобретательный) – хитрый (коварный, лукавый); важный, влиятельный – незначительный; коммуникабельный – замкнутый, стеснительный; молчаливый – болтливый; мечтательный, умелый, находчивый, надоедливый, высокомерный, самостоятельный.*

ФЕ отдельных семантических групп (молчаливый, хитрый, мечтательный, осторожный) могут быть использованы для передачи как положительных, так и отрицательных поведенческих характеристик человека, передавая разное смысловое содержание с помощью одной и той же ФЕ. Ср.: *Язык подвешен; Держать язык за зубами; Слова не добиться; Витать в облаках; Строить воздушные замки; Знать все входы и выходы* в разных коммуникативных ситуациях могут по-разному характеризовать человека. Это объясняется тем, что ФЕ – это единица языковой системы и одновременно единица речи.

Только в контексте реализуются потенциальные свойства семантики ФЕ, каждая из которых, являясь элементом языковой системы, представляет смысловую схему, наполняющуюся в различных ситуациях (и соответственно в разных

контекстах) разнообразным смысловым содержанием. Очевидно, что значение ФЕ соотносится с действительностью только посредством смысла в конкретной коммуникативной ситуации. Именно зависимость от ситуации объясняет наличие полисемии у ФЕ (как и у других единиц лексического уровня), когда внутри семантического ядра актуализируются различные семы. Ср.: *Брать на себя*: 1. Заботиться о ком-либо; 2. Что-либо делать самостоятельно; *В самом (полном) соку*: 1. В расцвете сил, лет (о внешности, облике); 2. В лучшем возрасте.

В данном справочнике сделана попытка представить ФЕ в различных условиях речевого общения. Участник диалога или говорящий в конкретной речевой ситуации всегда понимает *Что? Кому? Зачем?* он говорит, т. е. учитывает «кто есть кто» в данной конкретной ситуации. Поэтому ответы на поставленные вопросы одновременно создают ситуацию речевого общения и в то же время организуют структуру и определяют содержание словарной статьи:

Кто? – участник общения, адресант

Что? – форма и значение ФЕ

Кому? – участник общения, адресат

Как? – эмоционально-оценочный компонент значения ФЕ

Когда? – конкретный речевой акт

Словарная статья в нашем словаре-справочнике представлена следующим образом:

1. Фонетические особенности ФЕ

Указываются некоторые особенности произношения ФЕ: ударение, редукция безударных гласных, сочетания согласных в различных позиционных условиях, оглушение звонких согласных в конце

слова. Такая справка необходима, чтобы обеспечить произношение ФЕ в соответствии с акцентологическими и орфоэпическими нормами русского языка, а также позволит усвоить правильное восприятие ФЕ в живой речи.

2. Формальная структура ФЕ

Необходимо учитывать, что одна и та же ФЕ в разных словарях имеет различную формальную структуру. Ср.: ФЕ *Открывать (открыть) душу* («Школьный фразеологический словарь» В. П. Жукова, А. В. Жукова) и *Открывать [открыть] (раскрывать) душу* («Фразеологический словарь русского языка» Н. Шевченко). Эти ФЕ обладают тождественным значением, отличаясь дополнительной лексемой (*раскрывать*) в составе ФЕ. В нашем справочнике выбор варианта был сделан в пользу ФЕ с более сложной формой, что объясняется следующими причинами.

Чтобы научиться воспринимать и продуцировать ФЕ в устной и письменной речи, обучаемые должны научиться «узнавать» их, т. е. воспринимать (идентифицировать) как одну и ту же единицу. Кроме того, различия грамматической формы, а также появление новой лексической единицы в пределах ФЕ создают для инофонов трудности в плане идентификации ФЕ. В этой связи в словарной статье используются квадратные скобки для передачи грамматических форм и круглые – для лексических единиц.

Кроме того, в структуре некоторых ФЕ имеются элементы, которые являются избыточными для передачи смысла данной ФЕ. В качестве примера приведем ФЕ *Говорить <правду> в глаза*. Значение этой ФЕ «говорить честно, открыто». Она

характеризует положительный тип поведения человека. Лексема «правду» – избыточный элемент, без него значение ФЕ не меняется, т. е. семантика ФЕ понятна. Наличие этого элемента в структуре ФЕ факультативно. Для обозначения единиц такого типа используются угловые < > скобки.

3. Грамматические особенности

ФЕ состоят из лексических единиц, связанных между собой и расположенных в определенном порядке. Как и слово, ФЕ являются носителями определённых грамматических категорий и значений, которые «отображают способ и характер представления структурированной картины мира в этноязыковом сознании, что находит воплощение в разных по структурной организации идиомах» [5, с. 89].

Грамматические свойства ФЕ зависят от ряда причин: с какой частью речи соотносится, по какой структурной схеме образована, какими морфологическими и синтаксическими признаками обладает. Кроме того, семантико-грамматические особенности ФЕ зависят от наличия / отсутствия оценочного, эмоционально-экспрессивного и номинативного значений. Опираясь на перечисленные особенности ФЕ, можно только в грубом приближении выявить грамматические параметры ФЕ. Чем ярче грамматическое содержание ФЕ, тем глубже его взаимодействие со словами свободного употребления, участвующими в семантической реализации. Поэтому чем полнее, насыщеннее фразеологизм в грамматическом отношении, тем выше его номинативная функция. ФЕ с оценочным значением, напротив, этой особенностью не обладают. Наибольшее

грамматическое разнообразие свойственно глагольным ФЕ.

В словарной статье указано, в каких грамматических формах возможно употребление ФЕ: для глагольных ФЕ – вид, время, лицо, число; для оценочных, предметных ФЕ – род, число, падеж. Такие сведения помогут инофонам грамотно использовать ФЕ в речевой коммуникации.

4. Семантика ФЕ

Для успешного овладения фразеологией неродного языка необходимо знать значение ФЕ. В словарной статье представлено толкование ФЕ в доступной для инофонов форме, учитывающей сочетание коннотативного и эмоционально-оценочного компонентов.

Коннотативным компонентом семантики ФЕ наделён фразеологический образ, известный носителям языка. Ср.: *Замазать [замазывать] глаза* – «скрыть что-либо, обмануть», *Мыльный пузырь* – «характеристика пустого, мелкого человека, не оправдавшего надежды». В разных языках фразеологический образ формируется по-разному, что должно обязательно учитываться при работе над фразеологией неродного языка.

Эмоционально-оценочный компонент семантики ФЕ помогает выразить отношение говорящего. Оценочный характер заложен в семантике самой ФЕ: например, ФЕ *От горшка два вершка* выражает иронию, *Косая сажень в плечах* – восхищение.

Фразеологизм не только выражает оценку «*хорошо*» / «*плохо*», но и передает широкую гамму эмоциональных состояний как со знаком плюс («*одобрение* – *восхищение* – *восторг*»), так и со знаком

минус («*неодобрение* – *презрение* – *пренебрежение*»). Необходимость такой информации для усвоения русской фразеологии очевидна: характеризуя лицо или называя его, обучаемый должен иметь представление не только о том, что он говорит, но и о том, как он сам оценивает сказанное.

5. Синтаксическая структура и лексико-семантическая сочетаемость

Синтаксическая структура ФЕ соответствует предложению или словосочетанию. Для ФЕ, сходных по структуре с предложением, важен макроконтекст, позволяющий точно и ясно реализовать значение ФЕ, т. е. конкретная речевая ситуация.

Для ФЕ, сходных по структуре со словосочетанием, важно определить их принадлежность к грамматическому классу слов и соответственно ему выявить класс ФЕ. Например, ФЕ *Идти [пойти] прямой дорогой* (что (с)делать?) – процессуальный класс, *Положа руку на сердце* (как?) – класс оценочных ФЕ, *Старый волк* (кто?) – класс предметных ФЕ.

ФЕ определённой грамматической отнесённости в пределах предложения способны сочетаться, как и отдельная лексема, с другими словами. Покажем это на примере. Фразеологизм *Брать [взять] себя в руки* связан со следующим рядом лексем:

что (с)делать? мочь/смочь, хотеть/захотеть, стараться/постараться, пытаться/попытаться + кто? (1 п.) + *Брать [взять] себя в руки* (что (с)делать?)

должен, должна, должны; обязан, обязана, обязаны + кто? (1 п.) + *Брать [взять] себя в руки* (что сделать?)

кто? (1 п.) ты, он, она, вы, мы, они; брат, сын, дочь, сестра, мать, отец; Анна, Мария, Настя, Антон, Андрей, Дима, Володя...

надо, нужно, необходимо, следует + кому? (3 п.) **Братъ [взять] себя в руки** (что сделать?)

кому? (3 п.) мне, тебе, ему, ей, ему, нам, вам, им;

кому? (3 п.) сыну, дочери, сестре, брату, сотруднику, директору, детям, родителям, сотрудникам, Ирине, Виктории, Тане, Алексею, Пете, Антону...

чему? (3 п.) группе, классу, команде

какому?/какой?/каким? (3 п.) старшему/старшей/старшим, молодому/ молодой/молодым, неопытному/неопытной/неопытным

какому?/какой?/каким? (3 п.) этому/ этой/этим

чьему?/чьей?/чьим? (3 п.) моему/моей/ моим, вашему/вашей/вашим

возьми (ты), **возьмите** (вы), **пусть, пускай возьмет** (он, она), **возьмут** (они) **себя в руки.**

Такая иллюстрация поможет усвоить ограничения, накладываемые нормами русского языка на сочетаемость ФЕ, и является обязательным условием овладения фразеологией неродного языка, что увеличивает обучающую эффективность словаря.

6. Социально-значимые условия употребления ФЕ в речи

Чтобы построить речевое высказывание на русском языке, говорящему приходится подбирать лексический материал в каждой конкретной ситуации. Поэтому для него необходимы знания не только о форме и смысловом значении ФЕ, но и о возможностях реализации ФЕ в конкретной ситуации с определённой целевой установкой.

Современными лексикографами разработана система речевых помет, которая

определяет правила использования языковых единиц в различных ситуациях общения. Их анализ приведен в таблице.

Знание того, **в какой речи** (официальной/неофициальной, в дружеском разговоре, в речи близких людей, в речи знакомых/незнакомых), **кому адресовано высказывание** (шефу, другу, коллеге, члену семьи), **что оно выражает** (уважение, понимание, преклонение, равнозначность, доверие, развлечение, иронию), определит уместность использования данной ФЕ в конкретной коммуникативной ситуации.

7. Иллюстративный материал

Обучение речи в методике РКИ (русский как иностранный) предполагает использование моделей структурно-грамматических (синтаксических) конструкций. Они представляют собой отвлечённые формулы передачи мысли. Конкретное их наполнение лексико-смысловым ситуативно-обусловленным содержанием представляет собой речевой образец, который иллюстрирует употребление ФЕ в речевой ситуации.

Такой речевой образец поможет усвоить способы и средства передачи мысли на русском языке. Это позволит, с одной стороны, научиться грамотно строить фразы, а с другой – овладеть арсеналом русских языковых средств.

Приведем примеры описания русских ФЕ с учётом перечисленных особенностей.

1. Кос'ая с'ажень в плеч'ах

[а] [ы] [ф] [и]

(только ед. ч., ж. р., 1 п.)

кто? (1 п.) брат, солдат, студент, дядя, отец, юноша

чей? (1 п.) твой, наш, ваш, его, её

№ п/п	Помета	Ситуация об- щения	Участники общения	Ситуативно- обусловленное содержание
	Какая?	Где?	кто? – кому?	Что?
1.	Книжное	а) официальная речь б) речь образо- ванных людей	шеф – сотрудник учитель – ученик преподаватель – студент	уважение
2.	Речевой стан- дарт	неофициальный разговор	шеф – сотрудник коллега – коллега друг – друг член семьи – член семьи	понимание
3.	Неформальное	дружеский раз- говор	шеф – сотрудник коллега – коллега друг – друг учитель – ученик	равнозначность (одинаковость)
4.	Фамильярное	речь близких людей (друзей, членов семьи)	член семьи – член семьи близкий друг – близкий друг	полное доверие (близость)
5.	Просторечное	речь необразо- ванных, ма- локультурных людей	незнакомый – незнакомый знакомый – знакомый	общение
6.	Шутливое	неофициаль- ный, дружеский разговор (речь близких людей, друзей, членов семьи)	шеф – сотрудник друг – друг коллега – коллега член семьи – член семьи знакомый – незнакомый незнакомый – незнакомый	развлечение

чей? (2 п.) брат Анны, отец Андрея,
сын Марии, друг Олега

какой? (1 п.) этот, тот
«О рослом (высоком), плечистом муж-
чине, юноше»

Одобрительное, неформальное
Какой?

Кто какой.

(Какой) (чей) кто какой.

2. Брос'аться [кид'аться] в глаз'а

[а] [ца] [ца]

(нсв, пр., наст. время, чаще 3 л. ед./мн. ч.)

кто? (1 п.) он, она, они, вы, ты

кто? (1 п.) человек, мужчина, женщи-
на, студентка, ребенок, друзья, братья,
люди, коллеги

кому? (3 п.) мне, тебе, ему, нам, им, вам

кому? (3 п.) сестре, матери, девушке, другу, студентам, коллегам, женщинам, людям, студентам, девушкам, Антону, Диме, Алексею, Анне, Виктории

среди кого? (2 п.) среди студентов, среди детей, среди женщин, среди мужчин

где? (6 п.) в группе, в коллективе, в классе

когда? постоянно, всегда, обычно, иногда

как? сразу, неожиданно, вдруг

«Быть заметным, выделяться»

Одобрительное, неформальное

Что делать?

Кто что делает среди кого.

Кто (как) (где) (когда) что делает (среди кого).

3. Больш'ое с'ердце

[а] [йи] [0][ы]

(только ед. ч., ср. р.)

что делать? иметь, быть

у кого? (2 п.) у него, у неё, у вас, у них, у учителя, у героя, у автора, у поэта, у писателя, у мамы, у бабушки, у сестры, у братьев, у людей, у врачей, у Анны, у Сергея, у Ирины Васильевны, у Андрея Владимировича

у какого/у какой? (2 п.) у этого/у этой

у какого/у какой? (2 п.) у любимого/у любимой, у красивого/у красивой, у доброго/у доброй, у замечательно-го/у замечательной

у чьего/ у чьей? (2 п.) у моего/у моей, у твоего/у твоей, у вашего/у вашей

«Об отзывчивом, добром человеке»

Одобрительное, речевой стандарт

Что?

У кого что.

(У чьего/у чьей) (у какого/у какой) кого что.

Кто что делает что.

Литература

1. Жуков, В. П., Жуков, А. В. Школьный фразеологический словарь русского языка / В. П. Жуков, А. В. Жуков. – М.: Просвещение, 1989.

2. Шевченко, Н. М. Фразеологический словарь русского языка / Н. М. Шевченко. – Бишкек: Издательство КРСУ, 2002.

3. Яранцев, Р. И. Русская фразеология. Словарь-справочник / Р. И. Яранцев. – М., 2001.

4. Алефиренко, Н. Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм : монография / Н. Ф. Алефиренко. – М., 2008.

5. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М., 1996.



В. В. Воробьев,

доктор филологических наук,
профессор, заведующий кафедрой
русского языка и лингвокультурологии
Института русского языка
РУДН им. П. Лумумбы



Л. Н. Колесникова,

доктор филологических наук,
профессор Орловского
государственного университета
им. И. С. Тургенева (ОГУ)

Русская языковая личность современного преподавателя РКИ Орус тилиндеги инсан азыркы орус тили чет тил катары мугалиминин Russian language personality of a modern RFL teacher

Аннотация. Рассматриваются актуальные проблемы академического межкультурного общения, проблемы воздействия и взаимодействия русской языковой личности современного преподавателя РКИ с иностранной студенческой аудиторией. Проанализированы востребованные сегодня личностно-профессиональные качества преподавателя РКИ. Выявлены особенности восприятия образа преподавателя РКИ иностранными студентами. Предлагаются определенные выводы.

Ключевые слова: русский язык; русская языковая личность; преподаватель РКИ; качества личности; иностранные студенты.

Аннотация. Академиялык маданияттар аралык байланыштын актуалдуу проблемалары, чет тил мугалими катары азыркы орустун орус тилинин инсанынын чет элдик студент аудиториясы менен болгон таасири жана өз ара аракеттенүүсүнүн көйгөйлөрү каралат. Бүгүнкү күндө талап кылынган орус тили чет тил катары мугалиминин жеке жана кесиптик сапаттары талданат. Чет тил мугалими катары орустун образын чет элдик студенттердин кабыл алуусунун өзгөчөлүктөрү ачылды. Айрым корутундулар сунушталат.

Түйүндүү сөздөр: орус тили; орус тилинин инсандыгы; чет тили катары орус тили мугалими; инсандык сапаттар; чет элдик студенттер.

Abstract. *The actual problems of academic intercultural communication, the problems of the influence and interaction of the Russian language personality of a modern Russian as a foreign language teacher with a foreign student audience are considered. The personal and professional qualities of an RFL teacher that are in demand today are analyzed. The features of the perception of the image of the Russian as a foreign language teacher by foreign students are revealed. Certain conclusions are offered.*

Keywords: *Russian language; Russian language personality; teacher of Russian as a foreign language; personality traits; foreign students.*

Термин «языковая личность» хорошо известен и многократно изучен [1, с. 5]. Языковая личность всегда маркирована. Актуально и значимо рассмотреть проблему «Русская языковая личность современного преподавателя РКИ» как отражение русского менталитета, ментальности, характера русского человека и русской языковой культуры. Подчеркнем, что «на Руси всегда были в чести души утонченные, возвышенные, интеллигентные» (И. А. Ильин). Язык создан человеком как семиотическая система, отражающая менталитет, характер и культуру определенного народа, естественно, что русский язык – это отражение русскости: «Русский язык и русский народ идентичны» (В. Г. Костомаров). Поэтому профессиональное обучение русскому языку – это познание ценностей русской культуры и характера русского человека, это нравственное воспитание и образование языковой личности каждого студента.

Слово *образование* происходит от глагола *образовать* (создать, сформировать). Недаром еще А. С. Пушкин писал о своем любимом учителе: «Он создал нас, он воспитал наш пламень...». В деле образования, обучения и воспитания *личность преподавателя*, в том числе, и преподавателя русского языка как иностранного (РКИ), играет важную личностноформирующую

роль. Преподаватель не только «транслирует» учебные знания, но и передает культурные, общечеловеческие ценности, формирует и развивает личность студента. Все зависит от системы ценностей. Вследствие этого важно, *кто* преподает, *чему* и *как* он учит. Разумеется, что «учителями должны быть лучшие люди общества» (Н. А. Добролюбов). Все влияет на все, «общаясь, люди создают друг друга» (Д. С. Лихачев).

Каждый человек – это особый мир культуры, мир определенных духовных ценностей и представлений об окружающей действительности, носитель определенной культуры и/или субкультуры. Поэтому любое межличностное общение является межкультурным. Обучение иностранному языку является межкультурным по своей природе.

В результате академического межкультурного общения [2, с. 137] преподавателей РКИ и студентов-иностранцев складываются особые отношения, происходит взаимодействие и взаимовлияние между представителями разных культур. Так, например, в одной учебной группе работают два преподавателя РКИ, но к одному преподавателю с удовольствием идут на занятия, а к другому или не ходят совсем, или иногда приходят 2–3 студента. Одного преподавателя любят, а другого

нет. Невольно возникает вопрос: «*Почему так происходит?*». Очевидно, потому что один из них является обаятельной и доброжелательной личностью; профессионалом, обладающим обширными знаниями в области культуры общения, этикета, психологии, педагогики, методики, лингвокультурологии, риторики, обладающим *риторической культурой*, а другой – ведет себя, к сожалению, агрессивно, не учитывает языковую картину мира, ментальность и культуру своих студентов, не владеет в полной мере перечисленными знаниями и умениями.

Риторическая культура языковой личности современного преподавателя вуза – это нравственно-эстетическая и интеллектуальная культура его эмоционально-чувственной мыслеречевой деятельности, направленной на постижение истины, гармоничное развитие личности студента, совершенствование его межкультурного общения.

Современная русская языковая личность преподавателя – это языковая личность, *риторически образованная*, владеющая русской риторической культурой, эффективно воздействующая и взаимодействующая с аудиторией своим *словом* (речью), *нравом* (характером), *образом* (внешним видом, манерами и стилем общения) [3, с. 129].

Необходимо помнить о том, что впечатление о русском народе, о России у студентов-иностранцев складывается, прежде всего, по образу преподавателя

РКИ, по культуре его речевого общения с иностранными студентами.

Учеба – это совместный труд преподавателя и студента; это своеобразный диалог культур: культуры преподавателя и культуры студента. Каждый человек – это особый мир культуры, мир определенных духовных ценностей и представлений об окружающей действительности, носитель определенной культуры. Поэтому *культура общения – это все-таки общение культур на межличностном уровне.*

Академическая межкультурная коммуникация и связанная с ней лингвокультурология «*ориентируются на новую систему культурных ценностей, выдвинутых новым мышлением, современной жизнью общества*» [4, с. 28]. Лингвокультурология имеет точки соприкосновения с лингвоаксиологией, риторикой, семиотикой, философией, этнолингвистикой, социолингвистикой, психолингвистикой и другими науками, ибо *человек говорящий, языковая личность* проявляется, узнается, семиотизируется в общении: любое высказывание представляет собой мгновенное раскрытие характера, менталитета, культуры, всего опыта, намерений и чувств человека.

Аксиомой стали классические высказывания: «*Заговори, и я скажу, кто ты*» (Сократ); «*Речь – это человек в целом. Мы слушаем не речь, а человека, который говорит*» (Квинтилиан); «*Я – то, что я говорю*» (М. Хайдеггер).

В данной статье¹ проанализированы востребованные личностно-профессиональные качества русской

¹ Работа выполнена в рамках темы № 202802-2-000 «Лингвокультурологическое исследование коммуникативной реальности современной России» (Программа стратегического академического лидерства РУДН «Приоритет-2030»).

языковой личности преподавателя РКИ и особенности восприятия образа преподавателя РКИ в иностранной и многонациональной студенческих аудиториях, поскольку *«определяющим критерием мастерства оратора (преподавателя) является реакция адресата речи, реакция аудитории»* (Ф. Прокопович).

Сегодня задача преподавателя РКИ – не только добиться того, чтобы иностранец знал русскую грамматику и научился говорить по-русски. Нужно, чтобы он *вошел в мир русской культуры, смог реализовать себя в современном мире, научился культурно общаться, реализовал себя как личность*. Для этого преподавателю целесообразно транслировать свое уважение и дружелюбие к иностранным студентам, а также следует не забывать о том, что преподаватель РКИ выполняет особую миссию, являясь представителем русской интеллигенции и транслятором русской культуры.

С античных времен известно, что «три причины вызывают доверие аудитории к ритору (преподавателю) – это его разум, добродетель и благорасположение (Аристотель).

Какими же личностно-профессиональными качествами должны обладать современные преподаватели РКИ? В предыдущих наших работах было доказано, что в настоящее время (помимо хорошо известных качеств, отраженных в педагогических профиограммах разных лет) сегодня востребованы и такие личностно-профессиональные качества преподавателя РКИ (не отмеченные в традиционных педагогических профиограммах), как *обаяние, харизма, аристократизм,*

интеллигентность, великодушие, а также чувство юмора, умение общаться уважительно, соблюдая *субъект-субъектные, равноправные отношения*, поскольку студенты – это уже взрослые, самостоятельные люди.

Обаяние понимается как *«сильное, приятное, покоряющее влияние кого-н., чего-н.»* и *«умение говорить, покорять словом»*. Обаяние мы рассматриваем как риторическую категорию, как универсальное, фундаментальное и личностно-профессиональное качество личности преподавателя вуза, как средство коммуникативного воздействия и взаимодействия. Обаяние – это и умение гармонично общаться, и внутреннее состояние человека, и его внешняя привлекательность [5, с. 17].

Харизма – необыкновенно сильная способность личности оказывать влияние на других; это и личное обаяние, притягательность человека, «излучение» личности, особое воздействие. *«Все отражается во всем»*. Однако только *положительная духовная энергия*, только *положительные эмоции и помыслы* способствуют формированию харизмы. Понятия *обаяние* и *харизма* синонимичны и многогранны. Слово *харизма* чаще используется в международных западных языках, а в русском языке обычно – слово *обаяние*, хотя в последнее время все чаще стало употребляться слово *харизма*, что, видимо, связано с усилением влияния межкультурной коммуникации и активным участием наших современников в диалоге культур.

Интеллигентность выражается понятием *«жизненная позиция»*. В интеллигентности как *нравственном*

качестве личности органически слиты важные составляющие человеческой жизни: *свобода, ответственность и духовность*. На наш взгляд, интеллигентность начинается с ответственного отношения к жизни, к профессии, с определения смысла жизни и своего места в ней. В классическом понимании *«русский интеллигент»* – это «мягкий», тактичный, умный, понимающий, совестливый человек. Слово *«интеллигентность»* происходит от латинского *интеллигенс* (*понимающий, мыслящий, знающий*). Интеллигентную личность характеризуют такие качества, как бесконфликтность, гуманность, скромность, доброта, великодушие, обаяние, отзывчивость, трудолюбие, мужество, смелость и, конечно же, приобщенность к богатствам мировой и национальной культуры, ориентированность на общечеловеческие духовные ценности. Современная интеллигенция России ответственна за образование, воспитание и разработку нравственных проблем. Истинный интеллигент ближе всего к профессии учителя, преподавателя. Современный преподаватель РКИ (в идеале) – это истинный *интеллигент, элита общества*. Как написали студенты, *«Вы покоряете нас своей интеллигентностью. Хотелось бы, чтобы таких преподавателей было больше»* [6, с. 86].

Огромную нравственно-коммуникативную роль играет также *личный аристократизм* преподавателя вуза. В данном случае *аристократизм* понимается как повышенная ответственность: *если не Я, то Кто же?* Аристократизм является и природным явлением, и/или дается

соответствующим воспитанием, образованием, и/или самообразованием личности. *«Культура всегда аристократична, ибо культура предполагает отбор лучшего»* (Н. А. Бердяев). Аристократическая личность дает о себе знать специфическими чертами *дружелюбного общения*: приятными манерами, мягкой улыбкой, внимательным и добрым взглядом, словом, речевым поступком, нравственным, культурным поведением.

Выявленные нравственные качества личности преподавателя вуза стимулируют творческую активность студентов, помогают их совершенствованию, *гармонизируют академическое межкультурное общение*. Кроме того, преподавателю (в идеале) необходимо не только *знать*, но и *любить то, что* он преподает, и *тех*, кого он учит, обучает и воспитывает одновременно.

В свое время Платон справедливо писал о том, что *«говорить – значит, что-то делать и создавать»*. Преподаватель РКИ должен создавать на своих занятиях благоприятную, творческую *атмосферу сотрудничества*, взаимопомощи, поддержки и обязательно поощрения за успех, например, желательно похвалить студентов: *«Какие вы молодцы!»*, *«Хорошо, правильно!»*. Если студент ответил неудачно, то надо предложить другим студентам *помочь* ему, что обычно те делают с удовольствием. Так рождается и укрепляется дружба между студентами из разных стран и преподавателем. Студенты-иностранцы часто признаются своему преподавателю РКИ: *«На Ваших занятиях у нас нет стресса, нам комфортно, интересно; нам нравится Ваша*

улыбка, она располагает к общению; Ваша *доброта*, она пробуждает желание стать лучшим студентом, оправдать доверие преподавателя».

Аристотель в своём труде «Риторика» сформулировал модель межкультурной коммуникации, которая сводилась к схеме: *оратор – речь – аудитория*. Главная цель академического общения состоит в том, чтобы слово преподавателя «дошло» до каждого студента, чтобы речь преподавателя была бы правильно понята студентами. Поэтому преподавателю надо говорить «с чувством, с толком, с расстановкой», не слишком быстро, объясняя новые слова, термины. Преподаватель должен спрашивать у студента, *все ли тому понятно; что непонятно*. Кроме этого, желательно приучать студентов работать самостоятельно со словарями, искать в интернете, с помощью переводчика в их телефонах нужную информацию.

Профессиональный менталитет современного преподавателя – сделать студента лучше во всех отношениях.

Как же сегодня студенты-иностранцы воспринимают преподавателей РКИ? В результате проведенных нами бесед удалось выяснить, что иностранные студенты высоко ценят *ум, культурную и красивую речь преподавателя, четкость и доступность изложения мысли*, а также: приятный голос, богатую мимику, добрый взгляд, артистизм. По мнению многих студентов, «у преподавателя должно «говорить» все: *внешность, руки, глаза, голос, интонации, улыбка*».

Студенты-иностранцы признаются, что внешний эстетический, ухоженный, красивый вид преподавателя поднимает им настроение и вызывает только положительные эмоции, желание понравиться преподавателю и порадовать его своими знаниями. Цитируем отзывы студентов: «*Когда Вы входите в аудиторию, у нас сразу поднимается настроение, мы улыбаемся, радуемся встрече с Вами!*»; «*С Вами всегда легко и интересно!*»; «*После Ваших занятий еще пару дней отхожу, размышляя о жизни и о себе!*»; «*С Ваших занятий не хочется уходить!*»; «*Мы Вас любим!*»; «*Мы любим русский язык!*»; «*Мы любим Россию!*».

Следовательно, современная русская языковая личность преподавателя РКИ должна владеть академической межкультурной коммуникативной компетентностью и риторической культурой; быть своеобразным дипломатом, помощником, другом, психологом, методистом, ритором, педагогом и наставником; содействовать укреплению мира и дружбы между народами, что особенно важно в наши дни.

Литература

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов; изд. 7-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Воробьев, В. В., Колесникова, Л. Н. Русское академическое красноречие: традиции и современность / В. В. Воробьев, Л. Н. Колесникова. – М.: РУДН, 2020. – 236 с. (Грант РГНФ № 20-012-00136 А. Академическая языковая личность как объект изучения лингвокультурологии).

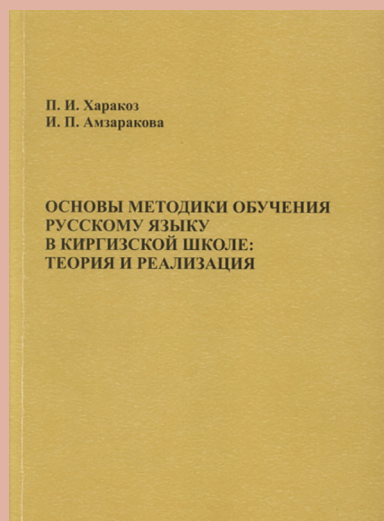
3. Колесникова, Л. Н. Риторическая культура личности современного российского преподавателя вуза / Л. Н. Колесникова; изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Флинта, 2021. – 292 с.

4. Воробьев, В. В. Лингвокультурология: монография / В. В. Воробьев. – М.: РУДН, 2008. – 336 с.

5. Колесникова, Л. Н. Обаяние личности как категория риторики / Л. Н. Колесникова. – Орел: Труд, 1998. – 200 с.

6. Колесникова, Л. Н. Образ современного университетского преподавателя в России: монография / Л. Н. Колесникова. – Орел: ОГУ им. И. С. Тургенева, 2019. – 211 с.

Информация



Харакоз П. И., Амзаракова И. П.

Основы методики обучения русскому языку в киргизской школе: теория и реализация. Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, 2024. 408 с.

Монография посвящена осмыслению методического наследия П. И. Харакоза, разработавшего концепцию грамматически направленного обучения русскому языку нерусских учащихся, которая успешно была реализована в середине XX в. в киргизской школе.

В монографии, изданной полвека назад в виде учебника, претерпевшего два издания, раскрывается специфика обучения киргизских учащихся русскому языку, показаны способы семантизации языковых единиц, работа по формированию фонетических, лексических и грамматических навыков и др.

В новом издании обобщены методико-психологические основы концепции П. И. Харакоза, приводится список трудов ученого, указатель включенных в учебник грамматических таблиц и схем.

Книга адресована специалистам по лингводидактике, учителям русского языка национальных школ, школ со смешанным контингентом учащихся, преподавателям вузов, студентам и аспирантам педагогических направлений.

Информация

Информация

Информация

Информация

Информация



С. И. Ельникова,
кандидат педагогических наук, доцент,
первый заместитель директора
Института русского языка
РУДН им. П. Лумумбы

К вопросу о тестовом контроле уровня владения языком Тесттик контроль маселеси боюнча тил деңгээли On the issue of testing control of language proficiency level

Аннотация. Статья посвящена основным составляющим понятия «тестирование», «лингводидактическое тестирование», истории и современному состоянию системы тестирования по русскому языку как иностранному, правилам построения тестовых заданий по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: теория тестов; диагностика уровня знаний; структура знаний; лингводидактическое тестирование, форма теста

Аннотация. Макала «тестирлөө», «лингводидактикалык тестирлөө» түшүнүгүнүн негизги компоненттерине, орус тилинен чет тили катары тестирлөө системасынын тарыхына жана учурдагы абалына, чет тили катары орус тилинде тесттик тапшырмаларды түзүү эрежелерине арналган.

Негизги сөздөр: тест теориясы, билим деңгээлинин диагностикасы, билимдин структурасы, лингводидактикалык тестирлөө, тест формасы

Abstract: The article is devoted to the main components of the concept of «testing», «linguodidactic testing», the history and current state of the testing system in Russian as a foreign language, the rules for constructing test tasks in Russian as a foreign language.

Keywords: test theory, diagnostics of the level of knowledge, structure of knowledge, linguodidactic testing, test form

Первые научные труды по теории тестов появились в начале XX в. на стыке психологии, социологии, педагогики и других так называемых поведенческих наук (Behavioral Sciences). Зарубежные психологи назвали новую науку психометрикой (Psychometrika), а педагоги – педагогическим измерением (Educational measurement).

Надо сказать, что изначально педагогические измерения – это прикладная методическая часть научной педагогики, которая призвана заниматься вопросами разработки тестов для объективного контроля подготовленности учащихся.

Согласно определению, традиционный тест представляет собой стандартизованный метод диагностики уровня и структуры подготовленности. В таком тесте все испытуемые отвечают на одни и те же задания, в одинаковое время, в одинаковых условиях и с одинаковыми правилами оценивания ответов. Главная цель применения традиционных тестов – установить отношение порядка между испытуемыми по уровню проявляемых ими при тестировании знаний и на этой основе определить место (или рейтинг) каждого испытуемого. Для достижения этой цели можно создать бесчисленное количество тестов, и все они могут соответствовать достижению поставленной задачи. Именно здесь возникает один из главных вопросов теории тестов – как выбрать наилучший тест из практически неограниченного множества всех возможных тестов. Один тест может отличаться от другого по многим характеристикам, например, по числу заданий. Первое теоретическое понятие, вводимое нами для понимания

специфики тестов, – это понятие «длина теста». Оно было введено в начале XX в. Ч. Спирманом и обозначает количество заданий в тесте: чем длиннее тест, тем больше в нем заданий, от числа заданий определенным образом зависит точность педагогического измерения.

При анализе ответов на все задания теста выявляются уровень и структура знаний. Обычно тестовый балл ассоциируется с понятием «уровень знаний» и проходит процедуру уточнения на основе той или иной модели педагогического измерения. На основе последовательности правильных и неправильных ответов на задания возрастающей трудности оценивается структура знаний. Один и тот же уровень знаний может быть получен за счет ответов на различные задания. Если испытуемый отвечает правильно на первые, сравнительно легкие, задания, можно говорить о правильной структуре знаний. Если же обнаруживается противоположная картина (испытуемый правильно отвечает на трудные задания и неправильно – на легкие), то это противоречит логике теста и такая структура знаний может быть названа инвертированной. Она встречается редко и, как правило, возникает из-за нарушения требования располагать задания по мере возрастающей трудности. При условии, что тест сделан правильно, каждый профиль свидетельствует о структуре знаний.

Объективность подведения итогов соответствует степени объективности оценок ответов проверяемого на задание теста. Если задание предполагает возможность свободного ответа, то объективность оценки ниже, так как здесь

уже задействовано субъективное решение оценивающего.

Объективность интерпретации результатов характеризуется степенью независимости интерпретации результатов тестирования от личности тестора. Объективная интерпретация очевидна, если для одинаковых результатов разных проверяемых сделаны одинаковые заключения. Измеряемые качества должны иметь практический интерес и не должны так же исследоваться другими тестами.

Тест экономичен в том случае, если для проведения он требует немного времени, использует мало материалов, прост в обращении, может проводиться как групповой тест, быстро и удобно оценивается. Именно для этого мы выбираем ту или иную форму тестового задания.

Форма тестового задания – это внешний вид предлагаемого тестового задания и способ выполнения теста. Выбор формы тестового задания обусловлен целями тестирования, содержанием, техническими возможностями.

Существует четыре основных формы тестовых заданий, а именно:

- задания закрытой формы, когда предлагаются варианты ответа, из которых нужно выбрать один или несколько ответов;
- задания открытой формы, когда тестируемый вносит свой ответ вместо пропуска;
- задания на установление соответствия, которые предусматривают соотнесение между собой элементов двух множеств;
- задания на определение правильной последовательности, когда

необходимо расположить в правильном порядке события, действия или явления.

Разновидностями заданий закрытой формы являются задания, связанные с выбором: 1) одного правильного ответа; 2) наиболее правильного ответа; 3) нескольких правильных ответов.

Выполнение задания с выбором наиболее правильного ответа предполагает, что все остальные ответы – также правильные, но в различной мере. Выделяется вариант заданий с выбором одного, наиболее правильного ответа из числа предложенных. Соответственно пишется и инструкция к таким заданиям, например, «Обвести номер наиболее правильного ответа». Естественно, предполагается, что все остальные ответы к заданиям – тоже в какой-то степени правильные.

Существует три основания для введения таких заданий в практику.

Первое – это старая идея исключения из заданий неправильных ответов, которые слабые учащиеся могут якобы запомнить. Если следовать этому очень спорному тезису, то неправильные ответы при тестировании вообще давать нельзя.

Второе основание для введения таких заданий в практику более реалистично. Оно касается необходимости формировать у учащихся не только умения отличать правильные ответы от неправильных, но и умения дифференцировать меру правильности ответов. Это действительно важно, как в общем среднем, так и в высшем профессиональном образовании.

Третье основание для применения заданий с выбором наиболее правильного

ответа – это стремление проверить с их помощью полноту знаний.

Задания закрытой формы могут применяться для проверки полученных знаний и сформированных навыков практически во всех видах речевой деятельности.

Например:

Задание. Выберите правильный вариант ответа.

1. Этот мужчина молодой, а этот – ...

а) старший

б) старый

в) старинный

(Субтест «Лексика. Грамматика»)

Задание. Прочитайте объявления. Скажите, что сделает человек, если он правильно понял объявление.

В пятницу и субботу библиотека не работает

Он возьмет книги в библиотеке ...

а) в понедельник

б) в среду и субботу

в) в пятницу

(Субтест «Чтение»)

Задание. Прослушайте фразы и выберите синонимичные.

1. Эта девушка была в Америке.

2. Мой друг прекрасно знает русский язык.

3. Дима – мой старый друг.

(Субтест «Аудирование»)

В заданиях открытой формы готовые ответы не даются: их должен придумать или получить сам тестируемый. Иногда вместо термина «задания открытой формы» используют термины «задания на

дополнение» или «задания с конструируемым ответом». Для открытой формы принято использовать инструкцию, состоящую из одного слова: «Дополните».

Задания на дополнение бывают двух заметно отличающихся видов: 1) с ограничениями, налагаемыми на ответы, возможности получения которых соответствующим образом определены по содержанию и форме; 2) задания со свободно конструируемым ответом, в котором необходимо составить развернутый ответ в виде полного решения задачи или дать ответ в виде микросочинения.

Отличительная особенность заданий с ограничениями на дополняемые ответы заключается в том, что они должны порождать только один, запланированный разработчиком правильный ответ. В заданиях с ограничениями заранее определяется, что однозначно считать правильным ответом и задается степень полноты представления ответа. Обычно он бывает достаточно кратким – одно слово, число, символ и т. д. Иногда – более длинным, но не превышающим двух-трех слов. Естественно, регламентированная краткость ответов выдвигает определенные требования к сфере применения, поэтому задания первого вида, в основном, используются для оценки достаточно узкого круга умений.

В заданиях на установление соответствия преподаватель проверяет знание связей между элементами двух множеств. Элементы для сопоставления записываются в два столбца: слева обычно приводятся элементы задающего множества, содержащие постановку проблемы, а справа – элементы, подлежащие

выбору. К заданиям дается стандартная инструкция: «Установите соответствие». Следует отметить: желательно, чтобы в правом столбце элементов было больше, чем в левом. В этой ситуации возникают определенные трудности, связанные с подбором правдоподобных избыточных элементов. Иногда на один элемент левого множества необходимо выбрать несколько правильных ответов из правого столбца. Кроме того, соответствия могут быть расширены на три и большее число множеств. Эффективность задания существенно снижается, если неправдоподобные варианты будут легко различаться даже слабыми учащимися. Эффективность задания также снижается в тех случаях, когда число элементов в левом и правом столбцах одинаково и при установлении соответствия для последнего элемента слева просто не из чего выбирать.

Последнее правильное или неправильное соответствие устанавливается автоматически благодаря последовательному исключению элементов для предыдущих соответствий.

Примером такого рода заданий может выступать следующее задание.

Задание. Установите соответствие: подберите антонимы из правого ряда к словам в левом ряду. В матрице отметьте буквы выбранного варианта.

- | | |
|---------------|--------------|
| 1. Начало | а) грязь |
| 2. Успех | б) ненависть |
| 3. Разрешение | в) сложность |
| 4. Любовь | г) конец |
| 5. Простота | д) провал |
| | е) запрет |

Задания на установление правильной последовательности получают значительную поддержку у многих преподавателей, что объясняется важной ролью упорядоченного мышления и алгоритмов деятельности.

Пример такого рода задания представлен ниже.

Задание 1. Расположите в правильной последовательности слова отец, письмо, прислал, мне.

Задание 2. Здесь смешаны два рассказа. Найдите рассказ 1 и рассказ 2 и напишите правильный порядок абзацев обоих рассказов в матрице.

В квартире профессора ночью зазвонил телефон. Женский голос с возмущением сказал:

– Подожди меня одну минуту, – сказала она.

Однажды я с женой возвращался домой из театра. Вдруг моя жена увидела телефон и решила позвонить подруге.

– Ваша собака лает и не дает мне спать!

Я спокойно стоял и ждал. Жена вошла в телефонную будку, сняла трубку и начала говорить.

Профессор ничего не сказал, но спросил, кто с ним говорит.

А жена продолжала говорить по телефону. Прошло двадцать минут, сорок, пятьдесят.

Скоро мне надоело ждать. Я посмотрел на часы. Прошло уже десять минут. Жена продолжала говорить.

На следующую ночь в тот же час в квартире этой женщины зазвонил телефон.

Тогда я поднял будку вместе с женой и понес домой.

Я позвонил вам для того, чтобы сообщить, что у меня нет собаки, – сказал профессор.

Цель введения таких заданий в учебный процесс – формирование алгоритмического мышления, алгоритмических знаний, умений и навыков.

Алгоритмическое мышление можно определить как интеллектуальную способность, проявляющуюся в определении наилучшей последовательности действий при решении учебных и практических задач. Характерные примеры проявления такого мышления – успешное выполнение различных заданий за короткое время, разработка эффективной программы для компьютера.

Выбор форм заданий определяется многими факторами, в числе которых особенности содержания, цели тестирования, а также – специфика контингента испытуемых. Еще более сложной задачей является создание компьютерных программ для проверки правильности ответов на такие задания. Это связано с уровнем словарного запаса испытуемых (при ответе могут быть использованы синонимы), внимательностью (опечатки, несоответствие регистров) и т. п.

У каждого из видов тестовых заданий есть свой набор плюсов и минусов. Например, задания закрытой формы не подходят для применения знаний в нестандартных ситуациях, но хороши для проверки фактов и проверки знаний по образцу, но они при этом максимально объективны в оценке. Задания на

установление последовательности не предполагают оригинальности ответа, но дают прекрасные результаты при проверке знаний, применении знаний по образцу, применении знаний в нестандартных ситуациях.

Правильно составленные тесты обученности должны удовлетворять ряду требований: они должны быть относительно краткосрочными, т. е. не требовать больших затрат времени; однозначными, т. е. не допускать произвольного толкования тестового задания; правильными, т. е. исключать возможность формулирования многозначных ответов; относительно краткими, требующими сжатых ответов; информационными, т. е. такими, которые обеспечивают возможность соотнесения количественной оценки за выполнение теста с порядковой или даже интервальной шкалой измерений; удобными, т. е. пригодными для быстрой математической обработки результатов; стандартными, т. е. подходящими для широкого практического использования – измерения уровня обученности возможно более широкого контингента обучаемых, овладевающих одинаковым объемом знаний на одном и том же уровне обучения.

Сегодня мы можем говорить, что существует довольно много параметров, закономерностей, обстоятельств, которые формируют контрольно-оценочную деятельность в определении уровня владения языком. Однако исключительно научный подход к разработке средств педагогического контроля позволит сделать контрольно-оценочную деятельность по русскому языку как иностранному эффективной, объективной и надежной.

Литература

1. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий: книга для преподавателей / В. С. Аванесов. – М.: Адепт, 1998. – 218 с.
2. Аванесов, В. С. Форма тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М.: Центр тестирования, 2005. – 156 с.
3. Коккота, В. А. Лингводидактическое тестирование / В. А. Коккота. – М.: Высшая школа, 1989. – 240 с.
4. Михеев, В. И. Методы теории измерения в педагогике: учебное пособие / В. И. Михеев. – М.: Логос, 2003. – 61 с.
5. Найденова, Н. Н. Формирование репрезентативной выборки: учебное

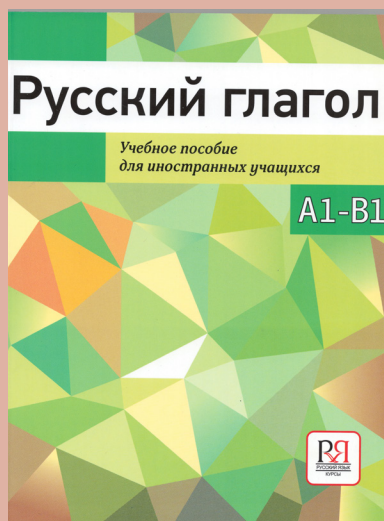
пособие / Н. Н. Найденова. – М.: Логос, 2003. – 180 с.

6. Тестирование в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы. Научно-методические очерки. Терминологический словарь / под общ. ред. Т. М. Балыхинской. – М.: Российский университет дружбы народов, 2003. – 350 с.

7. Чельшкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие / М. Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

Информация

Учебные пособия по предмету «Русский язык как иностранный» – дар Института русского языка Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы (РУДН, Москва)



Баранова И. И., Мелех Н. Т., Русакова Н. Н.

Русский глагол: учебное пособие для иностранных учащихся / 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 2023. 328 с.

Данное пособие создано с целью формирования языковых навыков при изучении лексических и грамматических особенностей русского глагола. Пособие построено с учетом принципов последовательности, концентричности, стадиальности формирования навыков и умений. Большое количество упражнений по каждому разделу позволяет индивидуализировать работу студентов, отработать и скорректировать лексико-грамматические навыки и умения.

Пособие адресовано иностранным студентам, изучающим русский язык для достижения первого сертификационного уровня владения (B1), и предназначено как для аудиторных занятий под руководством преподавателя, так и для самостоятельной работы.

Информация

Информация

Информация

Информация

Информация

УДК 373:811.161.1

Н. П. Задоржная,
кандидат педагогических наук,
руководитель авторской группы
по разработке учебников русского языка
для школ с киргизским языком обучения



**Учебник русского языка
для 1 класса киргизской школы:
коммуникативный подход**
**Кыргыз мектебинин 1-классы үчүн
орус тили окуу китеби:
коммуникативдик мамиле**
**Russian language schoolbook
for the 1st grade of a kyrgyz school:
communicative approach**

***Аннотация.** В новом учебнике русского языка для 1 класса школ с киргизским языком обучения, подготовленном авторским коллективом педагогов, реализован коммуникативный подход к обучению русскому языку, благодаря которому каждый учащийся может достичь успехов в приобретении навыков иноязычного общения. В статье анализируется модель построения уроков, дается характеристика каждого этапа урока с приведением иллюстративного материала из нового учебника, комментируются методические рекомендации для учителя.*

***Ключевые слова:** русский язык; коммуникативный подход; речевые компетентности; речевой опыт; модель; методические рекомендации; мотивация*

***Аннотация.** Мугалимдер жасааты тарабынан даярдалган кыргыз тилинде жүргүзүлгөн мектептердин 1-класстары үчүн жаңы орус тили окуу китеби орус тилин окутууда коммуникативдик ыкманы ишке ашырат, анын аркасында ар бир окуучу чет тилдердин баарлашуу көндүмдөрүн өздөштүрүүдө ийгиликтерге жетише алат. Макалада сабактарды куруу модели талданат, жаңы окуу китебиндеги иллюстративдик материал менен сабактын ар бир этабына мүнөздөмө берилет, мугалим үчүн методикалык сунуштар боюнча комментарийлер берилген.*

Негизги сөздөр: орус тили; коммуникативдик мамиле; сүйлөө компетенциялары; сүйлөө тажрыйбасы; модель; методикалык сунуштар; мотивация

Abstract. The new Russian language schoolbook for the 1st grade of schools with the Kyrgyz language of instruction, prepared by a team of teachers, implements a communicative approach to teaching Russian, thanks to which each student can achieve success in acquiring foreign language communication skills. The article analyzes the lesson structure model, provides a description of each stage of the lesson with illustrative material from the new textbook, and comments on the methodological recommendations for the teacher.

Keywords: Russian language; communicative approach; speech competencies; speech experience; model; methodological recommendations; motivation

Реализуемый в учебнике коммуникативный подход к обучению языку способствует тому, чтобы каждый учащийся достиг успеха в приобретении навыков иноязычного общения. Как это достигается? Уже с первых уроков учащиеся включаются в общение на изучаемом языке: они учатся приветствовать учителя и друг друга, усваивают названия учебных принадлежностей, побудительные и ответные реплики в диалоге. Ведь это так важно, чтобы с самого начала

ребёнок уходил с урока русского языка с обновлённым речевым опытом на изучаемом языке. Такой ориентир позволяет поддерживать постоянную внутреннюю мотивацию к изучению языка.

Как известно, *развивать речевые компетенности* лучше всего в свободном общении с ребёнком, в творческих играх, используя то, что он видит, подключая его переживания, чувства, и тогда ученик «*раскрывается как личность... <...>*» В этом случае работают такие мощные



мотивационные компоненты личности, как контекст деятельности и личный опыт, мировоззрение и интересы, чувства и статус личности в коллективе» [1, с. 123]. Это побудило авторов учебника связать каждый урок и с конкретными, близкими ученикам, речевыми ситуациями.

Как известно, система формирования умений иноязычного общения включает четыре направления: *воспитание звуковой культуры речи; усвоение иноязычной лексики и её активизация; овладение грамматическим строем иноязычной речи; обучение связной речи.*

Эти задачи последовательно решаются в предлагаемом учебнике на протяжении всего курса русского языка, причем, реализуются они комплексно, то есть *«речевой материал предъясняется и усваивается в единстве и взаимодействии всех его сторон» [1, с. 124]. На первом этапе урока учащиеся воспроизводят вводимые речевые конструкции, параллельно пробуют произносить слова в новой для них звуковой системе, на практике усваивают грамматические конструкции, а затем они пробуют использовать освоенные таким образом речевые модели, но уже в новых, но в то же время близких их повседневной жизни речевых ситуациях. Этому способствует реализуемая в учебнике модель построения уроков: в содержание каждого урока включаются все четыре направления: работа над произношением и над обогащением словаря, овладение грамматической конструкцией и выход на связную речь.*

Прежде всего, ответим на возможный вопрос, зачем нужна модель. Модель – это схема, по которой строится урок. Если

уроки в учебнике строятся по определённой общей для всего курса модели, учителю легче понять, особенно в случае, когда только начинается работа по новому учебнику, чем нужно заниматься на каждом этапе урока, а ученикам – легче идти вместе с учителем по этой модели, как по освоенной дорожке. И каждый раз на этом пути они встречаются с новым и интересным. *Можно сказать, что модель урока создаёт комфортность образовательного процесса как для учителя, так и для ученика.*

Остановимся подробнее на каждой составляющей представленной модели.

Организационный момент. В 1-м классе учащиеся должны переключиться с игровой деятельности, которая у них до сих пор была основной, на учебную. Психологи отмечают, что это довольно сложный этап в развитии ребёнка. Необходим плавный переход, поэтому оправдано обращение к *дидактической ролевой игре.*

Уже с первого урока на этом этапе дети учатся воспринимать русскую речь учителя, участвовать в учебном диалоге (вопрос – ответ), выполнять инструкции учителя, связанные с поведением в классе. Организационный момент занимает особое место: он призван настроить детей на взаимодействие с учителем и одноклассниками, включить их в диалог, создать позитивный настрой на предстоящую работу на уроке. Всё это обусловило построение организационного момента в диалоговом режиме, что предполагает взаимодействие и с учителем, и с одноклассниками. Чаще всего учитель начинает беседу с детьми, настраивая их на позитивную работу.

Например, в начале устного курса, на уроке 6, когда ученики только овладевают лексикой, учитель здоровается с ними по-русски и предлагает поздороваться по-русски с одноклассником, соседом по парте.

Если ученики приветствуют учителя словом «здравствуйте», то однокласснику они говорят «привет».

Учитель. Здравствуйте!

Дети (хором). Здравствуйте!

Дети (поворачиваются друг к другу). Привет.

Пока это довольно короткий, но значимый для детей этап урока. А вот как учитель проводит организационный момент в конце устного курса, на уроке 48:

Учитель повторяет с детьми стихок, который учили на уроке 46 в рамках физкультминутки:

Собрались все дети в круг.

Я твой друг, и ты мой друг.

Крепко за руки возьмёмся

И друг другу улыбнёмся.

В методических рекомендациях, сопровождающих учебник, даны разные варианты проведения организационного момента. Главное – помнить: важно не только настроить ученика на работу, но и создать на уроке атмосферу готовности *взаимодействовать* с учителем, с одноклассниками.

Актуализация изученного материала. Задача этого этапа урока – не только восстановить знания учащихся,

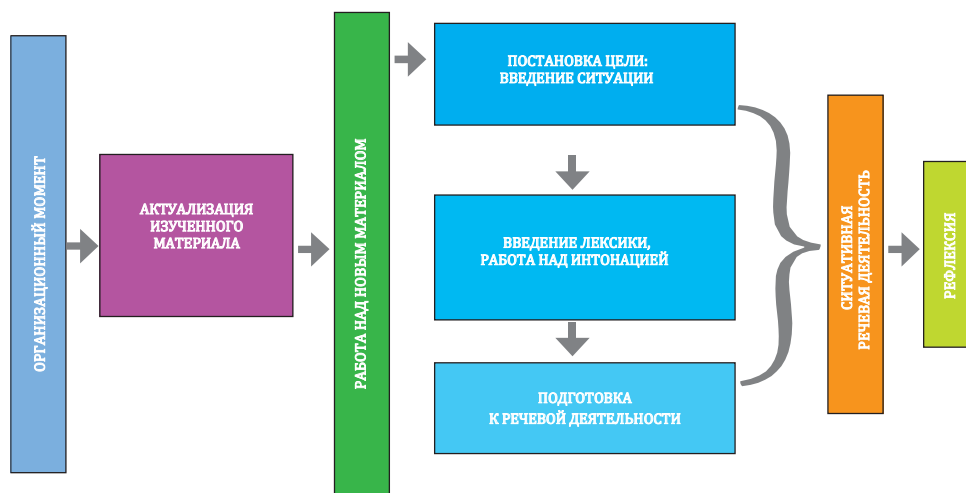


Схема-модель урока

Представленная модель гарантирует полноценную реализацию коммуникативного подхода, который признан, как уже отмечалось выше, основополагающим для уроков русского языка в киргизской школе.

полученные на предыдущем уроке, но и закрепить ранее усвоенный материал. Важно понимать, что цель этого этапа – актуализировать знания и речевой опыт учащихся, который станет *базой для предстоящей работы над новым материалом*. Этим он отличается от простой проверки домашнего задания. *Главное для учителя – вовлечь учащихся в учебную деятельность и дать понять, что они продвигаются вперёд в изучении языка и уже многое знают и умеют.*

Так, на уроке 11 устного курса ставится задача активизировать личные формы глагола «рисовать». На этапе актуализации знаний учитель предлагает назвать глагол после произнесённого им личного местоимения.

Сначала учитель напоминает ученикам личные формы глаголы «рисовать»:

Я рисую, ты рисуешь, он рисует.

Чтобы оживить работу, учитель проводит дидактическую игру: дети встают в круг, учитель бросает мяч одному из учеников, называя личное местоимение, ученик возвращает мяч, называя соответствующую форму глагола. Затем учитель включает в игру следующего ученика и так работает, пока все ученики не покажут умение подбирать к местоимению личную форму глагола.

Работа над новым материалом. Здесь выделяется несколько шагов.

Первый шаг связан с введением речевой ситуации. Поскольку ученики,

как говорилось выше, только переключаются на учебную деятельность, здесь нет стандартной постановки целей урока, с которой они встретятся в старших классах. Постановке цели урока и формированию мотивации к предстоящей деятельности способствует введение героев, которые похожи на литературных персонажей, но в то же время близки ученикам по интересам и поведению. Это первоклассник Тимур, его старшие сестра и брат. Они учатся в небольшой сельской школе. В их жизни происходит много событий, невольными свидетелями которых становятся первоклассники. В качестве примера приведём фрагмент из методических рекомендаций к уроку 11 устного курса, иллюстрирующий этот этап.

3.1. Введение ситуации на родном языке. Учитель:

— *Сегодня Тимур и Айнура опоздали на урок. Тимур смотрит в приоткрытую дверь. Им страшно входить в класс. Хорошо это или плохо. Будем говорить.*

Учитель указывает на базовый рисунок, вводит мини-диалог на русском языке и переводит его. Мини-диалог произносится 1–2 раза в зависимости от того, как дети его восприняли и поняли.

Айнура. Ну что?

Тимур. Болот стоит и рисует.

Айнура. А Жанара?

Тимур. Жанара сидит и тоже рисует.

Айнура. Ясно!

Введение героев позволяет чётко и доступно поставить перед учениками цель урока: «Сегодня мы узнаем, как Тимур...». Для этого ученикам предъявляется базовый рисунок и озвучивается мини-диалог, связанный с ситуацией, представленной на этом рисунке. Так, приведённый выше мини-диалог поддерживается базовым рисунком:



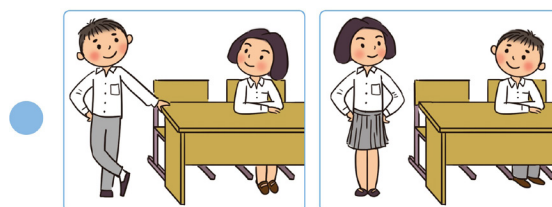
Со временем ученики начнут понимать, что следует говорить в подобных ситуациях. Главное, что уже в самом начале создаётся мотивация, столь важная на уроке русского языка: «Что сегодня случится с Тимуром? Что произойдёт в его семье?». Ученики идут на урок, чтобы узнать очередную историю о Тимуре и его друзьях, поговорить об их приключениях. А это и есть основная цель русского языка как неродного – общение!

Сразу отметим, что включить учеников в общение на изучаемом языке при минимуме лексического материала и без

речевого опыта на изучаемом языке – задача довольно сложная. Именно поэтому диалоги, вводимые на каждом уроке, небольшие, но максимально приближены к ситуациям, представленным на базовых рисунках, типичным для повседневного общения учащихся.

Второй шаг – учитель помогает запомнить новые слова и речевые конструкции. Для этого в устном курсе даны предметные рисунки. Учитель беседует с детьми по предметным рисункам, а затем переключает диалог на работу в парах, в малых группах. Главное, чтобы дети чувствовали себя комфортно, не боялись говорить по-русски. Ведь с одноклассником говорить гораздо легче! И учитель всегда может прийти на помощь. Со временем дети поймут важность этого этапа – попробовать свои силы, «порепетировать», а «потом можно и всему классу показать, как я говорю по-русски».

Так, в уже приведённом выше в качестве примера уроке предлагаются такие предметные рисунки:



В методических рекомендациях дано пошаговое описание для учителя, как построить работу с ними. Обратим внимание на фрагмент из методических рекомендаций.

3.2. Лексическая работа, работа над произношением.

3.2.1. Работа по рисункам в учебнике. Учитель, указывая на «голубые» рисунки, спрашивает:

— *Что делает ученик? А что делает ученица?*

— *Что делает ученица? А что делает ученик?*

Учитель просит учеников давать полные ответы.

3.2.2. Работа над интонацией. Учитель произносит вопросительное предложение с обращением по имени и объясняет, в чём особенность таких предложений: *«Повышаем голос, произнося имя, а потом ещё раз – на вопросительном слове».*

— *Айдар, что делает Болот?*

— *Аида, что делает Гульнара?*

Учитель произносит предложения и просит детей повторить их.

В зависимости от речевого материала, который вводится на уроке, могут быть и другие виды работ, но главное здесь – диалог. У этого этапа урока большая визуальная поддержка, что делает его более эффективным. Это поддерживается ещё и продолжением работы над ситуацией, введённой в начале урока: *дети учат не просто новые слова и фразы, а такие, которые помогут понять и поддержать диалог, которые пригодятся и после урока русского языка. («Это пригодится, потому что Тимур – как я, как мой друг. Его жизнь и приключения похожи на мои»).*

Третий шаг – победа! Скажем, в рамках устного курса, ученики готовы

понять и воспроизвести базовый мини-диалог. Учитель предлагает им прослушать и проиграть диалог, а учащиеся показывают свои речевые компетентности. Но пока это ещё подготовленная речь.

Заключительный этап урока – свободная (неподготовленная) **ситуативная речевая деятельность**. В начале устного курса ей посвящается небольшая часть урока, но постепенно она занимает всё больше времени.

Так, на уроке 12 устного курса, после того как учащиеся уже усвоили лексику урока и озвучили мини-диалог об осенних листьях, учитель предлагает рассмотреть предметные рисунки и ответить на вопросы:

— *Что может сказать Тимур, когда у него в руках листья?*

— *О чём спросила мама?*

— *Что говорит Тимур маме?*

— *Что говорит мама?*

Естественная речевая ситуация предполагается и на этапе актуализации знаний, когда учитель ситуативно беседует по предметным рисункам, или на этапе рефлексии.

Рефлексия – особая составляющая уроков, представленных в учебнике. Что понимается под рефлексией? *«Осознание уже осуществлённой деятельности: своего эмоционального состояния, удач и трудностей в выполнении деятельности, средств и инструментов, используемых в этой деятельности, затруднений и способов решения проблемных ситуаций. Путь от эмоций к анализу...»* [2, с. 21]. Она занимает немного времени, но очень важна. Если мы говорим о личностно-ориентированном обучении,

то без рефлексии его реализация не будет полноценной. Задача учителя помочь ученикам оценить свои достижения на уроке, понять, что получилось, что не получилось. Во время рефлексии формируется самооценка и личностная мотивация к изучению языка. В методических рекомендациях предложены вопросы для рефлексивной беседы. Безусловно, за учителем остаётся право вносить коррективы в предлагаемую беседу: он лучше знает своих учащихся. Главное – обязательно выделять время в конце урока для рефлексии. На первых уроках, поскольку ученики только начинают овладевать русским языком, беседа может проводиться на родном для учащихся языке, но постепенно желательно переходить на русский язык.

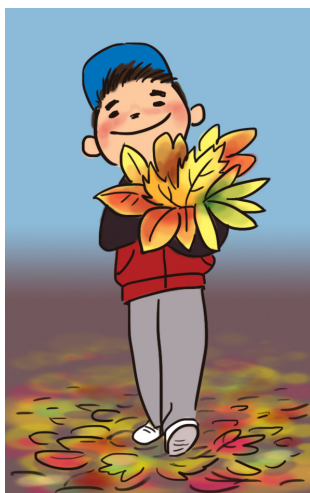
Вот, к примеру, какие вопросы предлагаются для рефлексии на одном из уроков русского языка, где отрабатывались речевые конструкции «я люблю / он (она) любит». В конце урока учитель спрашивает: *Как изменяется слово «любить»?* *О чём вы теперь можете рассказать?* Во время такой рефлексии учитель помогает детям

формировать самооценку. С одной стороны, им предоставляется возможность ещё раз вспомнить формы изучаемого глагола, с другой – рассказать в классе о своем любимом занятии да ещё и по-русски.

Построение каждого занятия по единой модели в течение всего учебного года позволит ученикам работать в одном ритме и последовательно осуществлять повторяющиеся шаги учебной деятельности, создаст для них дополнительный психологический комфорт для развития речемыслительной деятельности.

Полноценно реализовать модель на каждом этапе урока помогает великолепная зрительная наглядность, представленная в учебнике системно: *базовые рисунки* помогают ввести речевую ситуацию, *предметные рисунки* позволяют провести лексико-грамматическую работу, работу над произношением, а *сюжетные рисунки* способствуют продуктивной речевой деятельности.

В первый год обучения учащиеся овладеют 300 словами, научатся общаться в повседневных ситуациях, смогут



строить небольшие монологические высказывания и диалоги, выражать своё мнение и отношение к разным событиям.

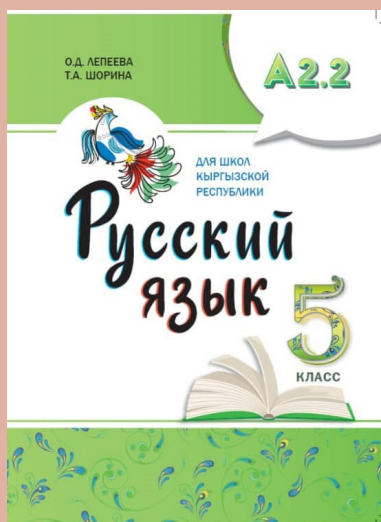
За единицу обучения взято *диалогическое единство* [5]. Учебный диалог позволяет выработать *речевые умения*: учащиеся познают модели, необходимые в повседневном общении. что вполне оправдано на начальном этапе обучения.

В заключение хочется отметить, что речь идёт не просто об учебнике, а об учебно-методическом комплексе, который включает в себя сам учебник, состоящий из двух частей, рабочую тетрадь и методические рекомендации для учителя. Комплекс, несомненно, повысит эффективность работы учителя, будет настоящим подспорьем в этом нелёгком труде – открывать мир русского языка.

Литература

1. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991.
2. Низовская, И. А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо»: учебно-методическое пособие / И. А. Низовская. – Бишкек: ОФЦИР, 2003.
3. Положение и практическое руководство по оценке содержания и структуры учебной книги нового поколения. – Бишкек, 2006.
4. Государственные стандарты предметного образования в школах Кыргызской Республики. – Бишкек, 2007.
5. Предметный стандарт по русскому языку в школах с кыргызским, узбекским, таджикским языками обучения для 1–4 классов. – Бишкек, 2020.

Информация



Информация

Лепеева О. Д., Шорина Т. А.

Русский язык: 5 класс: учебник для школ общего образования Кыргызской Республики с родным (киргизским) языком обучения. Уровень A2.2 / под научн. ред. Е. А. Хамраевой. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. 144 с.: ил.

Учебник предназначен для учащихся 5 классов школ общего образования Кыргызской Республики с родным (киргизским) языком обучения. Его особенность – уровень подход к презентации лексико-грамматического материала и четкая системная взаимосвязь видов речевой деятельности.

Аудирование в УМК сопровождается записанными QR-кодами.

Информация

Информация

Информация

Информация



Л. В. Ипполитова,
кандидат филологических наук,
Институт русского языка
РУДН им. П. Лумумбы

**Проектирование практического курса РКИ
на продвинутом этапе обучения:
типичные недочёты и стратегии успеха**
**Орус тилин үйрөнүүнүн алдыңкы этабында
чет тили катары практикалык курсун
долбоорлоо: типтүү кемчиликтер
жана ийгиликтин стратегиялары**
**Designing a practical course of russian
as a foreign language at advanced stage
of training: typical shortcomings
and strategies for success**

Аннотация. Статья посвящена наиболее распространённым недочётам, встречающимся при разработке практического курса русского языка на продвинутом этапе обучения, а также методическим стратегиям, которые помогают достичь успеха.

Ключевые слова: недочёты педагогического проектирования; практический курс русского языка; продвинутый этап; методические стратегии

Аннотация. Макала окутуунун алдыңкы баскычында орус тилинин практикалык курсун иштеп чыгууда эң көп кездешкен кемчиликтерге, ошондой эле ийгиликке жетүүгө жардам берген методикалык стратегияларга арналган.

Негизги сөздөр: педагогикалык долбоорлоонун кемчиликтери; практикалык орус тили курсу; өнүккөн этап; методологиялык стратегиялар

Abstract. The article is devoted to the most common shortcomings encountered when developing a practical Russian language course at an advanced stage of learning, as well as methodological strategies that help achieve success.

Keywords: shortcomings of pedagogical design; practical course of the Russian language; advanced stage; methodological strategies

Продвинутый этап обучения русскому языку (далее – РЯ) – это тот волнующий период, который может вызывать у преподавателя целую гамму чувств: от эйфории (позади большой труд и большие достижения!) до беспокойства (в каком направлении лучше двигаться дальше?).

Отметим, что обучающиеся продвинутого этапа – весьма разнообразная аудитория. Во-первых, продвинутый этап охватывает I–II сертификационные уровни владения РЯ, что само по себе предполагает широкий разброс навыков и умений. Во-вторых, на практике (в отличие от теории) в профессиональном сообществе редко используют термин «завершающий этап», так что сфера ответственности «продвинутого» этапа заметно расширяется, де-факто распространяясь до III и даже IV уровней. Кроме того, на продвинутом этапе в группах РКИ значительную долю обучающихся составляют граждане из стран ближнего зарубежья, отчего само понятие РКИ в этих группах размывается, включая в себя и РКН, и РОС (русский язык как неродной / второй родной и русский язык в ограниченной среде).

Таким образом, беспокойство преподавателя в группах продвинутого этапа обучения представляется весьма оправданным. Учитывая тот факт, что разрабатывать программы обучения (по сути – проектировать весь учебный

процесс) зачастую приходится всё тому же преподавателю, нетрудно представить себе уровень переживаемого им методического напряжения и даже стресса.

В этом состоянии, разрабатывая практический курс русского языка, преподаватель начинает искать ответ на вопрос: «А чем мне их занять?» Если времени для того, чтобы сориентироваться в особенностях целевой аудитории, недостаточно, педагогическое проектирование может развиваться по пессимистическому сценарию, по сути, отвечая на вопрос: «*Как мне потратить отведённое для занятий время?*»

Практика подсказывает, что наиболее распространёнными решениями, к которым прибегают преподаватели в данной ситуации, являются следующие:

1. *«Надо найти тексты бОльшего объёма и более высокого уровня сложности. Работа с этими текстами займёт больше времени».* Наш комментарий: сегодняшние обучающиеся с трудом работают с объёмными текстами. Даже если преподавателю удастся подобрать интересный, актуальный и качественный текст, многие студенты через 5–7 минут всё равно отложат его в сторону и начнут заниматься своими, более важными или увлекательными делами.

2. *«Надо давать им темы сообщений и докладов, и пусть они делают*

презентации». Наш комментарий: обучающиеся из стран ближнего зарубежья способны генерировать большие объёмы устного дискурса, не замечая при этом многочисленных языковых, речевых, стилистических, логических и др. недостатков порождаемого текста; многие студенты обладают при этом стремящимся к нулю уровнем сформированности навыков и умений создания презентаций.

3. *«Надо давать им темы, и пусть они пишут объёмные эссе. Студенты будут заняты чем-то полезным».* Наш комментарий: в разы больше, чем студенты, будет занят сам преподаватель, проверяя и корректируя эти эссе и даже не имея возможности сделать общую работу над ошибками в силу того, что разные сегменты его целевой аудитории испытывают абсолютно разные затруднения в таком виде речевой деятельности, как письмо.

4. *«Надо сделать программу, подобную программе подготовки к ЕГЭ, ведь студенты делают много орфографических и пунктуационных ошибок, и вообще им будет это полезно».* Наш комментарий: обучающиеся в таких случаях, как правило, безошибочно определяют, какого рода программу пытается реализовать с ними преподаватель, и вполне справедливо говорят: *«Мы не хотим готовиться к ЕГЭ, нам сейчас не это надо, у нас другие проблемы».* Кроме того, билингвы, очень часто оказывающиеся в группах «продвинутого» этапа обучения, значительно больше нуждаются в корректировке лексико-грамматических структур и словопорядковых конструкций, без которой вообще не будет «работать» пунктуация и потеряет изрядную

долю очарования самая замечательная орфография.

Добавим, что сегодняшняя целевая аудитория – представители поколений Z и Альфа – это совсем не те студенты, которые будут безмятежно потреблять предлагаемый образовательный контент (даже если он высокого качества). Зумеры и альфа – весьма пытливые обучающиеся, крайне чувствительные к затратам своего времени, усилий и внимания (к сожалению, нестабильного), а также критически настроенные: их любимый вопрос: *«А нам это зачем?»*

Таким образом, мирная методическая «поляна» превращается в «поле методической брани», где сталкиваются противоположные интересы: *«Как мне потратить ваше время?»* vs *«Зачем вы тратите наше время?»*

Сама формулировка методического вопроса определяет очень многое. Как корабль назовёшь, так он и поплывёт. Неслучайно, прежде чем решить, чему и как обучать, педагог призван ответить на вопрос «зачем обучать?». Ответ будет правильным только в том случае, если он формулируется, в первую очередь, с позиции обучающегося. Иначе говоря, «зачем» даёт представление, *что* конкретно планируемое обучение изменит в реальной (не только учебной, но и профессиональной, частной и т. д.) жизни обучающихся в лучшую сторону.

В ответе на этот вопрос преуспело корпоративное (бизнес-) обучение, а также онлайн-школы, где на первом месте стоит привлечение и удержание клиента, а также монетизация за счёт повышения эффективности процессов.

Можно привести следующий пример: когда цель обучения формулируется «обычно», традиционно, то она может звучать так: «Студент должен научиться создавать хорошие устные и письменные тексты», а ещё вероятнее так:

«Обучающиеся должны
знать:

– специфику построения текстов на изучаемом языке для достижения их связности, последовательности, целостности на основе композиционно-речевых форм высказывания (повествования, описания, монолога, диалога);

– особенности языковых видов дискурса (устный и письменный, подготовленная и неподготовленная, официальная и неофициальная речь);

уметь:

– структурировать речь: начало, самокоррекция, введение темы, последовательность, замечание, дополнение, иллюстрация, акцентуация, обобщение, выводы, заключение, прерывание, показатель внимания, завершение и т. д.;

– восстанавливать коммуникацию: сигнал непонимания, просьба об уточнении, объяснение другими словами, уточнение значения выражения или слова, разъяснение <...>».

Первём здесь цитату из РПД дисциплины «Практический курс второго иностранного языка» направления подготовки «45.03.02 Лингвистика», направленность (профиль) образовательной программы «Перевод и переводоведение» одного из ведущих лингвистических вузов.

Когда примерно та же цель обучения формулируется, исходя из экзистенциальных и / или профессиональных интересов

обучающихся, то она может звучать совсем иначе, например:

«Вы научитесь писать *логлайн* (интригующий пересказ) и *синопсис* (краткое изложение сценария): научитесь кратко и ёмко описывать ключевые точки истории – сможете заинтересовать своей идеей продюсера или режиссёра ещё до того, как они увидят сценарий целиком» (*лэндинг* программы «Профессия сценарист: онлайн-обучение сценарному мастерству» на платформе SkillBox; *лэндинг* – веб-страница, направляющая действия пользователя) [1] или так:

«Освойте работу с блогами и сможете вести страницы в Telegram, YouTube, VK, Дзене; узнаете, как стабильно и без выгорания выпускать контент в разных форматах; разберётесь, как сформировать личный бренд и монетизировать его <...> (*лэндинг* курса «Специалист по ведению блога» на сервисе *practicum.yandex.ru*) [2].

Вы можете возразить: практический курс русского языка как иностранного даже на продвинутом этапе – это совсем не то, что курс для будущих сценаристов или блогеров. Безусловно, так. Однако, обучая будущих специалистов (по сути, любого профиля) русскому языку на продвинутом этапе, важно понимать: студенты учатся не для того, чтобы порождать тексты ради текстов. Так, в настоящее время на первый план для самых разных специальностей выходит позиционирование себя как профессионала в сети, продвижение своего личного профессионального бренда. Работодатели (среди них – даже государственные учебные заведения) начинают трепетно относиться

к тому, каков сетевой имидж их сотрудников, какой цифровой след остаётся в сети: это коллекция селфи или подборка релевантных (пусть даже коротких) постов по специальности, причём собственного авторства, с грамотной визуализацией и т. п.

Это означает, что любому студенту мы можем сказать: «Ты – цифровой текст. Тебе ведь интересно, как тебя прочитают?», что открывает перед нами широкий выбор замечательных методических возможностей, начиная с:

«Давайте учиться делать мемы. Вы получаете картинку и придумываете для неё надпись философского / юмористического /... характера, а потом оцениваете, чей мем вас больше всего “зацепил” и почему» и заканчивая (продолжая):

«Спроектируйте свою личную профессиональную страницу вКонтакте // свой личный профессиональный блог», подготавливаете контент-план).

Вариантов может быть множество. При этом доказывать обучающимся, что им важно грамотно писать, становится значительно проще: мало кто хочет быть осмеянным в сети ядовитыми комментаторами. Блог, безусловно, не панацея, а лишь яркий пример того, что обучение – это про жизнь, причём здесь и сейчас, а не там и потом.

Методическое целеполагание, как ни банально это звучит, – важнейший этап проектирования учебного процесса, особенно в современных условиях информатизации и цифровизации totalis. Недаром так возрос интерес к концепции результат-ориентированного образования (outcome-based education, OBE), зародившейся ещё в середине прошлого века,

однако поднятой на щит именно сегодня. Любопытно, как комментируют эту ситуацию преподаватели инженерных специальностей (например, «Специальное машиностроение»): «Это как с дронами: придумали давно, а «выстрелило» только сейчас» (из частного разговора коллегами). Уточним, что методика преподавания РКИ выстроена на основе результат-ориентированного подхода, однако именно на продвинутом этапе обучения этот критерий заметно размывается в связи с разнородностью целевой аудитории, размытостью границ между этапами и проч.

Разрабатывая курс русского языка для «продвинутых» обучающихся, важно поставить себя на их место и достичь эмпатии в отношении целевой аудитории. Целый ряд подходов, способных помочь в этом, разработал маркетинг, чей инструментарий прекрасно зарекомендовал себя в онлайн-образовании, в том числе корпоративном. Это разные способы исследования целевой аудитории (карта эмпатии, аватар клиента, персона-модель, продуктовая гипотеза, глубинное интервью и др.). Многие из этих инструментов доступны в применении и не требуют длительного времени на освоение, однако дают многократное повышение КПД учебной деятельности.

Кроме того, заимствованные также у маркетинга инструменты сопровождения «клиента», в частности – составление карты пути студента (student journey map, SJM), а также привлечённое из геймдева (практики разработки видеоигр) использование различных мотивационных стратегий, в зависимости от особенностей целевой аудитории и учебной

программы, – всё это меняет, по сути, характеристики процесса обучения русскому языку на продвинутом этапе, делая его, действительно, личностно-ориентированным, субъект-субъектным, и значительно более эффективным.

Литература

1. Лэндинг программы «Профессия сценарист: онлайн обучение сценарному мастерству» на платформе SkillBox [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://skillbox.ru/course/profession-screenwriter>

2. Лэндинг курса «Специалист по ведению блога» на платформе Яндекс. Практикум [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://practicum.yandex.ru/blogger>

3. Продвинутый уровень русского языка С 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://reallanguage.club/prodvinityj-uroven-russkogo-c1>

Информация

Учебные пособия по предмету «Русский язык как иностранный» – дар Института русского языка Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы (РУДН, Москва)



Конопкина Е. С., Шкурят Л. С.

От звука к слову. Вводный фонетико-грамматический курс русского языка для иностранцев / 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 2023. 112 с.; ил.

Данный фонетико-грамматический курс состоит из 10-ти уроков и рассчитан на 2–3 недели учебных занятий с иностранцами, начинающими изучать русский язык с нулевого уровня. Цель курса – формирование элементарных фонетических и лексико-грамматических навыков. Курс отличается практической направленностью, которая дает широкие возможности для оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе, и культурологическим характером представленных в нём материалов.

Пособие содержит аудиоприложение.

Информация

Информация

Информация



Ю. М. Калинина,
кандидат филологических наук,
заведующая кафедрой русского языка № 4
Института русского языка
РУДН им П. Лумумбы



О. А. Свешникова,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка № 4
Института русского языка
РУДН им. П. Лумумбы

Особенности применения дистанционных курсов в образовательном процессе

Окуу процессинде дистанттык курстарды колдонуунун өзгөчөлүктөрү

Features of the use of distance courses in the educational process

Аннотация. В статье кратко рассмотрена история развития дистанционного обучения в мире и в России. Дистанционные образовательные технологии сделали возможным реализацию междисциплинарного курса по РКИ для студентов различных специальностей. В качестве примера описан курс «Русская грамматика: работа над ошибками», который успешно реализуется в РУДН в течение двух лет. Курс создан для иностранных студентов различных специальностей, именно поэтому он реализуется с помощью дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: дистанционное обучение; дистанционные образовательные технологии (ДОТ); методические разработки; РКИ; междисциплинарный курс (МДК)

Аннотация. Макалда дүйнөдө жана Россияда дистанционалык окутуунун өнүгүү тарыхы кыскача каралат. Дистанционалык билим берүү технологиялары ар кандай адистиктеги студенттер үчүн ОТК (орус тили чет тил катары) боюнча дисциплиналар аралык курсту ишке ашырууга мүмкүндүк берди. Мисал катары РЭДУ (Россиянын элдердин достугу университети) эки жылдан бери ийгиликтүү ишке ашырылып келе жаткан «Орус тилинин грамматикасы: каталар менен иштөө» курсу сүрөттөлөт. Курс ар кандай адистиктеги чет

элдик студенттер үчүн түзүлгөн, ошондуктан ал аралыктан окутуу технологияларын колдонуу менен ишке ашырылат.

Негизги сөздөр: аралыктан окутуу; дистанционалык билим берүү технологиялары; методологиялык иштеп чыгуулар; орус тили чет тил катары; дисциплиналар аралык курс

Abstract. The article briefly examines the history of the development of distance learning in the world and in Russia. Distance learning technologies have made it possible to implement an interdisciplinary RCT course for students of various specialties. The article describes as an example the course «Russian Grammar: working on mistakes». This course has been successfully implemented at the RUDN for two years. The course is designed for international students of various specialties, which is why it is implemented with the help of distance learning technologies.

Keywords: distance learning; distance learning technologies; methodological developments; Russian as a Foreign Language; interdisciplinary course

Вопрос о применении, об использовании, эффективности дистанционного образования в современном образовательном процессе не просто актуальный, а особенно важный, поскольку дистанционные образовательные технологии (ДОТ) стали неотъемлемой частью образовательного процесса во всем мире.

Глобализация, развитие экономических связей, миграция, а также пандемия 2020 года сделали дистанционное образование неотъемлемой частью того классического (традиционного) образования, под которым понимается непосредственное взаимодействие преподавателей и обучающихся. Под дистанционным образованием мы понимаем «форму обучения, основанную на взаимодействии учителя и учащегося, находящихся между собой на расстоянии, отражающая все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами информационно-коммуникационных и интернет-технологий» [1, с. 65].

История развития дистанционной формы образования в Европе берет начало в XVIII в. История дистанционного образования в мире началась в середине XIX в., в Лондонском университете. Исаак Питман начал преподавать стенографию по почте, а Густав Лангеншейдт выпустил обучающие письма для изучения языков.

Начало развития дистанционного образования – корреспондентское обучение, которое представляло собой переписку преподавателей и обучающихся: все материалы педагоги отправляли по почте, а студенты отправляли на проверку работы. Идея такого вида обучения принадлежала Калебу Филипсу, продолжатель концепции такого обучения – английский преподаватель Исаак Питман, который был уверен, что любой человек имеет право на образование. Питман также организовал обучение при помощи писем. Такой способ получения образования приобрел популярность. Идея получения дистанционного образования женщинами принадлежала Анне Элиот Тикнор,

создавшей специальную программу. Корреспондентское обучение посредством обмена письмами сохранялось до начала XX в. [2].

Дистанционное образование в России также имеет давнюю историю. После революции 1917 г. в России начала развиваться система заочного обучения и курсов по разным направлениям. Было и корреспондентское обучение, модель которого напоминала предложенную И. Питманом. Заочное обучение стало популярным и получило широкое распространение в 1930-х годах. В 1960-е годы модель заочного обучения изменилась: были введены очные лекции, на которых студенты должны были присутствовать, они получали задания и сроки их выполнения, а также проводились консультации. Студенты должны были приезжать в университет во время сессий и сдавать экзамены и зачеты. В это время было создано 11 открытых университетов.

Начало XX в. было ознаменовано прогрессивными открытиями – появились радио, телефон, телеграф, телевидение, а в конце века – Интернет. Всё это стало новым витком в развитии дистанционного образования. С одной стороны – учебные материалы дополнились аудио- и видеоматериалами, с другой – появились обучающие телепередачи, в которых не было обратной связи, поэтому от учеников требовались мотивация и дисциплина.

Обучение через Интернет дало еще большие возможности для развития дистанционного образования. Цифровые инструменты, включая мультимедийные технологии, помогают обеспечить качественную обратную связь

с обучающимися. Использование Интернета, онлайн-лекций, вебинаров, семинаров, видеоконференций и игровых технологий в обучении позволяет эффективно организовать учебный процесс на расстоянии и повысить мотивацию к обучению.

Мотивация обучающихся, дисциплина и усидчивость, а также компьютерная грамотность, наличие персонального компьютера и высокоскоростного Интернета – все это залог успешного обучения. Но, к сожалению, не всегда получается соблюдать указанные условия и получать действительно качественные знания. Эта проблема является дискуссионной. Со стороны педагога тоже есть определенные условия, при соблюдении которых возможно дистанционное преподавание того или иного предмета.

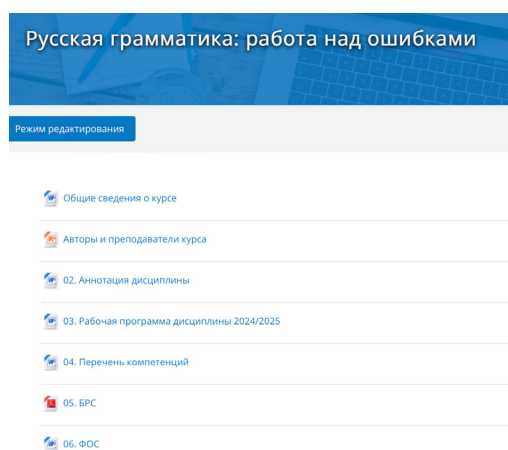
В процессе перехода на дистанционное обучение некоторые проблемы постепенно решались. Дистанционный вид обучения теперь доступен для всех граждан страны, хотя некоторые сложности всё еще существуют. Однако благодаря постоянным разработкам в области информационных и компьютерных технологий эти проблемы могут быть устранены. Возможно, в ближайшем будущем начнется новый этап развития дистанционного образования, основанный на новых инновациях и достижениях.

Представим в качестве примера междисциплинарный курс (МДК) «Русская грамматика: работа над ошибками», который успешно реализуется в РУДН в течение двух лет. МДК представляет совокупность нескольких дисциплин, направленных на изучение определенной темы или проблемы, используется для

интеграции знаний из разных областей и формирования у студентов комплексного понимания изучаемого предмета.

Курс «Русская грамматика: работа над ошибками» разработан для иностранных студентов различных специальностей, обучающихся в университете по программам бакалавриата, магистратуры, специалитета. Методические разработки [3–14] для курса были созданы преподавателями кафедры русского языка № 4 Института русского языка РУДН. Записаться на данный курс могут все желающие. Курс пользуется популярностью у российских студентов, желающих повторить трудные правила грамматики.

Данная дисциплина реализуется с частичным применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Для работы был создан электронный учебный курс (ЭУК), который представлен в системе ТУИС (телекоммуникационная учебно-информационная система; <https://esystem.rudn.ru>). Это система информационно-коммуникационного взаимодействия, которая отражает специфику конкретного образовательного учреждения.



Для каждого курса существует ряд обязательных документов: аннотация, рабочая программа, перечень компетенций, балльно-рейтинговая система оценивания уровня сформированности компетенций по дисциплине, формы оценочных материалов для проведения текущего контроля успеваемости и самостоятельной работы студентов по дисциплине, источники и литература, методические рекомендации студентам для освоения данной дисциплины. Все эти документы в совокупности представляют собой учебно-методический комплекс (УМК). Они доступны каждому пользователю, авторизованному в данной системе и записавшемуся на данный курс.

Цель освоения дисциплины «Русская грамматика: работа над ошибками»: повышение уровня знаний иностранных обучающихся по грамматике русского языка и формирование у студентов компетенций, связанных с устной и письменной коммуникацией на русском языке.

Задачи учебной дисциплины:

- обучение грамматике русского языка, вызывающей наибольшие затруднения у иностранных обучающихся (предложно-падежная система, спряжение глаголов, категория вида, причастие и деепричастие, глаголы движения, прямая и косвенная речь, структура простых и сложных предложений);
- предотвращение ошибок, связанных с незнанием указанных грамматических тем;
- закрепление навыков употребления изученных грамматических тем

в условиях естественной коммуникации;

- совершенствование навыков устной и письменной речи в соответствии с грамматическими нормами.

Освоение дисциплины «Русская грамматика: работа над ошибками» направлено на формирование у обучающихся следующих компетенций (части компетенций):

- способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;
- способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

Курс рассчитан на 2 зачетные единицы (ЗЕ), объем – 72 акад. часа, из которых 32 часа – это практические занятия с преподавателем, 40 часов отводится на самостоятельную работу.

Остановимся подробнее на содержании дисциплины: 8 разделов посвящены повторению различных грамматических тем, объединенных одной темой. Все задания, представленные ЭУК, учитывают уровень языковой подготовки иностранных студентов и выстроены по принципу «от простого к сложному».

В каждом разделе есть две темы, которые рассчитаны на 2 академических часа каждая соответственно. Кроме этого, каждая из тем содержит грамматический и лексический материал для повторения и изучения. Раздел выглядит следующим образом:

Раздел 1. Повторяем падежи. Биография. Семья (13 февраля 2024)

Тема 1. Система падежных окончаний слов различных частей речи. Рассказ о себе (биография)

В рамках темы систематизируется информация о падежных окончаниях существительных, прилагательных и местоимений в единственном и множественном числе; отработаются навыки употребления падежных форм с разными предлогами. Изучается лексика и синтаксические конструкции, необходимые для создания монологического высказывания и участия в диалоге на тему «О себе (биография)».

Тема 1. Теоретические материалы: система падежных окончаний слов различных частей речи (для иностранных студентов)

Тема 1. Основной текст для чтения и обсуждения. Рассказ о себе (биография)

Тема 2. Основные значения падежей. Рассказ о семье.

В теме ставится задача активизации употребления падежных форм в разных значениях; отработаются варианты синонимических замен предложно-падежных конструкций. Изучается лексика и синтаксические конструкции, необходимые для создания монологического высказывания и участия в диалоге на тему «Рассказ о семье».

Тема 2. Теоретические материалы: основные значения падежей (для иностранных студентов)

Тема 2. Основной текст для чтения и обсуждения. Рассказ о семье

Тема 2. Дополнительный текст для чтения и обсуждения

Упражнения

Студенты могут скачивать файлы в формате .doc или .pdf и работать с ними на электронном устройстве.

Помимо теоретических сведений и упражнений, в каждом разделе есть тексты для чтения и обсуждения, ссылки для самостоятельного изучения, домашние задания для тренировки и усвоения знаний.

Рассказ о себе

Как рассказать о себе?

Теоретический материал для самостоятельного изучения студентом: "Год, года, лет"

Задания

Домашнее задание на 20.02.2024: выполнить тест к теме 1 (для иностранных студентов)

Прочитать и проанализировать текст "Семья" (для российских студентов)

Тест к теме 1 (B2)

Скрыто от студентов

Давайте познакомимся? (рассказ о себе)

Материалы для оценки уровня освоения учебного материала дисциплины «Русская грамматика: работа над ошибками» (оценочные материалы), включающие в себя перечень компетенций с указанием этапов их формирования, описание показателей и критериев оценивания

Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела (темы)
Раздел 1. Повторяем надежды. Биография. Семья	Тема 1. Система падежных окончаний слов различных частей речи. Рассказ о себе (биография) Тема 2. Основные значения падежей. Рассказ о семье.
Раздел 2. Строим словосочетания. Система образования. Профессии и карьера.	Тема 1. Именное, глагольное, предложно-именное управление. Система образования. Тема 2. Модели словосочетаний со связью управление. Профессии и карьера.
Раздел 3. Спрягаем глаголы. Образ жизни. Интересы и увлечения.	Тема 1. Парадигма окончаний глаголов I и II спряжения. Образ жизни. Тема 2. Структурные модели глаголов. Интересы и увлечения.
Раздел 4. Работаем с глаголами несовершенного и совершенного вида. Городок, город, мегаполис. Жизнь в столице и в деревне.	Тема 1. Грамматические значения глаголов несовершенного и совершенного вида. Городок, город, мегаполис Тема 2. Использование глаголов несовершенного и совершенного вида в простом и сложном предложении. Жизнь в столице и в деревне.
Раздел 5. Повторяем глаголы движения. Путешествия. Виды транспорта.	Тема 1. Бесприставочные глаголы движения (формы, значения, типичные ситуации использования). Путешествия. Тема 2. Приставочные глаголы движения (формы, значения, типичные ситуации использования). Виды транспорта.
Раздел 6. Изучаем атрибутивные формы глагола (причастия, деепричастия). Наука, культура и искусство.	Тема 1. Образование и ситуации употребления причастий и деепричастий. Наука. Тема 2. Причастный и деепричастный обороты, их синонимические замены в составе простых и сложных предложений. Культура и искусство.
Раздел 7. Строим сложные предложения. Мир вокруг нас. Экология.	Тема 1. Синтаксические модели сложных предложений. Мир вокруг нас. Тема 2. Прямая и косвенная речь. Экология.
Раздел 8. Говорим по-русски на разные темы (Речевой портрет культурного человека). Проектная деятельность.	Тема 1. Отработка коммуникативных навыков в процессе беседы на предложенную тему. Тема 2. Итоговый контроль.

компетенций на различных этапах их формирования, описание шкал оценивания, типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы, методические материалы, определяющие

процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций, разработаны в полном объеме и доступны для обучающихся на странице дисциплины в ТУИС РУДН.

Знания студентов оцениваются по рейтинговой системе. Оценка знаний по рейтинговой системе основана на идее

поощрения систематической работы студента в течение всего периода обучения.

Раздел 8. Говорим по-русски на разные темы (Речевой портрет культурного человека). Проектная деятельность (2 апреля 2024)

Тема 1. Отработка коммуникативных навыков в процессе беседы на предложенную тему.

В теме актуализируются и систематизируются правила создания спонтанного монолога, ведения диалога и полилога, участия в дискуссии на предложенную тему с учетом грамматических и этикетных норм современного русского языка.

Тема 2. Итоговый контроль.

В теме осуществляется контроль знаний студентов по изученным материалам курса (выполнение теста и защита проекта) 2 апреля 2024 года.

Методические рекомендации для иностранных студентов:

1. Выступление на выбранную тему должно быть не более 3 минут (около 300 слов)
2. Подготовить и показать презентацию к выступлению (5-7 слайдов)

Методические рекомендации для российских студентов:

1. Выступление на выбранную тему должно быть не более 5 минут (около 600 слов)
2. Подготовить и показать презентацию к выступлению (10-12 слайдов)

Темы выступлений (для иностранных студентов) 02.04.2024

Темы проектов (для российских студентов) 02.04.2024

При выставлении оценок используется балльно-рейтинговая система (БРС) в соответствии с Положением о БРС оценки качества освоения основных образовательных программ, принятым Решением ученого совета университета (протокол №6 от 17.06.2013 г.) и утвержденным Приказом ректора университета от 20.06.2013 г.

Примеры тестовых заданий:

1. Выберите значение творительного падежа:

- а) отсутствие лица/предмета;
- б) обозначение количества, меры в сочетании с числительными;
- в) орудие/средство действия;
- г) адресат действия.

2. Выберите причастие, которое образуется от глаголов несовершенного или совершенного вида с помощью суффиксов «-ви-», «-ш».

- а) активное (действительное) настоящего времени;
- б) активное (действительное) прошедшего времени;

в) пассивное (страдательное) настоящего времени;

г) пассивное (страдательное) прошедшего времени.

3. Определите, какой приставочный глагол имеет значение «совершать круговое движение; отклониться от прямой линии движения, чтобы избежать что-либо неприятное» и употребляется с винительным падежом без предлога.

- а) приходить – прийти;
- б) обходить – обойти;
- в) заходить – зайти;
- г) отходить – отойти.

4. Выберите придаточные предложения, которыми может быть заменен деепричастный оборот.

- а) придаточное времени («когда»);
- б) придаточное причины («потому что»);
- в) придаточное определительное («который»);
- г) придаточное цели («чтобы»).

5. Выберите разноспрягаемые глаголы (глаголы, которые изменяются частично и по I, и по II спряжению).

- а) хотеть;
- б) видеть;
- в) бежать;
- г) просить.

Критерии оценки:

Каждый вопрос содержит один или два верных ответа.

Верные ответы оцениваются в 1 балл.

Неверные ответы оцениваются в 0 баллов.

Максимальная оценка за тест – 30 баллов.

Курс «Русская грамматика: работа над ошибками» пользуется популярностью среди студентов-иностранцев, поскольку помогает актуализировать знания по русскому языку, повторить грамматические темы и потренировать коммуникативные навыки. Всё это стало возможным благодаря развитию дистанционных обучающих технологий.

Литература

1. *Азимов, Э. Г.* и др. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2010. – 446 с.
2. *Тарасова, А. В.* Исторический обзор дистанционного обучения в России и за рубежом / А. В. Тарасова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 1 (41). – С. 183–188.
3. *Барыкина, А. Н., Добровольская, В. В.* Изучаем глагольные приставки: учебное пособие / А. Н. Барыкина, В. В. Добровольская. – СПб.: Златоуст, 2015.
4. *Булгакова, Л. Н. и др.* Мои друзья падежи: грамматика в диалогах / Л. Н. Булгакова, И. В. Захаренко, В. В. Красных. – М.: Русский язык. Курсы, 2019.
5. *Вишняков, С. А.* Русский язык как иностранный: учебник для студентов начального, среднего и продвинутого этапов обучения / С. А. Вишняков; 11-е изд., стер. – М.: Флинта, 2020.
6. *Глазунова, О. И.* Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Часть 1. Морфология / О. И. Глазунова. – СПб.: Златоуст, 2015.
7. *Евдокимова, А. Г., Балтаева, В. Т.* Падежи: учебно-методическое пособие по русскому языку для иностранных студентов / А. Г. Евдокимова, В. Т. Балтаева. – Казань: КГМУ, 2011.
8. *Егорова, А. Ф.* Трудные случаи русской грамматики: сборник упражнений по русскому языку как иностранному / А. Ф. Егорова. – СПб.: Златоуст, 2015.
9. *Калинина, Ю. М., Михеева, Е. С.* Инновационные приемы в практике преподавания РКИ. Предложно-падежная система русского языка (приемы Fishbone и Mind-map): учебное пособие / Ю. М. Калинина, Е. С. Михеева. – М., 2019.
10. *Кривоносов, А. Д., Редькина, Т. Ю.* Знаю и люблю русские глаголы: пособие для курсов русского языка / А. Д. Кривоносов, Т. Ю. Редькина. – СПб.: Златоуст, 2015.
11. *Куприянова, Т. Ф.* Знакомьтесь: причастие / Т. Ф. Куприянова. – СПб.: Златоуст, 2015.
12. *Ласкарева, Е. Р.* Чистая грамматика / Е. Р. Ласкарева. – СПб.: Златоуст, 2015.
13. *Хавронина, С. А., Широ́ченская, А. И.* Русский язык в упражнениях. Для говорящих на английском языке // Russian in exercises / С. А. Хавронина, А. И. Широ́ченская; 15-е изд., стер. – М.: Дрофа, 2006. – 288 с.
14. *Царева, Н. Ю. и др.* Время и люди: основной курс русского языка для иностранцев: учебник для высших технических заведений / Н. Ю. Царева, М. Б. Будильцева, И. А. Пугачев; 3-е изд., стер. – М.: РУДН, 2010.



Е. Н. Карабанова,
педагог дополнительного образования
кафедры русского языка № 5
Института русского языка
РУДН им. П. Лумумбы



Ю. Н. Бирюкова,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка № 5
Института русского языка
РУДН им. П. Лумумбы

Речевой этикет в аспекте российско-киргизской межкультурной коммуникации

Орус-кыргыз маданияттар аралык баарлашуу аспектисинде сүйлөө этикети

Speech etiquette in the aspect of russian-kyrgyz intercultural communication

Аннотация. В статье изложены результаты сравнительного анализа средств речевого этикета русского и киргизского языков в контексте формирования эффективной межкультурной коммуникации. Актуальность исследования обусловлена укреплением дипломатических отношений и развитием культурных связей между Россией и Кыргызстаном. Результаты могут стать основой для дальнейшей научно-исследовательской работы и быть полезными для носителей киргизского языка, изучающих русский речевой этикет.

Ключевые слова: речевой этикет; русский речевой этикет; киргизский речевой этикет; этикетные формулы; межкультурная коммуникация

Аннотация. Макалада маданияттар аралык эффективдүү коммуникацияны калыптандыруу контекстинде орус жана кыргыз тилдериндеги сүйлөө этикетине салыштырма анализдин жыйынтыгы берилген. Изилдөөнүн актуалдуулугу Россия менен Кыргызстандын ортосундагы дипломатиялык мамилелердин чыңдалышына жана маданий байланыштардын өнүгүшүнө байланыштуу. Натыйжалар мындан аркы изилдөө иштерине негиз болуп, орус тилинде сүйлөө этикетин үйрөнүп жаткан кыргыз тилинде сүйлөгөндөр үчүн пайдалуу болушу мүмкүн.

Негизги сөздөр: сүйлөө этикети; орус тилинде сүйлөө этикети; кыргыздын сүйлөө этикети; энбелгилердин формулалары; маданияттар аралык байланыш

Abstract. *This article provides a comparative analysis of Russian and Kyrgyz means of speech etiquette in the context of effective intercultural communication. The relevance of the study is due to the development of cultural ties between Russia and Kyrgyzstan, as well as the strengthening of diplomatic relations. The results obtained can serve as a basis for further comparative studies and be useful for native speakers of the Kyrgyz language studying Russian speech etiquette.*

Keywords: *speech etiquette; Russian speech etiquette; Kyrgyz speech etiquette; intercultural communication*

Изучение речевого этикета в контексте межкультурной коммуникации представляет значительный интерес для лингвокультурологических исследований, поскольку это ключевой аспект межличностных взаимоотношений в языке и культуре каждого народа. Многие исследователи (В. Г. Костомаров, И. А. Стернин, В. Е. Гольдин, Т. В. Ларина, Н. И. Формановская и др.) отмечают, что освоение языка вне его культурного контекста невозможно, так как эффективность межкультурного общения напрямую зависит от взаимного понимания не только на уровне языка, но и на уровне уважения к культуре народа, его традициям и особенностям коммуникации.

Несмотря на то, что речевой этикет отличается универсальностью, важно понимать, что его конкретное проявление в различных культурных общностях обусловлено национальной спецификой, отражающейся в коммуникативном поведении представителей различных лингвокультурных групп. Согласно многочисленным исследованиям Т. В. Лариной, речевой этикет разных народов обнаруживает как общие, так и различные черты, что объясняется их культурным развитием и процессом накопления исторического опыта [1, с. 57].

Вслед за Н. И. Формановской отметим, что основной составляющей в процессе межкультурной коммуникации выступает речевой этикет, который предполагает совокупность нормативных правил речевого поведения. Такие правила отражают национально-специфические стереотипные выражения и устойчивые формулы коммуникации, принятые и регулируемые обществом. Правила речевого этикета направлены, во-первых, на установление и поддержание контакта с собеседниками, а во-вторых, на обеспечение соответствующей тональности и эмоционального оттенка общения [2, с. 37].

Для сопоставительного анализа русского речевого этикета и речевого этикета представителей киргизской культуры, определим, какими особенностями обладает речевой этикет русской культуры.

Так, русский речевой этикет представляет собой богатую и разнообразную систему, включающую специфические формулы и нормы поведения в различных коммуникативных контекстах. По определению В. Е. Гольдина, ключевые аспекты русского речевого этикета включают в себя ситуативную адаптацию, регулирование социального взаимодействия, согласование с культурными нормами,

а также создание и поддержание коммуникативных рамок [3, с. 6].

Изучение русского речевого этикета начинается с усвоения определенных формул речевого общения, которые представляют собой стандартные выражения, используемые в различных коммуникативных ситуациях. По определению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, формулы речевого этикета – своего рода устоявшиеся фразы, которые обязательно применяются в соответствующих контекстах общения [4, с. 347]. Н. И. Формановская выделяет следующие ситуации, требующие использования речевых формул: обращение и привлечение внимания, приветствие, знакомство, приглашение, просьба, совет, предложение и др. Каждая из этих ситуаций имеет набор речевых клише, направленных на поддержание культурных норм общения и обеспечивающих эффективность коммуникации между собеседниками.

Изучение русского речевого этикета и речевого этикета представителей киргизской культуры позволяет говорить, что культура общения в обеих странах имеет множество общих черт, отражающих сходство в культурных ценностях и традициях. Многие исследователи (Ж. С. Хулхачиева, Т. И. Грибанова, Г. А. Балтабаева, Р. К. Машиева, Ч. М. Жээнбекова, К. З. Эгембердиева и др.) отмечают, что в обеих культурах большое внимание уделяется уважительному обращению к собеседнику, принято тепло приветствовать гостей, выражать сочувствие и участвовать в радостях собеседника, придерживаться определенных социальных норм и правил общения, что безусловно

способствует гармоничным и уважительным взаимоотношениям между людьми.

Большое внимание в киргизском речевом этикете уделяется традиционным и культурным элементам. Так, в киргизской культуре принято не только уважительное обращение к собеседнику, но и соблюдение определенных традиционных формул и ритуалов [5, с. 89]. В русской культуре также принято уважительное отношение к собеседнику, но ритуальная сторона менее выражена.

Такие культурные особенности вызывают большой интерес для выявления путей, позволяющих выстраивать эффективную межкультурную коммуникацию. Рассмотрим более подробно, какие значимые различия существуют в речевом этикете русской и киргизской культур.

«Приветствие». Речевые формулы приветствия в обеих культурах выполняют важные социальные функции, отражают культурные и социальные нормы общества. В киргизском языке приветствие более детализировано в зависимости от **возраста** («Саламатсыңбы!» используется по отношению к младшему поколению, «Саламатсыңарбы!» – к той же возрастной группе, «Саламатсызбы!» – к представителям старшего поколения), **статуса** (приветствия «Ассаламу алейкум!», «Саламатсызбы!» используются в том случае, когда коммуниканты незнакомы, а приветствия «Салам!», «Саламатсыңбы!» используются по отношению к знакомым и близким людям), а также в зависимости от **пола** коммуникантов (при приветствии мужчины используют выражение «Ассаламу алейкум!»), что

подчеркивает уважение и иерархичность отношений. Более вежливое приветствие нашло отражение в следующих фразах: «Амансызбы?» (Здравствуйте! Вы здоровы?), «Эсенсиздерби?» (Здравствуйте! Как дела?) и др. [5, с. 90].

Анализ показывает, что речевые формулы приветствия в киргизском языке характеризуются более сложной и детализированной структурой, что отражает богатство культурных и социальных норм киргизского народа. В отличие от этого, в русском языке структура приветствий менее сложна и в значительной степени определяется ситуативно.

«Благодарность». В киргизском речевом этикете благодарность также выражается в разных формах – в зависимости от степени формальности и близости собеседника. Так, русскому слову «спасибо» в киргизском языке соответствует благодарность «рахмат» и «рахмат сага!» («спасибо тебе»). Такие слова благодарности являются наиболее распространенными и находят отражение как в формальных, так и неформальных ситуациях. Усиленной форме благодарности «большое спасибо!» в русском языке соответствуют формы «чоң рахмат» и «көп рахмат», которые используются при выражении более глубокой признательности за что-то значительное или важное.

Так, речевая формула благодарности в киргизском языке представляет собой более разветвленную и многообразную систему по сравнению с русским языком. В киргизском языке существует множество формул и вариантов, которые зависят от степени признательности, формальности общения и контекста [6, с. 83]. Эти

формы не только выражают благодарность, но и отражают культурные нормы и социальные ожидания в различных ситуациях.

«Поздравление». В киргизской культуре, как и в русской, разнообразна речевая формула поздравления, которая включает в себя пожелания здоровья, счастья и удачи, что подчеркивает важность благополучия и социальных отношений. Так, в киргизской культуре основной формой поздравления с днём рождения является «Туулган күн кут болсун!», а также пожелание «Сага бактылуу жана ден соолук күндөрдү каалайм!» («Желаю вам счастливых и здоровых дней!»). Универсальное поздравление с общим праздником или событием находит отражение в выражении «Ушул күнүң менен! Жаңы жылда бакыт жана ден соолук каалайм!» («С этим праздником! Желаю счастья и здоровья в Новом году!»). Большое внимание в киргизской культуре уделяется поздравлению с праздником Нооруз (Нооруз майрам): «Нооруз майрамыңар кут болсун!» («С праздником Нооруз!»). В киргизской культуре также принято поздравлять с праздниками Орозо Айт, Курман Айт и др.

Поздравительные традиции в русском и киргизском языках имеют много общего, что свидетельствует о важности межличностных отношений и культурных ценностей в обеих культурах. В то же время различия в самих праздниках и специфике поздравительных формул подчеркивают уникальность исторического и культурного пути каждого народа. Понимание этих сходств и различий помогает более глубоко ценить и уважать

культурные особенности, обогащая межкультурное взаимодействие и взаимопонимание.

Таким образом, соблюдение национально-специфических правил речевого этикета позволяет обеспечить эффективную коммуникацию между представителями русской и киргизской культур. При изучении киргизского или русского речевого этикета нужно учитывать, что языковая культура народа обладает уникальным взглядом на окружающий мир, что может приводить к различиям в восприятии и выражении речевого поведения (на примере рассмотренных нами этикетных формул «приветствие», «благодарность», «поздравление» и др.).

Проведенный сопоставительный анализ речевого этикета русского и киргизского языков показал, что между двумя языковыми культурами существует множество сходств (формальность общения, уважение к старшим, усиленная форма благодарности, широкий набор поздравительных разговорных клише и др.). Так, практически каждая речевая формула, существующая в русской языковой культуре, имеет аналогичное выражение и в киргизском, где набор разговорных клише отличается своим разнообразием и богатством. Тем не менее эти выражения не всегда совпадают ввиду традиционных правил и норм поведения, которые формировались под влиянием многовековой истории и культуры каждого народа.

Литература

1. Ларина, Т. В. Вежливость как национально-специфическая коммуникативная категория / Т. В. Ларина // Коммуникативное поведение. – Вып. 17. – Воронеж, 2003.

2. Формановская, Н. И. Культура общения и речевой этикет / Н. И. Формановская. – М.: Издательство ИКАР, 2005. – 2-е изд. – 250 с.

3. Гольдин, В. Е. Обращение: теоретические проблемы / В. Е. Гольдин; под ред. Л. И. Баранниковой. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. – 129 с.

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

5. Машиева, Р. К. Формула приветствия в русском и киргизском языках / Р. К. Машиева // Вестник Ошского государственного университета. – 2015. – № 4. – С. 88–90.

6. Ташиева, Н. С. и др. Речевые формулы похвалы и одобрения киргизского народа / Н. С. Ташиева, Ч. М. Жээнбекова, К. З. Эгембердиева, А. К. Зулпукарова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 5 (80). – С. 82–85.

7. Стернин, И. А. Русский речевой этикет / И. А. Стернин. – Воронеж, 1996. – 73 с.

УДК 372.881.161.1

О. Н. Колышева,
кандидат филологических наук,
старший преподаватель
РУДН им. П. Лумумбы



Кыргызстан глазами студентов-россиян: ассоциативный эксперимент как способ выявления этнокультурных стереотипов

Кыргызстан орус студенттеринин көзү менен: ассоциативдик эксперимент этномаданий стереотиптерди аныктоо ыкмасы катары

Kyrgyzstan through the eyes of russian students: an associative experiment as a way to identify ethnocultural stereotypes

***Аннотация.** Языковое сознание носителя конкретного языка обладает этнокультурной спецификой, что ставит вопрос о существовании этнокультурного сознания, важными структурными компонентами которого являются этнокультурные стереотипы. В данной статье изложены результаты исследования этнокультурных стереотипов о Кыргызстане и киргизах, выявленных путем анализа реакций, полученных в результате ассоциативного эксперимента, участниками которого стали студенты-россияне.*

***Ключевые слова:** этнокультурные стереотипы; ассоциативный эксперимент; языковое сознание; Кыргызстан; киргизы; межкультурная коммуникация*

***Аннотация.** Белгилүү бир тилде сүйлөөчүнүн лингвистикалык аң-сезими этномаданий спецификага ээ, бул этномаданий аң-сезимдин бар экендиги жөнүндө маселени козгойт, анын маанилүү структуралык компоненттери этномаданий стереотиптер болуп саналат. Бул макалада россиялык студенттер катышуучу болгон ассоциативдик эксперименттин натыйжасында*

алынган реакцияларды талдоо аркылуу аныкталган Кыргызстан жана кыргыздар тууралуу этномаданий стереотиптерди изилдөөнүн жыйынтыктары берилген.

Негизги сөздөр: этномаданий стереотиптер; бирикме эксперименти; лингвистикалык аң-сезим; Кыргызстан; кыргызча; маданияттар аралык байланыш

Abstract. The linguistic consciousness of a native speaker of a particular language has ethnocultural specificity, which raises the question of the existence of ethnocultural consciousness, the important structural components of which are ethnocultural stereotypes. This article presents the results of a study of ethnocultural stereotypes about Kyrgyzstan and the Kyrgyz, identified by analyzing the reactions obtained as a result of an associative experiment, in which Russian students took part.

Keywords: ethnocultural stereotypes; associative experiment; linguistic consciousness; Kyrgyzstan; Kyrgyz; intercultural communication

В центре современных лингвистических исследований находятся процессы декодирования информации из когнитивных структур в структуры вербальные (слова, тексты, ассоциативные поля и др.), позволяющие описать фрагмент языковой картины мира носителя той или иной лингвокультуры и получить доступ к его языковому сознанию – совокупности «образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств» [1, с. 36].

Структурными компонентами этнокультурного сознания индивида, помимо фразеологического фонда, идиом, паремий, метафор, становятся этнокультурные стереотипы. И если фразеологический фонд отражает прошлый культурно-исторический опыт того или иного народа, то этнокультурные стереотипы, выявленные в результате проведения ассоциативных экспериментов с рядовыми носителями языка, отражают представления, существующие в данный момент в конкретном языковом коллективе.

Цель исследования: 1) сбор и фиксация реакций, эксплицирующих представления российского студенчества

о Кыргызстане и киргизах; 2) выявление специфики восприятия страны и ее народа глазами молодых россиян посредством вербализации этнокультурных стереотипов в ответах респондентов; 3) описание психолингвистического содержания фрагмента языкового сознания, связанного с отношением студентов-россиян к Кыргызстану и киргизам.

Стереотип – «представление об окружающей действительности, фиксированная ментальная «картина», являющаяся результатом отражения в сознании личности некоего фрагмента реального мира» [2, с. 231]. Этнокультурные стереотипы – это устойчивые и эмоционально окрашенные представления одного народа о другом народе и культуре. Такие стереотипы могут содержать как оценочные мнения, так и предписания к действию в отношении людей данной национальности, могут формировать установки, определяющие поведение людей в ситуациях межкультурной коммуникации. При этом этнокультурный стереотип всегда передает информацию и отражает образ мышления представителя лингвокультуры.

Для достижения поставленной цели был применен инструмент психолингвистического анализа – ассоциативный эксперимент, позволяющий получить материал от рядовых носителей лингвокультуры.

На проведение исследования нас вдохновила описанная С. Г. Тер-Минасовой в книге «Язык и межкультурная коммуникация» серия лингвокультурологических экспериментов, проводимых ею с 1992 г. [3]. Цель экспериментов заключалась в создании списка этностереотипов. Суть эксперимента состояла в следующем: студенты должны были записать первые пять слов, которые приходят им в голову, когда речь идет: 1) об Америке и американцах, 2) о России и русских. Таким образом, многократное повторение подобного эксперимента в течение нескольких лет позволило проследить изменение отношения русских к американцам.

Методика проведения ассоциативного эксперимента была разработана двумя научными институтами: Машинным фондом русского языка Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН и Сектором психолингвистики Института языкознания РАН. Результаты этой масштабной работы легли в основу Русского ассоциативного словаря, приоткрывающего завесу над тем, «как устроена языковая способность человека – думающего, говорящего и понимающего», и дает «картину сочетаемости слов в живой речи носителей русского языка» [4]. В этом, согласно Н. В. Уфимцевой, *«самое существенное отличие ассоциативных словарей от традиционных: <...> ассоциативные словари – это один из возможных*

способов описания «коллективного быденного» языкового сознания «наивных» носителей языка. Ассоциативный словарь, следовательно, более адекватно отображает реальное языковое сознание в его усредненном состоянии» [5, с. 197].

Таким образом, выбирая ассоциативный эксперимент как инструмент реконструкции и анализа языкового сознания, мы руководствовались тем, что эта методика позволит получить большой массив данных, в котором станет возможным выявление этнокультурных стереотипов о Кыргызстане и киргизах среди молодых россиян в конкретный отрезок времени.

Ассоциативный эксперимент, ставший основой для данной статьи, проводился в апреле 2024 г. среди молодых людей 18–25 лет. Респондентами стали 135 студентов, имеющих гражданство РФ и являющихся студентами филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН, Москва). Студентам предлагалось поучаствовать в ассоциативном эксперименте, при этом не объяснялись условия и цели самого эксперимента. Условно такой ассоциативный эксперимент можно считать свободным. Анкета для заполнения была создана в Yandex Forms, а для ее распространения использовались личные контакты: чаты со старостами учебных групп, очное взаимодействие на учебных занятиях.

Студентам предлагалось дать минимум 3 реакции на предложенные слова-стимулы, объединенные общей темой «Страны и люди». Максимальное количество возможных реакций никак не ограничивалось. Отдельно в анкете было указано,

что реакции могут быть любыми по количеству слов и по смыслу. Всего было предложено 20 слов-стимулов: *Германия, немцы, Япония, японцы, Сирия, сирийцы, Узбекистан, узбеки, Австралия, австралийцы, Китай, китайцы, Мексика, мексиканцы, Кыргызстан, киргизы, Франция, французы, Турция, турки, Иран, иранцы*. Такой список стран был выбран не случайно: для чистоты эксперимента необходимо было «запутать» студентов, чтобы они не поняли, какая именно страна и народ являются объектом научного интереса исследователей, проводящих эксперимент. Все предложенные в качестве слов-стимулов страны невозможно объединить ни географически, ни культурно, при этом некоторые страны из этого списка можно объединить в условные группы, например, европейская / азиатская страна, преимущественно христианская / преимущественно мусульманская страна и др. Испытуемый понимает, что от него хотят получить реакции, связанные с другими странами, но при этом набор стран кажется респонденту произвольным.

Респонденты дали 611 реакций на интересующие нас слова-стимулы «Кыргызстан» и «киргизы». На слово-стимул «Кыргызстан» было получено 323 реакции, из них 232 – повторяющихся реакции и 91 – единичная; зафиксировано 3 отказа. На слово-стимул «киргизы» было получено 289 реакций, из них 238 – повторяющихся и 51 – единичная; зафиксировано 8 отказов.

Приведем ассоциативные поля слов-стимулов «Кыргызстан» и «киргизы», составленные только из повторяющихся реакций, где цифра после

слова означает количество употреблений (в списке реакции расположены в порядке убывания количественных показателей). В ассоциативное поле было решено включить только повторяющиеся реакции, так как этнокультурные стереотипы обладают устойчивостью и повторяемостью, следовательно, единичные реакции не вполне верно считать стереотипными.

КЫРГЫЗСТАН: горы / красивые горы 34; природа / красивая природа / красивейшая природа / красота природы / красивые виды / безумно красивая природа / богатая природа / очаровательная природа 23; не знаю / не знаю, что сказать / неизвестность / неизвестно / неизвестный / нет ассоциаций / нет ассоциации для этой страны / нет представлений / никаких ассоциаций 19; лошади / лошадь 12; Иссык-Куль / озеро Иссык-Куль 9; Бишкек 8; Азия 7; СНГ 6; поля / поле 6; рынок 5; солнце 5; плов 5; еда / вкусная кухня / вкусная национальная еда / национальная еда 5; красный / красный цвет / красный флаг 5; традиции 4; ислам 4; жара / жаркий климат 4; сыр 3; кумыс 3; мигранты 3; бывшая республика СССР / бывший СССР 3; горы Тянь-Шань / Тянь-Шань 3; знак иксбокса / флаг с лого Xbox 3; озера / озеро 3; тепло / теплый климат 3; сельское хозяйство / сельхоз 3; юрта / юрты 3; тюрки 2; Средняя Азия 2; СССР 2; страна 2; работа 2; республика 2; Россия 2; голубой 2; дружественная страна 2; козы 2; мандарины 2; молоко 2; одежда 2; Центральная Азия 2; бедность 2; эпос Манас / Манас 2; степи / степь 2; соседи / сосед 2; близко к Китаю / граница с Китаем 2; национальный костюм / традиционный костюм 2.

КИРГИЗЫ: не знаю / нет ассоциаций / никаких ассоциаций / не знаю жителей, которые проживают на территории Кыргызстана / не могу ничего сказать / непонятно / не сталкивалась / неизвестно / неизвестные / я их не знаю / неопределенное отношение / ничего определенного / нейтралитет 23; традиционные / традиционность / традиции / придерживаются традиций / продолжают историю народа 12; кочевники / кочевник / кочевать / кочевой народ / кочуют 9; гостеприимные / гостеприимство / гостеприимство и радушие 8; добрые / добродушные / доброта / добро 7; мусульмане / скорее всего, мусульмане 6; трудолюбивые / трудолюбие / трудоголики 6; улыбка / улыбалки 4; тюрки 3; плов 3; семейные / семья 3; рабочие / рабочие профессии 3; соседи / соседний народ 3; открытость / открытые 3; воинственные / воины / боевые 3; народная кухня / национальная кухня / национальные блюда 3; простые 2; работающие 2; сильные 2; умные 2; таксисты 2; вкусно готовят 2; бешбармак 2; Бишкек 2; активные 2; закрытые 2; Айнура из сериала «Кухня» 2; плохо говорят по-русски / плохо знают русский 2; продавцы / постоянно готовы что-то продать 2; русский язык / русскоговорящие 2; строители / строительство 2; азиатская внешность / азиаты 2; Айтматов / Чингиз Айтматов 2; близкие к природе / близость к небу 2; дружелюбные / дружелюбие 2; киргизский калпак / колпак 2; киргизский язык / кыргызский язык 2; нормальные / нормально 2; отзывчивость / отзывчивые 2.

Как пишет Н. Л. Чулкина, одно из главных свойств ассоциативного поля – «необычайная «текстовая заряженность», т. е.

потенциальная возможность быть развернутым во множество различных текстов [6, с. 10]. Попробуем развернуть наиболее частотные реакции, сформировав из них несколько тематических групп.

Наиболее частотные реакции на основании общего семантического признака можно объединить в **тематическую группу «Природа»**, что позволяет сделать вывод: главным этнокультурным стереотипом о Кыргызстане становятся представления молодых россиян о природе этой страны. Самыми частотными реакциями являются реакции *горы* (34 повторяющихся реакции) и *природа* (23 реакции). При описании особенностей ландшафта и природы (*горы, поля, озера, степи, солнце, климат*) респонденты используют различные оценочные прилагательные. В языковом сознании студентов-россиян природа Кыргызстана *красивая, красивейшая, безумно красивая, богатая, очаровательная*. Кроме того, респонденты называют топонимы, связанные с известными природными богатствами Кыргызстана: *озеро Иссык-Куль, горы Тянь-Шань*. Так, первый главный этнокультурный стереотип – **красивая и богатая природа Кыргызстана**.

Тематическая группа «Еда» состоит из реакций, называющих как конкретные блюда (самая частотная реакция в этой группе – *плов*), так и оценочной характеристикой еды в целом: *вкусная кухня, вкусная национальная еда, национальная еда, вкусно готовят*. **Вкусная национальная кухня** – второй по количеству реакций этнокультурный стереотип о Кыргызстане. Среди конкретных блюд и продуктов несколько раз встречаются *сыр, кумыс,*

мандарины, молоко. Данная тематическая группа включает также большое количество единичных реакций, связанных с едой: *айран, беишбармак, лагман, курт, чай из пиалы, восточные сладости* и др.

Часть повторяющихся реакций можно объединить в тематическую группу «**Артефакты культуры**»: *красный флаг, традиции, флаг с лого Xbox 3, юрты; эпос Манас, национальный костюм* и др. Наличие таких реакций позволяет считать представления молодых россиян о самобытной культуре еще одним этнокультурным стереотипом о Кыргызстане. Наиболее полно данная тематическая группа может быть рассмотрена при дальнейшем анализе многочисленных единичных реакций, составляющих данную группу (*одежда, прикольные шапки, киргизский калпак, колпак, войлок* и мн. др.).

Еще одним стереотипом становятся представления россиян об историческом прошлом Кыргызстана, связанным с СССР: *бывшая республика СССР, бывший СССР, СССР*. Также стереотипами можно считать реакции респондентов, связанные с разнообразными географическими, политическими и экономическими характеристиками Кыргызстана глазами молодых россиян: *Бишкек, Азия, близко к Китаю, граница с Китаем, СНГ, Средняя Азия, Центральная Азия, дружественная страна, республика, бедность, сельское хозяйство, соседи, соседний народ*. Однако состав представленных характеристик и отсутствие многочисленных повторяющихся реакций не позволяют вывести конкретные этнокультурные стереотипы, связанные с данной тематической группой.

Реакции молодых россиян на слово-стимул «киргизы» позволяет составить портрет рядового киргиза глазами обычного молодого россиянина. Так, наиболее частотными являются реакции, связанные с приверженностью традициям. В глазах россиян киргизы являются хранителями традиций (*традиционные, придерживаются традиций, продолжают историю народа*). При этом киргизы до сих пор ассоциируются с кочевым образом жизни (*кочевники, кочевать, кочевой народ, кочуют*). Еще одна черта, которую многократно отмечают респонденты, – гостеприимство киргизов (*гостеприимные, гостеприимство, гостеприимство и радушие*). Особо отмечается религиозность киргизов (*ислам, мусульмане, скорее всего, мусульмане, верующие*), этническая принадлежность и внешность (*тюрки, азиаты, азиатская внешность*).

Качества, которыми обладают киргизы, по мнению респондентов, следующие: доброта (*добрые, добродушные, доброта, добро*), трудолюбие (*трудолюбивые, трудолюбие, трудоголики, работающие*), улыбчивость (*улыбка, улыбалки*), приверженность семейным ценностям (*семейные, семья*), открытость (*открытость, открытые*), закрытость (*закрытые*), дружелюбие (*дружелюбные, дружелюбие*), отзывчивость (*отзывчивые*), воинственность (*воинственные, воины, боевые*), работающие люди (*рабочие, рабочие профессии, таксисты, продавцы, строители, строительство, мигранты*), близость к природе (*близкие к природе, близость к небу*), простота (*простые*), сила (*сильные*), ум (*умные*), умение готовить (*вкусно готовят*). Некоторые

отмеченные качества обнаруживают противопоставление: открытость и закрытость, владение русским языком (*русский язык, русскоговорящие*) и одновременно плохое владение русским языком (*плохо знают русский, плохо говорят по-русски*), дружелюбие и воинственность.

Необходимо отметить, что наиболее частотные реакции можно объединить в тематическую группу **«Неизвестный Кыргызстан»** (19 ответов на слово-стимул «Кыргызстан», 23 ответа на слово-стимул «киргизы» плюс 11 отказов). На основании полученных данных позволим себе сделать вывод **о недостаточности и/или об отсутствии информации о Кыргызстане у молодых россиян**. Отсутствие информации выражается преимущественно через отрицание: *не знаю, неизвестность, неизвестный, нет ассоциаций, нет представлений, никаких ассоциаций, непонятно, ничего определенного*. Рассматривая отсутствие реакции как реакцию, а отсутствие у молодых россиян информации о Кыргызстане как факт, смеем предположить, что данная информация может быть использована официальными представителями страны и популяризаторами культуры как возможность заполнить этот пробел той информацией или знаниями, которые потенциально могут создать новый внешний имидж Кыргызстана в России.

Применение ассоциативного эксперимента в качестве метода для реконструкции этнокультурных стереотипов позволяет зафиксировать представления о том или об ином народе, о стране и культуре, которые существуют в данный момент в конкретном языковом коллективе. Так,

проведенный ассоциативный эксперимент, в котором респондентам были предложены слова-стимулы «Кыргызстан» и «киргизы», позволил выявить и описать этнокультурные стереотипы о Кыргызстане и киргизах среди студентов-россиян 18–25 лет.

Как отмечает Н. И. Степыкин, анализ этнокультурных стереотипов способствует «углублению теории межкультурного общения и преодолению языковых и культурных барьеров, что особенно актуально в период грубых и недоброжелательных настроений в современном обществе, так или иначе репрезентированных в языке» [7, с. 303]. Этнокультурные стереотипы, помимо первичной информации о народе, стране и культуре, содержат оценочные суждения и предписания по отношению к тому, как взаимодействовать с представителями этой культуры в ситуациях межкультурной коммуникации.

Результатами данного исследования, базирующего на данных ассоциативного эксперимента, стали сформированные ассоциативные поля со словами-стимулами «Кыргызстан» и «киргизы», позволившие выявить следующие этнокультурные стереотипы:

1. *Кыргызстан – страна с богатой природой.*
2. *Кыргызстан – страна с вкусной национальной кухней.*
3. *Кыргызстан – страна с самобытной культурой.*
4. *Кыргызстан – страна с историческим прошлым, связанным с СССР.*

Кроме того, полученные реакции позволили сформировать портрет обычного киргиза глазами молодого россиянина.

Основные черты киргизов: хранители традиций, кочевой образ жизни, гостеприимство, доброта, трудолюбие, улыбочивость, приверженность семейным ценностям, открытость, закрытость, дружелюбие, отзывчивость, воинственность, работающие люди, близость к природе, простота, сила, ум, умение готовить.

Важно отметить, что в языковом сознании рядовых носителей русской лингвокультуры в основном содержатся положительные стереотипы о Кыргызстане и киргизах.

Таким образом, предложенная в работе методика применения ассоциативного эксперимента для выявления этнокультурных стереотипов и описанные результаты частично позволяют ответить на вопрос, который еще 20 лет назад поставили перед собой авторы-составители Русского ассоциативного словаря: «Как мыслят русские в современной России?» [4, с. 3].

Литература

1. Тарасов, Е. Ф. Языковое сознание / Е. Ф. Тарасов // Вопросы психолингвистики. – 2004. – № 2. – С. 34–47 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>
2. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

4. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. Т. 1. От стимула к реакции / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева и др. – М., 2002. – 784 с.

5. Уфимцева, Н. В., Черкасова, Г. А. Ассоциативная лексикография и исследования языкового сознания / Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова // Филология и культура. Philology and Culture. – 2014. – № 4(38). – С. 193–199.

6. Чулкина, Н. Л. Мир повседневности в языковом сознании русских: Лингвокультурологическое описание / Н. Л. Чулкина. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016. – 256 с.

7. Степыкин, Н. И. Аргументация процедуры отбора слов-стимулов в рамках проекта «Мультилингвальный ассоциативный тезаурус вежливости» // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2020. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>

8. Алефиренко, Н. Ф. Стереотипы и прототипы в этнокультурном пространстве языка / Н. Ф. Алефиренко // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2010. – № 24 (95) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>

9. Морозкина, Т., Русинякова, Я. Межкультурная коммуникация. Intercultural Communication. Interkulturelle Kommunikation: учебник / Т. Морозкина, Я. Русинякова. – Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2020.

УДК 81.246.2

И. В. Коноваленко,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка
Института русского языка
РУДН им. П. Лумумбы



**Русский язык как инструмент
«мягкой силы»: российские студенты
из стран СНГ – о русском языке**
**Орус тили «жумшак күчтүн» куралы катары:
КМШ өлкөлөрүнөн келген
орус студенттери – орус тили жөнүндө**
**Russian language as a tool of «soft power»:
russian students from CIS countries –
about the russian language**

***Аннотация.** Россия уделяет большое внимание повышению значимости русского языка в мире, становясь лидером языковой политики. Этому способствуют как дипломатические усилия страны, так и различные программы, проекты и конкурсы, которые РФ реализует по всему миру. В статье предлагается анализ эссе нескольких студентов из Кыргызстана и Таджикистана на тему «Роль русского языка в современном мире».*

***Ключевые слова:** русский язык; мультикультурный мир; глобализация; «лингвистический империализм»; стратегия «мягкой силы»; эссе*

***Аннотация.** Орусия дүйнөдө орус тилинин маанисин жогорулатууга, тил саясатында лидер болууга чоң көңүл бурууда. Буга өлкөнүн дипломатиялык аракеттери да, Россия Федерациясы дүйнө жүзү боюнча ишке ашырып жаткан ар кандай программалар, долбоорлор жана сынактар да көмөктөшүүдө. Макалада Кыргызстандан жана Тажикстандан келген бир нече студенттердин «Заманбап дүйнөдө орус тилинин ролу» деген темадагы дил баяндарына анализ берилген.*

Негизги сөздөр: орус тили; көп маданияттуу дүйнө; глобализация; «лингвистикалык империализм»; жумишак күч стратегиясы; эссе

Abstract. *The article presents an analysis of students from Kyrgyzstan and Tajikistan on the topic «The role of the Russian language in the modern world».*

Keywords: *Russian language; multicultural world, globalization, «linguistic imperialism», «soft power» strategy; essay*

Повышению значимости русского языка в современном мультикультурном мире уделяется большое внимание. Проекты Фонда «Русский мир», Центра Международного сотрудничества Минпросвещения России (проект «Российский учитель за рубежом»), ведущего российского агентства «Россотрудничество», Центров русского языка ведущих вузов страны многое делают для продвижения русского языка в мире.

«Россия становится одним из мировых лидеров в языковой политике», – отмечает Елена Яковлева на страницах информационного портала Фонда «Русский мир» (от 24.06 2024) [1].

Россотрудничество 6–7 июня 2024 года провело в Бишкеке при содействии Фонда поддержки публичной дипломатии им. А. М. Горчакова и Русского дома в Бишкеке мероприятие, приуроченное к 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина и к Международному дню русского языка, в рамках которого состоялись лекции «О прошлом, настоящем и будущем русской орфографии», «Онлайн-ресурсы по русскому языку: от словарей до подкастов», знакомство с книгами современной русской литературы, презентацию проектов Фонда «Тотальный диктант». Лекторы мероприятия: Владимир Пахомов, научный сотрудник Института русского языка РАН им. В. В. Виноградова,

член Совета при Президенте РФ по русскому языку, председатель филологического совета Тотального диктанта, член редколлегии журнала «Русский язык в школе», а также Вячеслав Беляков, директор Фонда поддержки языковой культуры граждан «Тотальный диктант», и Ольга Суслова, программный директор проекта «Библиотека грамотности». В мероприятии приняли участие студенты-филологи, учащиеся других факультетов Кыргызско-Российского Славянского университета, общественники, занимающиеся международными вопросами сотрудничества [2].

Академик РАН В. М. Алпатов отмечает, что «в России привыкли к значительной международной роли русского языка. На нее влияли не только идеология, но и достижения науки и культуры. Например, в 1960 г. в Японии студенты чуть ли не всех естественных специальностей пытались изучать русский язык <...>. Функция русского языка как мирового резко упала после 1991 г., но международная роль русского языка не исчерпана» [3, с. 8].

При формировании многополярного пространства в условиях многоязычия лингвисты [4] говорят о «лингвистическом империализме» и «мягкой силе». «Лингвистический империализм» обозначает настойчивое, нередко

насильственное внедрение того или иного языка в качестве единственно возможного языка межкультурного общения». *«Мягкая сила» – умение государства привлекать своей культурой, своими общественно-политическими ценностями»* [4, с. 69].

Важно утверждение И. А. Гусейновой, что применение к русскому языку понятия «лингвистического империализма» декларативно, хотя *«подобные декларативные заявления стимулируют изучение ситуации с русским языком, дают толчок к поиску аргументов, свидетельствующих об отсутствии комплекса мер по «навязыванию» русского языка в качестве средства международного и межнационального общения»* [4, с. 65].

В рамках данной статьи представлены фрагменты эссе студентов Кыргызстана и Таджикистана на тему «Роль русского языка в современном мире». Работа проходила в Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева, точнее, в филиале Академии – Омском автобронетанковом инженерном институте (автор данной статьи имеет непосредственное отношение к этому конкурсу, так как являлся в то время сотрудником кафедры русского языка данного вуза). В конкурсе эссе по русскому языку среди студентов стран – участниц СНГ участвовали обучающиеся первого курса. Всего в институте обучалось на 1-м курсе 8 курсантов из стран СНГ (Кыргызстан, Таджикистан), приняли участие трое желающих: Урмат Женишбеков «Похвальное слово русскому языку» (Кыргызстан), Дастан Эдилов «Мой опыт изучения русского языка» (Кыргызстан),

Муазам Пиров «Русский язык познакомил нас и подружил» (Таджикистан).

Эссе о значимости русского языка, по нашему мнению, – своего рода «зарисовки» жизни обучающегося относительно роли русского языка в жизни студентов.

Анализ сочинения Эдилова Дастана «Мой опыт изучения русского языка» позволил узнать, какое место в его семье уделялось русскому языку, далее – в институциональном общении, какую роль играет русский язык в жизни обучающегося сегодня. Мы узнали, что живет Дастан в столице республики, дома говорят на киргизском, но родители отдали его в русскоговорящий детский сад. Ему было сложно учиться говорить на русском, но помогали другие дети в детском саду. Дастан учился в школе с русским языком обучения, а после уроков дополнительно занимался изучением других языков. После школы поступил в Кыргызский национальный военный лицей (аналог Суворовского военного училища), где обучение проходило на русском языке. Но сложности в изучении возникали у него и в дальнейшем (приведем фрагмент эссе, сохранив стилистику оригинала):

«С приездом в Россию мой опыт изучения русского языка вышел на новый уровень. Я понял, что некоторые слова произносил неправильно, и начал замечать некий акцент, когда говорил на русском. И этот так называемый акцент мне очень не нравился, и тогда начал смотреть видео уроки из Интернета, как улучшить разговорный русский язык. Избавиться от дефекта речи мне в данный момент не получается, но в скором времени его не будет, и я буду говорить

как носитель языка...Я этого очень жду и буду этому очень рад».

Надо отметить, что Эдилов Дастан – высоко мотивированный курсант не только по отношению к русскому языку. Он много занимался во время самоподготовки в институте, участвовал в конференциях различного уровня, планирует писать научную работу.

Женишбеков Урмат (Кыргызстан) выбрал тему «Похвальное слово русскому языку». Приведем фрагмент оригинала (стилистика сохранена), который показывает, как оценивает курсант русский язык и влияние языка на современную жизнь в Кыргызстане: *«У каждой страны есть свой язык для общения, но одним из величайших языков считается русский язык. Хочу сказать, что действительно можно бесконечно хвалить этот язык. Я много слышу, что многим людям, которые учат этот язык, им это дается нелегко, даже трудно. Из чего они бросают это дело. Я считаю себя одним из счастливых, который понимает и говорит на русском языке. Я русский язык знаю и учу с детства, горжусь этим».*

Из эссе видно, что студент гордится знанием русского языка, считает себя «счастливым», знающим его с детства, отмечает, что русский для него – «величайший язык». Урмат отмечает и сложности при изучении русского языка, но при этом утверждает, что «можно бесконечно хвалить» русский язык.

Муазам Пиров (Таджикистан) выбрал тему «Русский язык познакомил нас и подружил». Муазам приехал в Россию с нулевым знанием языка, год учился на подготовительном факультете. Вот что он

пишет о русском языке и дружбе между курсантами. Язык для него так же, как и для предыдущих курсантов, мост между разными культурами.

«Я считаю, что русский язык – один из самых сложных в мире, так как поначалу, когда я не знал его совсем, общаться с людьми было очень сложно, потому что не совсем понимал, о чем идет речь. И мы вели разговор языком жестов. Наверное, со стороны это выглядело очень смешно. Но после того, как я и мои сокурсники научились разговаривать на русском, я познакомился с большим количеством ребят других национальностей, узнал разные культуры, в частности культуру России, русского народа, потому что во время обучения мы находимся на территории Российской Федерации. Мы не только смотрим на праздники и обычаи со стороны, но еще и в этом участвуем. Очень было интересно познать, какие традиции есть, как встречают весну, т. е. Масленицу. Перечислять можно много, просто хотелось бы сказать, что русский язык оказался мостом между разными национальностями. Он соединяет разные берега разных стран и учит разным традициям и культурам, и благодаря этому теперь у меня много новых друзей, знакомых. Знакомства не прекращаются, ведь Россия, да и сам город Омск очень большие. Я люблю русский язык и горжусь тем, что живу в России и говорю на языке великих и известных во всём мире людей» (стилистика оригинала сохранена).

Работы курсантов показывают русский язык как культурную, общественную, политическую ценность, т. е. представляют язык как инструмент «мягкой силы».

Проекты, конкурсы по повышению значимости языка способствуют, на наш взгляд, формированию положительного имиджа России, позволяют сохранить и приумножить интерес обучающихся к изучению русского языка, повысить значимость русского языка как языка межкультурного общения.

Литература

1. Яковлева, Е. Россия становится одним из мировых лидеров в языковой политике / Е. Яковлева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruskiymir.ru/publications>
2. Россотрудничество. Новости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rs.gov.ru/news/v-den-russkogo-yazyka-ambassadoriy-otpravlyayutsya-v-kyrgyzstan>

3. Алпатов, В. М. Языковой аспект глобализации / В. М. Алпатов // Язык в глобальном контексте: Современная языковая ситуация как следствие процесса глобализации: Сборник научных трудов / РАН ИНИОН. Центр гуманитарных научно-информационных исследований. Отдел языкознания / отв. ред. Потапов В. В., Казак Е. А. – М., 2018. – С. 6–25.

4. Гусейнова, И. А. Русский язык как язык институционального общения / И. А. Гусейнова // Язык в глобальном контексте: Современная языковая ситуация как следствие процесса глобализации: Сборник научных трудов / РАН ИНИОН. Центр гуманитарных научно-информационных исследований. Отдел языкознания / отв. ред. Потапов В. В., Казак Е. А. – М., 2018. – С. 61–72.

Информация



Информация

Язык и речь в условиях современных реалий: сборник научных статей. Бишкек: КНУ им. Ж. Баласагына, 2024. 338 с.

В настоящем сборнике представлены материалы Международной научной конференции «Язык и речь в условиях современных реалий», посвященной 100-летию выдающегося лингвиста Кыргызстана Геннадия Степановича Зенкова. Исследователи в статьях поднимают актуальные вопросы современной филологической науки, акцентируя внимание на междисциплинарной функциональности гуманитарных наук.

Сборник предназначен для широкого круга читателей.

Информация

Информация

Информация

Информация



С. В. Красильникова,
кандидат филологических наук,
доцент Института русского языка
РУДН им. П. Лумумбы



А. Э. Эрнисова,
кандидат филологических наук,
зав. центром русского языка
Института русского языка КРСУ

Маршрутами Ч. Айтматова – к профессиям будущего Ч. Айтматовдун маршруттары – келечектин кесиптерине Along the routes of Ch. Aitmatov – to the professions of the future

Аннотация. В статье описаны процедура и результаты профориентационного квеста, проведенного сотрудниками Институты русского языка РУДН и КРСУ в рамках проекта «Послы русской культуры в Кыргызстане». Главная мысль квеста: при выборе профессии рискованно ориентироваться на востребованные профессии сегодняшнего дня, которые могут устареть ко времени получения той или иной специальности. Старшеклассников-волонтеров проекта познакомили с «Атласом новых профессий». Финалом квеста, проведенного по произведениям Ч. Айтматова, стало определение школьниками профессий будущего, которые предугадал и предопределил в своем творчестве Ч. Т. Айтматов.

Ключевые слова: просветительские мероприятия; профориентация; профориентационный квест; индивидуальный профессиональный маршрут; Ч. Айтматов; профессии будущего

Аннотация. Макалада «Орус маданиятынын Кыргызстандагы элчилери» долбоорунун алкагында РЭДУ жана КРСУ Орус тил институттарынын кызматкерлери жүргүзгөн кесипке багыт берүү квестинин жол-жобосу жана натыйжалары баяндалат. Квесттин негизги идеясы: кесип тандоодо, белгилүү бир адистикти алганга чейин эскирип калышы мүмкүн болгон бүгүнкү күндөгү суроо-талапка ээ болгон кесиптерге көңүл буруу кооптуу. Долбоорго өз ыктыяры менен катышкан жогорку класстын окуучулары «Жаңы кесиптердин атласы» менен тааныштырылды. Ч. Т. Айтматовдун чыгармаларынын негизинде мектеп окуучулары тарабынан.

Негизги сөздөр: билим берүү иш-чаралары; кесипке багыт берүү; карьералык багыттоо издөө; жеке кесиптик маршруту; Ч. Айтматов; келечектин кесиптери

Abstract. *The article describes the procedure and results of a career guidance quest conducted by the staff of the Russian Language Institutes of RUDN and KRSU within the framework of the project «Ambassadors of Russian Culture in Kyrgyzstan». The main idea of the quest: when choosing a profession, it is risky to focus on the popular professions of today, which may become obsolete by the time you receive a particular specialty. High school volunteers of the project were introduced to the «Atlas of New Professions». The finale of the quest, conducted based on the works of Ch. Aitmatov, was the definition by schoolchildren of the professions of the future, which Ch. T. Aitmatov predicted and predetermined in his work.*

Keywords: *educational events; career guidance; career guidance quest; individual professional route; Ch. Aitmatov; professions of the future*

С 23 по 29 октября 2023 г. в Институте русского языка им. А. Орусбаева Кыргызско-Российского Славянского университета состоялся третий этап уникального просветительского мероприятия в рамках проекта «Послы русской культуры в Кыргызстане». Преподаватель кафедры русского языка № 3 ИРЯ РУДН им. П. Лумумбы, канд. филол. наук, доцент С. В. Красильникова и зав. центром русского языка ИРЯ КРСУ А. Э. Эрнисова разработали сценарий и 27 октября провели профориентационный квест с учителями-кураторами и учениками-волонтерами. Мероприятие было основано на технологии рабочих станций при поддержке специалистов ИРЯ КРСУ, организовавших совместно с Фондом «Русский мир» слет старшеклассников и учителей-волонтеров из регионов Кыргызстана для продвижения миссии русского языка в республике.

Как известно, профориентация – это система мер, направленных на помощь в выборе профессии. В средних классах подростки выбирают уже конкретные направления и специальности. Важно

как можно раньше найти то, к чему есть предрасположенность, и начать развивать навыки. Выбрать предметы для углубленного изучения или курсы, связанные с будущей профессией.

Определяясь с будущей профессией, рискованно ориентироваться на то, что востребовано сейчас: возможно, ко времени получения специальности знания устареют или вашу работу уже будут выполнять роботы. В данном контексте старшеклассникам был предложен «Атлас новых профессий 3.0». Это инструмент профориентации XXI в. и альманах перспективных профессий на ближайшие 15–20 лет. В данной книге для старшеклассников и их родителей в формате коротких увлекательных историй представлены актуальные для России профессии будущего, охватывающие 27 отраслей, – от добычи полезных ископаемых до медицины и культуры.

Приступая к проектированию индивидуального профессионального маршрута, старшеклассники разобрались в особенностях форсайт-прогноза с целью выявления актуальных профессиональных



маяков. Было установлено, что в ближайшем времени будут востребованы специалисты по экологической и социальной ответственности, способные работать с большими объемами информации. Завтрашние абитуриенты вместе с преподавателями Центра русского языка КРСУ смогли обсудить сценарии будущего, разобраться в новых трендах и выбрать подходящую для себя карьерную стратегию.

Участникам было предложено проанализировать тексты произведений Ч. Т. Айтматова в рамках специально разработанных индивидуальных профессиональных маршрутов для каждой группы на трех станциях: гуманитарной, экологической и юридической. Ребята прошли по маршруту произведений классика с мировым именем, проанализировав такие произведения Ч. Т. Айтматова, как «Плаха», «Белое облако Чингисхана», «И дольше века длится день». Преподаватель РУДН ознакомила подростков с лингвокультурологическим и концептным анализом на гуманитарной станции для погружения в специфику профессий филолога,

юриста и эколога. На этапе рефлексии по результатам проделанной исследовательской работы старшеклассники не только узнали о приемах комплексного лингвистического, но и филологического анализа текста; изучили мир профессий будущего, существование которых предопределил прозой Ч. Т. Айтматов, а именно: урбанист-эколог, архитектор живых систем, экологический юрист и игротехник.

Перед работой на станциях с ребятами была проведена викторина «Назови профессию» по произведениям Ч. Т. Айтматова. Каждый ученик по очереди быстро называл профессию, представленную в произведениях писателя. Выбывали из игры и садились на стул те, кто указывал профессию повторно.

Разбившись на три команды, учащиеся и преподаватели получили маршрутные листы, а затем приступили к работе на экологической, гуманитарной и юридической станциях. Команды работали в течение получаса на каждой станции под руководством опытных наставников, сменяя друг друга и получая оценку в маршрутный лист. В финале игры в результате рефлексии ребята определились с выбором профессии.

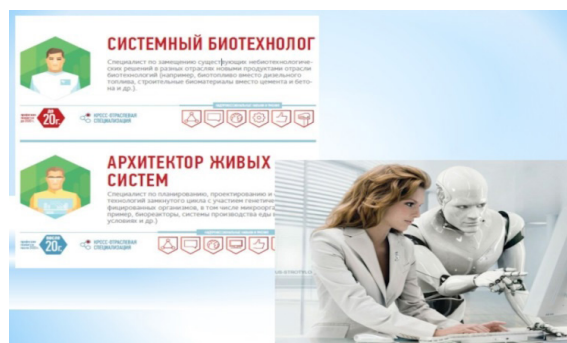
Участники команд представляли результаты исследования на экологической станции в форме фишбоун (*скелет рыбы*: в голове – поставленный вопрос, проблема, *кости скелета* – разные аспекты, образы текста и в хвосте рыбы – ответ в форме тезиса).

Ребятам дали возможность сделать выбор: за кем пойти? За Авдием (роман Ч. Т. Айтматова «Плаха»), который прямо

заявляет: «Я пытаюсь поставить вас на путь истинный. Ведь ты, Гришан, и те, кто оказался под твоей властью, сейчас ради своей корысти несете из степей вместе с анашой и беду другим»? Или за Гришаном, который повел детей на преступление и в конце концов их предал. Стремление Авдия убедить ребят поверить в силу добра и милосердия обречено на провал. Авдий оказался не готовым к этому. Если проследить его историю, можно заметить, что он ничего не сделал, ничего не добился в жизни, и, наверное, поэтому данный персонаж умирает в степи от руки более сильных – в полном одиночестве, так ничего не поняв. Его выгнали из семинарии, он не женился на женщине, которую любил, он не сумел переубедить мальчишек, стоящих между злом и добром, помочь им выбрать сторону добра и правды. И, видимо, он не сделал ничего потому, что был одинок, в борьбе со злом можно победить, только объединившись с другими.

Отвечая на проблемный вопрос задания, почему Ч. Т. Айтматов начинает повествование в романе «Плаха» с рассказа о волках, а не о людях, ребята находили спрятанный текст-ключ, воспользовавшись авторским фразеологизмом Н. М. Карамзина «Гони природу в дверь, она влетит в окно», анализировали его и пришли к совместному выводу:

1. Судьбы людей не раз пересекаются с судьбой зверей. Волки были вынуждены покинуть степи после того, как люди устроили там гигантскую бойню – охоту на сайгаков, во время которой погибли их первые волчата. Пара волков ушла ближе к горам, озеру, но и родившиеся там



ценки тоже погибли: люди подожгли камыши вокруг озера. Акбара и Ташчайнар перебрались в горы, надеясь, что там они спасутся от людей, но их последних четверых волчат украл из норы человек. А когда волки начали мстить за своих детей, люди убили и их.



2. «Плаха» — многоперсонажное и многосюжетное произведение, одна из ведущих тем романа — «человек и природа». С одной стороны, человек подчиняет себе и использует природу, потребляя ее через плоды своей деятельности, а с другой — разрушает своими преобразованиями. Таким образом, мир природы превращается в мир человеческий. Между ними должны быть установлены отношения родства, гармонии, но на самом деле всё наоборот. Об этом и говорит Чингиз Айтматов. Дисгармония приводит к трагедии, род человеческий оказывается на плахе.

Отвечая на проблемный вопрос «Почему исчезло облако в романе Чингисхана», ребята и преподаватели совместно со спикером-ведущей С. В. Красильниковой выдвинули версии ответов на основании предложенного текста-ключа: «И под каждым ей кустом был готов и стол, и дом» (И. А. Крылов. «Стрекоза и Муравей»). Суть их сводилась к нескольким тезисам.

1. Облако покинуло хагана. Дойдя до Итиля, Чингисхан понял, что Небо отвернулось от него. Дальше он не пошел. Такую легенду использовал Чингиз Айтматов в повести в романе. Сам автор считает ее «устным преданием, мифом, который

мало соотносится с исторической действительностью, но много говорит о народной памяти».

2. Эта легенда сама собой рождает аналогию. Не похожи ли мы, ныне живущее поколение людей, на героя, которого покинуло Небо. Ведь большинство людей сейчас лишилось степенства, рассудительности, мудрости. Нет этих качеств ни в поступках, ни в речах, ни в мыслях людей. Все как будто допустили, произрастали в своих душах параноическую идею всевладычества и всемогущества. Идея, которая владела 900 лет назад одним человеком, теперь проклюнулась в душах многих, распалась на множество осколков и ранила сердца людей. И вся жизнь мгновенно подчинилась этой ненасытной дьявольской страсти, ведущей к забвению собственной души — основы жизни, к ее отрицанию, что равноценно казни души. А это ничто иное, как добровольное уничтожение человеком самого себя. Как же Небо не отвернется от такой мерзости?

Таким образом, если всё это сотворил сам человек, то и ключ к спасению находится у него в руках, следовательно — у каждого из вас. Каким же должен быть первый шаг к спасению? Ответ подскажет Е. А. Евтушенко. Завершающий аккорд работы на станции — выразительное чтение ребятами стихотворения Е. А. Евтушенко, солидарного в своей позиции с Ч. Т. Айтматовым:

*Проклятье века — это спешка,
И человек, стирая пот,
По жизни мечется, как пешка,
Попав затравленно в цейтнот.
Поспешно пьют, поспешно любят,*

*И опускается душа.
Поспешно бьют, поспешно губят,
А после каются, спеша.
Но ты хотя б однажды в мире,
Когда он спит или кипит,
Остановись, как лошадь в мыле,
Почувствуй пропасть у копыт.
Остановись на полдороге,
Доверься небу, как судье,
Подумай – если не о Боге –
Хотя бы просто о себе.
Под шелест листьев обветшалых,
Под паровозный хриплый крик
Пойми, забежавшийся – жалок,
Остановившийся – велик.
Пыль суеты сует сметая,
Ты вспомни вечность наконец,
И нерешительность святая
Вольется в ноги, как свинец.
Есть в нерешительности сила,
Когда по ложному пути
Вперед на ложные светила
Ты не решаешься идти.
Топча, как листья, чьи-то лица,
Остановись! Ты слеп, как Вий,
И самый шанс остановиться
Безумством спешки не убий.
К бесчестию выстрела и слова
Не поспеши, не соверши!
О человек, чье имя свято,
Подняв глаза с молитвой ввысь,
Среди распада и разврата
Остановись, остановись!*

В свою очередь, на юридической станции дети под руководством сотрудника

ИРЯ КРСУ Л. П. Шпак анализировали с юридической точки зрения поступки героев романа «Плаха». Стараясь выявить значение слова «плаха», которое Айтматов определил в название своего романа (здесь оно употреблено как «место для казни»), ребята разыграли по ролям виртуальный суд над отрицательными героями романа, найдя подсказку – текст-ключ – по фразеологизму «скелеты в шкафу».

Начиная судебное разбирательство «Суд над человеком», ребята в роли судьи вынесли обвинения людям, банде Кандалова:

- 1) в гибели потомства волков;
- 2) в убийстве Авдия;
- 3) в убийстве маленького ребенка;
- 4) в гибели Моюнкусской саванны.

Состав суда включал государственно-го обвинителя в образе волчицы Акбары; председатель суда – волк Ташчайнар; заседатели – учащиеся, исполнявшие роли различных персонажей Ч. Т. Айтматова.

В итоге, рассмотрев все обстоятельства дела, суд вынес приговор человеческому обществу: «Чтобы сохранить планету, нужно восстановить всё, чему человек нанес вред».

В результате итоговой рефлексии в финале квеста ребята осознали и глубоко прочувствовали те профессии будущего, которые предугадал и предопределил в творчестве Ч. Т. Айтматов, – *экологический юрист, системный эколог, экопроповедник, игропедагог.*



И. В. Кривченкова,
старший педагог
кафедры русского языка № 4
Института русского языка
РУДН им. П. Лумумбы

Особенности языковой и речевой адаптации в практике преподавания РКИ

Орус тилин чет тили катары окутуу практикасында тилдин жана кептин адаптациясынын озгочолуктору

The features of language and speech adaptation in the practice of teaching RFL

Аннотация. Статья посвящена лексическому аспекту языковой адаптации, осуществляемой преподавателем в процессе обучения, вопросу формирования словарного запаса студентов-иностранцев на начальном этапе изучения русского языка с учётом использования знаний о лексическом минимуме, а также роли синонимии при изучении научного стиля речи.

Ключевые слова: адаптация; лексика; лексический минимум; синонимия; научный стиль речи.

Аннотация. Макала окутуу процессинде тилди адаптациялоонун лексикалык аспектисине, орус тилин үйрөнүүнүн баштапкы этабында чет элдик студенттердин лексикасын калыптандырууга арналган. лексикалык минимум, ошондой эле сөздүн илимий стилин изилдөөдө синонимдердин ролу.

Түйүндүү сөздөр: адаптация; лексика; лексикалык минимум; синоним; илимий сөз стили.

Abstract. The article is devoted to the lexical aspect of language adaptation carried out by a teacher in the learning process, to the formation of foreign students' basic vocabulary at the initial stage of learning Russian language taking into account the use of knowledge about the lexical minimum, and also to the role of synonymy in the study of scientific style of speech.

Keywords: adaptation; vocabulary; lexical minimum; synonymy; scientific style of speech.

Рассматривая обширный пласт проблемных вопросов, касающихся адаптации иностранных студентов в незнакомом социуме, отметим, что сама данность иноязычной обучающей среды и сферы общения ставит феномен *социально-психологической адаптации* на первое место в процессе погружения учащихся в новую жизнь, вынуждая их активно приспособляться к характерным нюансам «заморской» учёбы. В своём диссертационном исследовании А. И. Сурыгин также отмечал существование понятия *дидактической или академической адаптации*, определяемой наукой именно как вхождение в иную систему обучения [1].

Чтобы сделать максимально успешной *внутреннюю (психологическую) адаптацию* учащегося, преподаватель, работающий с иностранцами, в течение всего учебного процесса, особенно на начальном этапе изучения языка, может и, мы полагаем, должен осуществлять *внешнюю (учебную) адаптацию*, то есть разумное упрощение учебно-научного материала, который он предъявляет своим студентам.

Мы понимаем учебную адаптацию как совокупность методов и приёмов анализа записанной или звучащей речи, по этому принципу подразделяемых нами на два основных вида – *языковой (лингвистический)* и *речевой (моментальный)*. Обе разновидности представляют несомненную ценность на каждом из этапов обучения любому иностранному языку и осуществляются с обязательным учётом текущего уровня владения студентами изучаемым языком. Успешная формальная

трансформация текста служит для учащихся основой его понимания и ключом к грамотной работе над содержанием, облегчая преподавателю дальнейшую обработку коммуникативных аспектов. «Лингводидактический энциклопедический словарь» А. Н. Щукина трактует адаптацию письменной продукции, или *языковую (лингвистическую) адаптацию*, как упрощение или усложнение текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся [2, с. 23]. К языковым аспектам создания учебного текста относятся *грамматическая и лексическая адаптации*. Грамматическая адаптация заключается в упрощении синтаксических и грамматических конструкций с целью достижения понимания структуры текста и его смысла, идентичного замыслу автора. При адаптации лексической автор заменяет сложные, редко употребляемые или устаревшие слова и выражения на более простые, входящие в обязательный словарный запас студента на данном этапе обучения, гарантируя ему понимание каждой отдельной части текста. Здесь основой трансформации для преподавателя становится *синонимия*, которая в русском языке особенно обширна. Исследуя механизмы второго типа адаптации, мы замечаем, что успех этого трудоёмкого процесса во многом зависит от уверенного оперирования знаниями о группах слов, входящих в лексический минимум.

Когда студент начинает изучать новый язык, он в первую очередь усваивает фонетические частицы или звуки, а затем слышит и видит полноценные лексические единицы, слова, позднее многократно

повторяющиеся в разных контекстах и ситуациях, образующие учебно-научные тексты разной степени сложности. С течением времени они закрепляются в лексиконе учащегося, образуя необходимые ему для дальнейшего обучения *активный и пассивный словари*, базирующиеся на рекомендуемом для каждого из этапов освоения языка лексическом минимуме. Давая определение данному понятию, мы считаем более логичным двигаться от общего к частному. Исходя из общеязыковых концепций, *лексический минимум* – это минимальное количество слов, которое даёт возможность пользоваться языком как практическим средством общения. Для целей обучения РКИ существует конкретный перечень лексических единиц для каждого уровня владения языком, установленный Министерством образования и науки РФ и относящийся к российской государственной системе тестирования иностранных граждан. Знание официального лексического минимума обязательно для деятельности тестировщиков и рецензентов, принимающих экзамены в формате TORFL (ТРКИ), во избежание неточностей при оценке, например, субтестов «Письмо» и «Говорение». На каждом этапе обучения студент оперирует словами, входящими в лексический минимум, использование которых и оценивается экзаменаторами, в остальной же лексике, если она была использована, по правилам экзамена ошибки не учитываются, так как в соответствующий минимум эти слова не входят. Помимо необходимости осуществлять грамотный контроль усвоения знаний учащимися, преподавателю РКИ, по нашему мнению,

нужно использовать лексические минимумы уровней владения для большей успешности процесса обучения, в частности, для соблюдения правильной последовательности предъявления новых слов в устной и письменной речи, а также для создания тренировочных упражнений и ситуационных мини-словарей. Очевидно, что просто заменить более сложное слово продвинутого уровня более лёгким лексическим минимумом элементарного уровня недостаточно, необходимо учитывать принципы подбора и распределения лексических единиц.

Словарь любого языка с точки зрения науки и здравого смысла не может представлять собой однородную массу, поскольку входящая в него лексика обладает различными признаками. Исходя из этого, слова рассматриваемого нами русского языка сочетаются, например, по частям речи, по морфологическому составу, по общности корня или аффиксов. Если в основу классификации положена общность словообразовательных морфем, и прежде всего корня, то, при условии ясности внутренней формы слова, получают так называемые словарные «гнезда» (например, «дружба – дружеский – дружить» для общего владения и «закон – законный – узаконить» для научного стиля речи). Также большое значение для теории и методики РКИ имеет сочетание лексических единиц по семантическим связям, а именно обширная синонимия русского языка и его *антонимия*, деление на *исконную и заимствованную лексику* и *стили-стико-тематическая дифференциация*. Специфика преподавания иностранного языка предполагает дополнительную

иллюстративность изучаемого материала как основу адаптивности, поэтому целесообразно предлагать студентам деление слов, входящих в лексический минимум, на тематические группы по мере их ситуационного предъявления (например, «семья», «еда», «мебель»), постепенно добавляя семантическую градацию синонимов и антонимов, что актуально при изучении разных частей речи. После этого – на основе составленных списков – преподавателем оформляются дополнительные адаптированные тексты, содержащие конкретные лексические единицы, а позднее – и тренировочные предэкзаменационные тесты. Успешно работает и обратная последовательность действий, заключающаяся в том, что студенты вначале читают текст, а затем вычлениают из него нужную им лексику, самостоятельно или с помощью подсказок преподавателя формируя группы слов для повторения и закрепления. Полезно менять слова местами и составлять новые списки, исходя из конкретных учебно-бытовых ситуаций.

Особого внимания заслуживает *заимствованная лексика*, являющаяся значительным резервом при формировании *потенциального словаря* иностранных учащихся. Потенциальным словарём принято называть слова, которые студент ещё не знает, но может понять, используя активный и пассивный словари, а также языковую догадку. Потенциальный словарь учащегося формируется на основе уже изученных им лексических единиц с учётом постоянной работы с различными контекстами, и интернациональные слова, по большей части заимствованные

для русского языка, здесь играют далеко не последнюю роль. «Обрусевшая» лексика, как пишет З. Б. Тажева в своей статье «Резервы потенциального словаря для профессионально ориентированного чтения текстов делового общения» [3, с. 81], совпадает с первоисточником по внешней форме, полностью или частично совпадает по смыслу, выражает понятия международного характера и функционирует в разных языках. Большинство студентов-иностранцев владеет хотя бы одним европейским языком германской или романской группы, что, безусловно, значительно облегчает понимание текстов на русском языке и конкретно таких слов, как «нормально», «проблемный» или «транспортировать». Активное использование данного пласта лексики в рамках конкретного лексического минимума оказывает неоценимую помощь, особенно на начальном этапе обучения, служа своеобразным мостиком между родным и изучаемым языками (например, при соотношении слов «колледж» и «училище», «социология» и «обществознание») и существенно облегчая студентам преодоление языкового барьера.

Работа с общенаучной лексикой при изучении языка и адаптации учебно-научных текстов основывается на постоянном учёте семантических связей слов. В качестве ещё одного примера приведём материалы пособия С. Е. Барановой и В. И. Полянской «Русский язык в учебно-профессиональной сфере. Юридический профиль» [4]. Согласно концепции Е. П. Никитина, выдвинутой в его монографии, главной функцией науки должна стать именно расшифровка

незнакомых понятий и реалий [5]. Добавим к этому, что особенное значение приведённый факт приобретает при обучении языку студентов-иностранцев, когда без понимания ими содержания учебной дисциплины невозможно дальнейшее продвижение и совершенствование с приобретением комплексной системы знаний, умений и навыков. Говоря о понятном и доступном объяснении, мы, несомненно, должны исходить из знания обширных синонимических пластов русского языка и их применения в практике преподавания в качестве его первого принципа. При введении ранее не встречавшейся лексики при изучении научного стиля речи (НСР) целесообразно использовать приём объяснения, ядром которого является синонимический ряд, то есть опираться на уже известные студентам лексические единицы. Словарный запас, полученный учащимися на уроках по грамматике к моменту прохождения новой научной темы, как правило, представляет собой нейтрально-бытовой и позволяет лучше усвоить семантику непонятных и трудных слов профессиональной лексики определённой (например, юридической) специальности. При таком подходе происходит постепенное наращивание смысловых пластов по принципу возрастающей сложности (аналогично предъявлению нового материала в преподавании грамматики), и ядром такой цепочки будет уже выученное нейтральное слово, не вызывающее проблем его идентификации. Например, студенты рано изучают глагол «*делать*», поэтому, представив данный глагол как базис синонимического ряда, мы можем на

основе элементарного значения раскрыть постепенно возникающие в текстах и упражнениях вышеуказанного пособия специальные глаголы «*изготавливать*», «*производить*», «*создавать*», «*формировать*», «*совершать*», а также глаголы с несколько иным оттенком значения «*осуществлять*», «*исполнять*», «*выполнять*», «*реализовывать*». Таким образом, постепенно выстраивается цепь близких по значению лексических единиц, помогающая учащимся лучше понять, запомнить и усвоить нужную им информацию.

Данная методика даёт возможность не только продемонстрировать доступный синонимический ряд, но и достаточно рано ввести и начать использовать словарь терминов с определениями, которые призваны помочь студентам ещё лучше усвоить весь объём «свежей» лексики. Например, учащиеся успешно запоминают понятия «*право*» и «*закон*», трактуемые как «*правила для всех людей*» и «*правила для государства*», и на основе этого ядра происходит презентация значительной части однокоренных слов, с одновременным составлением небольшого терминологического словаря.

Описанные выше основные принципы языковой адаптации доказывают свою состоятельность на практике, помогая учащимся быстрее и успешнее осваивать предложенную программу и, что немаловажно, преодолевать страх перед изучением специальной научной лексики и языка вообще. Таким образом, важность лексического аспекта языковой адаптации в процессе обучения РКИ на каждом этапе изучения русского языка очевидна.

Литература

1. Сурыгин, А. И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Сурыгин Александр Игоревич. – СПб., 2000. – 311 с.

2. Щукин, А. Н. Лингвометодический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

3. Тажева, З. Б. Резервы потенциально-го словаря для профессионально ориентиро-

ванного чтения текстов делового общения / З. Б. Тажева // Мир русского слова. – 2012. – № 1. – С. 81–85.

4. Баранова, С. Е., Полянская, В. И. Русский язык в учебно-профессиональной сфере. Юридический профиль / С. Е. Баранова, В. И. Полянская. – М.: РУДН, 2000. – 186 с.

5. Никитин, Е. П. Объяснение – функция науки / Е. П. Никитин. – М.: Наука, 1970. – 280 с.

Информация

Учебные пособия по предмету «Русский язык как иностранный» – дар Института русского языка Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы (РУДН, Москва)

**Гартман Т.**

Слово не воробей. Разбираем ошибки устной речи. М.: Эксмо, 2020. 224 с.

Книга «Слово не воробей» – вторая книга Татьяны Гартман, известного блогера, педагога, журналиста и радиоведущей, продолжение очень успешной первой книги «Речь как меч». «Слово не воробей» создана по мотивам блога «Училка vs ТВ» (50 тысяч подписчиков) и радиопроекта «Училка против Маяка», в которых автор анализирует речевые ошибки ведущих и медийных героев. Перед вами не учебник русского языка и не словарь, а живо написанная познавательная книга, помогающая понять все нюансы устной речи. Здесь собраны и систематизированы самые распространенные ошибки, правила, их объясняющие,

а также лайфхаки для запоминания. «Слово не воробей» может стать настоящим другом для журналистов, ораторов, политиков и других публичных людей, а также для тех, кто любит русский язык и хочет говорить грамотно.

Старшеклассники могут найти в книге ответы к вопросам ЕГЭ, а учителя могут смело рекомендовать ее для подготовки к олимпиадам по русскому языку.

Информация**Информация****Информация**



И. А. Пешехонова,
старший преподаватель
кафедры русского языка КРСУ

**Когнитивные сценарии развития
речевой активности инокоммуникантов
в структуре дистанционного формата
преподавания РКИ / РКН**

**Орус тилин чет тили катары
окутуунун дистанттык форматынын
структурасында башка тилде
сүйлөгөндөрдүн кеп ишмердүүлүгүн
өнүктүрүүнүн когнитивдик сценарийлери /
орус тили экинчи тил катары**

**Cognitive scenarios for the development
of speech activity of speakers speaking
another language in the structure
of the distance format of teaching russian
as a foreign language / russian
as a non-native language**

***Аннотация.** В статье рассматриваются современные возможности генеративной (порождающей) грамматики при когнитивном подходе к обучению русскому языку как иностранному / неродному. Предлагаются некоторые апробированные типы заданий для организации интерактивного обучения в дистанционном формате и стратегические подходы к обучению говорящих на ином языке в ситуации онлайн-взаимодействия.*

Ключевые слова: стратегия; когнитивная лингвистика; онлайн-взаимодействие; цифровой формат; текстоцентрический подход; дистанционное обучение; лингводидактика

Аннотация. Макалада орус тилин чет/эне эмес тил катары окутууда когнитивдик ыкмада генеративдик (генеративдик) грамматиканын заманбап мүмкүнчүлүктөрү талкууланат. Дистанттык форматта интерактивдүү окутууну уюштуруу боюнча тапшырмалардын кээ бир далилденген түрлөрү жана онлайн өз ара аракеттенүү кырдаалында башка тилде сүйлөгөндөрдү үйрөтүүнүн стратегиялык ыкмалары сунушталган.

Негизги сөздөр: стратегия; когнитивдик лингвистика; онлайн өз ара аракеттенүү; санарип формат; текстке негизделген мамиле; аралыктан окутуу; лингводидактика

Abstract. The article examines the modern possibilities of generative grammar in the cognitive approach to teaching Russian as a foreign / non-native language. Some tested types of tasks for organizing interactive learning in a distance format and strategic approaches to teaching speakers of another language in an online interaction situation are proposed.

Keywords: strategy; cognitive linguistics; online interaction; digital format; text-centered approach; distance learning; linguodidactics

В современном образовательном пространстве обучение языкам представляет собой разноаспектный, разносторонний процесс, включающий оригинальные подходы, обновляющиеся технологии, необычные приёмы взаимодействия преподавателя и обучаемых. Однако процесс преподавания языка всегда был и будет связан с педагогической и лингводидактической стратегией, которая обеспечивает конечный результат обучения. Информация об интерактивной направленности процесса обучения языку в наши дни постоянно обновляется, поэтому педагогам важно держать руку на пульсе широкого партнёрского взаимодействия.

В этом отношении важно признать благотворные усилия наших партнёров из Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина (г. Москва), которые обеспечивают важный лингводидактический фундамент для преподавателей русского языка во многих странах мира, регулярно

проводя электронные встречи с ведущими специалистами в области лингводидактики на портале «Образование на русском» [1].

Новые вызовы, в числе которых оказалось цифровое обучение языкам, открыли перед каждым преподавателем горизонты технологического обеспечения процесса взаимодействия с обучаемыми, показали возможности интерпретации педагогического процесса в отношении разнообразия педагогических техник и приёмов обучения. Работа преподавателя с обучаемыми в цифровом формате предполагает постоянную смену приёмов концентрации внимания, активизации памяти, алгоритмизацию процесса восприятия информации на изучаемом языке, включение обучаемых в речевое взаимодействие друг с другом и с преподавателем, поэтому важно обеспечить кибернетически структурированное участие каждого из присутствующих на занятии участников онлайн-процесса изучения языка.

В связи с отмеченным следует уточнить, на что мы ориентируемся в процессе цифрового взаимодействия с обучаемыми. В первую очередь важна учебно-методическая стратегия обучения, которая строится на основании взаимодействия двух направлений дидактики: методического и стратегического. Методическое направление обеспечивает реализацию основных задач преподавания и ориентирует процесс обучения на формирование составляющих коммуникативной компетенции у обучаемых. В этом отношении важным ориентиром для преподавателя является компетентностный подход к преподаванию, задачи которого отражает концептуальная таблица методических аспектов содержания обучения, предложенная А. Н. Щукиным [2, с. 125].

Стратегическое направление обучения языку предполагает когнитивное программирование ментальной системы обучаемых на рациональное, кибернетически взвешенное участие в процессе усвоения реалий языка, формирования системы знаний о языке, адаптации к успешному взаимодействию с окружающими с помощью средств изучаемого языка. В методике преподавания русского языка для инофонов в настоящее время успешно разрабатываются несколько стратегических подходов к обучению:

- текстоцентрический (Н. В. Кулибина, В. В. Одинцова и др.);
- грамматикоцентрический (А. А. Акишина, Н. Б. Битехтина, Т. Э. Корепанова и др.);
- аудиовизуальный (И. А. Гончар, Е. Г. Ростова и др.);
- адаптивный (А. Л. Бердичевский, В. Биркенбиль и др.).

Каждый из перечисленных подходов базируется на проверенных технологиях взаимодействия преподавателя и обучаемых в образовательной среде. Авторы направлений методического поиска щедро делятся результатами методических исследований и практических изысканий в учебниках, учебных пособиях и на вебинарах, посвящённых повышению квалификации преподавателей русского языка [1].

Рассмотрим несколько приёмов, связанных с обозначенными стратегическими подходами к обучению русскому языку инофонов и рекомендуемых к применению в ситуации онлайн-взаимодействия преподавателя и обучаемых.

Текстоцентрический подход.

Дидактические требования к тексту как средству обучения современная методика интерпретирует в разных сочетаниях признаков. Остановимся на следующих из них: доступность для уровня обучения, содержательность, информативность,

объект обучения	язык	речь	речевая деятельность	культура
объект усвоения	знания	навыки	умения	межкультурная коммуникация
результат обучения	языковая компетенция	речевая компетенция	коммуникативная компетенция	социокультурная компетенция

эстетическая привлекательность, этическое начало.

С точки зрения стратегии чтения рассматриваемый нами приём кажется простым, однако при первых попытках его применения требуется значительная рефлексия преподавателя на том, всё ли получается так, как задумывалось.

Вид чтения: изучающее.

Приём: когнитивный круг.

Сфера применения: аудиторное чтение.

Уровень владения языком: начальный, средний.

Количество участников: до 10 человек.

Степень активности участников процесса: максимальная.

Сценарий деятельности.

Экран компьютера позволяет отразить объём одного абзаца текста. Чтение текста производится вслух, поочерёдно каждым участником учебной ситуации. Первым участником процесса чтения может быть преподаватель. Прочитан первый абзац – второй участник процесса чтения на первом этапе освоения приёма выделяет ключевые слова (3-4 слова), которые включает в вопрос, предлагаемый к прочитанной информации. В процессе повторяемости этой работы участники смогут сразу формулировать вопрос или тезис по прочитанному фрагменту текста. Условие правильности предложенного вопроса: при ответе на этот вопрос можно передать основную мысль прочитанного абзаца, а также зафиксировать её в виде вопроса (при построении вопросного плана текста) или в виде утверждения (при построении номинативного плана текста). Преподаватель выступает модератором процесса: отслеживает правильность

выбора ключевых слов, чёткость формулировки и когнитивную значимость вопроса или тезиса, контролирует процесс записи вопросов или номинативных утверждений. Второй абзац читает вслух (для всех, соблюдая правильность, чёткость произношения и все виды ударения: словесное, фразовое и логическое) тот участник процесса чтения, который активно работал над компрессией информации из первого абзаца текста. Третий участник процесса чтения по кругу должен выделить ключевые слова второго абзаца текста, сформулировать вопрос или утверждение по теме второго абзаца, а затем прочитать вслух третий абзац текста. Учитывая наблюдение за участниками «когнитивного круга», можно утверждать, что при этом активизируются механизмы внимания и памяти в процессе чтения, аудирования, письма, а также говорения (при обсуждении формулировки вопроса или тезиса). Объём учебного текста на начальном (А1 и А2) этапе изучения языка обычно не превышает полутора-двух страниц, поэтому описанный приём чтения можно уложить во временные рамки занятия. Апробация приёма показала, что при систематическом применении он позволяет обучаемым добиться успехов в изучающем чтении (что немаловажно для будущих студентов), научиться взаимодействовать в условиях онлайн-обучения, достаточно быстро освоить механизмы понимания текста.

Работа с неадаптированным прецедентным текстом требует от преподавателя методической и технической подготовленности. Что делать, если мы готовим обучаемых к поступлению в университет, а тексты в учебных пособиях по РКИ, как

правило, художественные? В этом отношении поможет система различных типов заданий, которые можно предложить для работы с неадаптированным к учебным условиям текстом.

В монографии Н. Ф. Ефремовой «Современные тестовые технологии в образовании» [3] рассматриваются четыре типа заданий для тестового контроля: 1) задания с выбором одного или нескольких правильных ответов; 2) задания открытой формы; 3) задания на установление соответствия; 4) задания на установление правильной последовательности.

Практика показывает, что отмеченные типы заданий уместны и для обучающихся программ. В эту систему рационально включить ещё один тип заданий,

который разработан методистами Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. Это задания по принципу фасетности содержания, представляющие собой таблицу, способную выполнять значимую функцию в процессе формирования у обучаемых когнитивных связей между словами.

Эта таблица разработана как предтекстовое задание к тексту Д. С. Лихачёва «Как говорить?» для уровня обучения В1. Для уровня обучения А1-А2 в таблицу можно включать существительные, прилагательные и наречия или глаголы и отглагольные прилагательные.

Стоит отметить, что фасетная таблица рационально встраивается в блок предтекстовых заданий, ориентированных на

Заполните таблицу формами слов, соответствующими частям речи.

глагол	существительное	причастие	деепричастие	наречие
	свидетельство			
				выраженно
	боязнь			
демонстрировать			ругаясь	
		объясняющий		
			прислушиваясь	
	запоминание			
замечать			читая	
	представление			
расценивать		говорящий		
	беседа		сказав	
	перевод		зная	
считать		забытая		
			привыкнув	привычно
показать				
	шутка			

предупреждение информативных и лексико-грамматических трудностей. На первом этапе работы с таблицей свободные ячейки можно заполнять вместе с обучаемыми на занятии, используя экран компьютера. При этом преподаватель отслеживает правильность форм вписываемых в таблицу слов. Если работа с фасетной таблицей проводится на занятиях регулярно, учитывает трудности контингента обучаемых при освоении единиц текста, то в процессе последующего чтения текста информативный и грамматический барьеры преодолеваются автоматически. Разработка фасетной таблицы занимает немного времени у преподавателя, её заполнение позволяет эффективно взаимодействовать всем участникам процесса онлайн-обучения, а также способствует эффективному регулированию у обучаемых процесса запоминания форм слов и их интерпретации в акте порождения речи. Как видим, сочетание приёмов текстоцентрического и грамматико-центрического подходов на занятии может приводить к целенаправленному развитию речевой способности обучаемых.

Для интерактивного взаимодействия на онлайн-занятии преподаватель также может разработать следующие виды заданий. В рассматриваемой технологии сочетаются типы заданий для интерактивного обучения и когнитивные этапы чтения [4]. (Приводимые ниже задания были разработаны автором статьи к тексту Д. С. Лихачёва «Как писать?»).

Категория предтекстовых заданий

Задание открытой формы (уровень В1): придумайте и запишите ситуацию, которая может быть связана с действием глагола, записанного под картинкой



записывать – записать

Подобные задания могут выполняться парами; регламент их выполнения – 3-5 минут.

Категория притекстовых заданий.

Задание на установление соответствия: внимательно прослушайте текст и выберите правильный вариант ответа в тестах (*текст предъявляется два раза*).

1. В речи человека ярко проявляется его умение

- а) мыслить образно
- б) мыслить глупо и смешно
- в) мыслить точно и правильно

2. В тексте говорится о языке

- а) разговорном
- б) научном
- в) художественном

3. Чтобы научиться писать, нужно

- а) научиться ездить на велосипеде
- б) научиться писать рассказы, повести
- в) научиться писать письма, дневники

4. О том, что такое «хороший язык», у нас пишут

- а) часто
- б) редко
- в) много

5. «Хороший язык» – это

- а) умение красиво писать буквы
- б) умение красиво говорить
- в) умение точно выразить мысль

В рамках аудиовизуального подхода к обучению языку в онлайн-условиях в последние годы успешно применяются стратегии, разработанные для обучения чтению и письму. Рассмотрим один из приёмов работы с аудиовизуальным рядом в качестве технологии «вывода» обучаемых в речь (уровень А1).

Припросмотровые задания.

Шаг 1. Посмотрите на картинки и скажите:

Кто

что делает

где



1.



2.



3.



4.

При необходимости используйте слова: **стоять, сидеть, лежать, разговаривать, висеть.**

Шаг 2. Распространите предложения:

1. Какой? _____ Карлсон
как? _____ сидит на
какой? _____ крыше.

2. Какой? _____ Малыш
как? _____ стоит в ка-
ком? _____ углу.

3. Какой? _____ Карл-
сон как? _____ повис на ка-
кой? _____ люстре.

4. Какой? _____ Карл-
сон как? _____ любит ка-
кое? _____ варенье.

Шаг 3. Составьте рассказ по следующим картинкам:

1. 2.

Послепросмотровое задание.

Шаг 4. Придумайте рекламу мультфильма «Малыш и Карлсон» для детей 6-7 лет. (Приём работы в парах).

Приводимые к аудиовизуальному ряду задания в своё время прошли апробацию в аудитории инофонов. Процесс выполнения заданий показался обучаемым

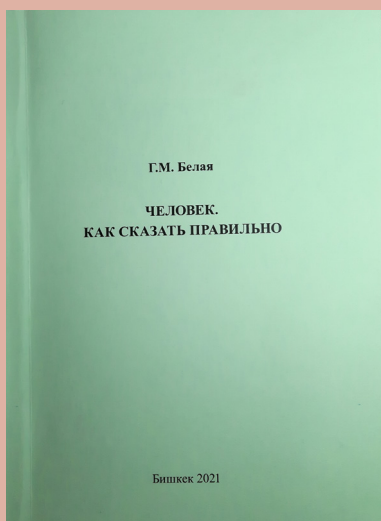
интересным, и экспериментаторы получили большое удовольствие, когда при чёткой алгоритмизации процесса работы с видеорядом слушатели подготовительных курсов РКИ научились самостоятельно составлять предложения.

В заключение следует отметить, что рассматриваемые приёмы работы в интерактивном формате носят пока спорадический характер. В этом отношении представляется рациональной работа творческих групп по формированию онлайн-сценариев интерактивных занятий по русскому языку для иностранных учащихся.

Литература

1. Портал «Образование на русском» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pushkininstitute.ru>
2. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М.: Просвещение, 2003.
3. Ефремова, Н. Ф. Современные тестовые технологии в образовании / Н. Ф. Ефремова. – М.: Логос, 2007.
4. Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке: методическое пособие для преподавателей РКИ / Н. В. Кулибина. – СПб.: Златоуст, 2015.

Информация



Белая Г. М.

Человек. Как сказать правильно: словарь-справочник русской разговорной фразеологии для инофонов. Бишкек: КРСУ, 2021. 260 с.

Словарь-справочник является учебным словарём. 500 фразеологических единиц, включённых в его состав, разделены на тематические группы, внутри которых выделены семантические группы с учётом особенностей русской лингвокультуры: внешность (облик, возраст), духовно-нравственные качества человека, семья (семейные и родственные отношения), деньги (богатство, бедность), карьера, социальная роль, отдых.

Характеристика фразеологических единиц (ФЕ) включает особенности произношения, грамматических признаков, семантики, формальной и синтаксической структуры, лексико-семантической сочетаемости и социально-значимых условий употребления ФЕ в речи.

Словарь-справочник предназначен учащимся старших классов школ с киргизским языком обучения, изучающим русский язык как неродной, иностранным стажёрам, владеющим русским языком на базовом уровне, студентам-филологам, а также всем, заинтересованным в повышении культуры русской речи.

Информация

Информация

Информация



Д. Н. Рубцова,
старший педагог
дополнительного образования
Института русского языка
РУДН им. П. Лумумбы

Мультимедийные ресурсы и интерактивные технологии как важный арсенал современного образования

Мультимедиа ресурстары жана интерактивдүү технологиялары заманбап билим берүүнүн маанилүү арсеналы катары

Multimedia resources and interactive technologies as an important arsenal of modern education

Аннотация. Статья посвящена обзору современных интерактивных ресурсов и средств мультимедиа, которые в значительной степени могут облегчить работу педагогов школ и преподавателей русского языка как второго официального языка и русского языка как иностранного, сделать процесс обучения интересным и эффективным. Развитие возможностей электронных образовательных ресурсов усиливает мотивацию учащихся и играет важную роль в их самостоятельной работе.

Ключевые слова: интерактивные средства обучения; визуализация учебного материала; коммуникативные навыки; лингвокультурологическая компетенция; мотивация

Аннотация. Макала мектеп мугалимдеринин жана орус тилин экинчи расмий тил катары, орус тилин чет тили катары окутууну бир топ жеңилдетип, окуу процессин кызыктуу жана эффективдүү кыла турган заманбап интерактивдүү ресурстарды жана мультимедиялык каражаттарды карап чыгууга арналган. Электрондук билим берүү ресурстарын өнүктүрүү окуучулардын мотивациясын жогорулатып, алардын өз алдынча иштөөсүндө маанилүү роль ойнойт.

Негизги сөздөр: интерактивдүү окуу куралдары; окуу материалын визуализациялоо; байланыш көндүмдөрү; лингвомаданий компетенттүүлүк; мотивация

Abstract. The article is devoted to the review of modern interactive resources and multimedia tools that can greatly facilitate the work of school teachers and teachers of Russian as a second official language and Russian as a foreign language, make the learning process interesting and effective. The development of the capabilities of electronic educational resources enhances the motivation of students and plays an important role in their independent work.

Keywords: interactive teaching tools; visualization of educational material; communication skills; linguacultural competence; motivation

В течение последних десяти лет в образовательный процесс активно внедряются новые способы преподавания, основанные на применении таких технологий, как дистанционное / сетевое / виртуальное обучение, обучающие видеоматериалы, мультимедийные массовые онлайн-курсы, мультимедийные словари, мультимедийные материалы для работы на телефонах, электронные текстотеки, мультимедийные обучающие программы, игровые компьютерные программы, чат-боты и др.

Использование интерактивных методов в процессе обучения оказывает определенное влияние на развитие обучающегося: усиливает мотивацию обучения, общения со сверстниками, обогащает жизненный опыт, активизирует саморазвитие.

Интерактивные методы обучения, по мнению учёных-методистов, представляют собой такой способ целенаправленного интенсивного включения учащегося в образовательный процесс, главной целью которого является решение конкретных образовательных задач. Интерактивное обучение – многомерный процесс, в ходе которого одновременно решаются три задачи: учебно-познавательная, коммуникативно-развивающая

и социально-ориентированная. Таким образом, интерактивное обучение позволяет реализовывать принцип индивидуализации обучения посредством выбора индивидуального вектора обучения, развивает творческий потенциал школьников и студентов, развивает механизмы самоконтроля, способствует развитию лингвокультурологической, лингвострановедческой и коммуникативной компетенций, развитию новых межличностных отношений между учителем и учеником и между обучающимися.

Интерактивное обучение – это тип обучения, которое, с одной стороны, опирается на взаимодействие и обмен информацией учеников друг с другом и с педагогами, с другой стороны, позволяет реализовывать принцип индивидуализации процесса обучения посредством персональной постановки задач, выбора индивидуального вектора обучения.

Основными принципами интерактивного обучения являются:

- тренинговая организация учебного процесса. Тренинг – один из методов практической психологии, применяемых в обучении. Эта форма работы по приобщению к духовным общечеловеческим ценностям, которая

предполагает партнёрские отношения участников образовательного процесса, совместное освоение новых и личностных межличностных отношений, установок в условиях, благоприятных для общения;

- визуализация преподаваемого материала;
- активно-ролевая организация обучения, которая позволяет обучаться на собственном опыте путем специально организованных сценариев ролевой игры, сближает события, в реальности значительно отдаленные, позволяя участникам увидеть и понять, а при желании и апробировать иную стратегию поведения;
- работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества. Когда учащиеся работают индивидуально, они стремятся к достижению личных целей и собственного успеха; успехи и неудачи других не имеют для них никакого значения. Работа в группе, направленная на достижение общих целей, создаёт условия для позитивного взаимодействия между учащимися в процессе достижения общей цели.

Обучение, в котором преобладающая роль отводится взаимодействию учащихся в группах, позволяет использовать целый ряд учебных стратегий, способствующих развитию коммуникативных навыков, развитию лингвокультурологической компетенции, развитию логического мышления всех участников образовательного процесса: мозговой штурм (совместное генерирование идей и поиск нестандартных творческих решений); дебаты (обоснованные

и аргументированные высказывания двух сторон); деловые игры; пресс-конференции и др.

Индивидуализация процесса обучения выражается посредством следующих видов работ: урок-презентация; урок-путешествие, урок-открытие; урок-блок, задачи которого формулируются через определённые глаголы: объяснить, обобщить, узнать, обсудить, сравнить, закрепить, расширить представления и др.

В настоящее время существует большое количество интерактивных закрытых материалов, которые разрабатываются специально и школами, и университетами, и отдельными педагогами.

В данной статье мы предлагаем обзор открытых источников, которые могут использовать как преподаватели вузов, так и школьные учителя, где русский язык преподаётся как иностранный, неродной, и как родной.

Представленные источники позволят не только использовать их в готовом виде, но и создавать индивидуальные задания, так как содержат методические указания и мультимедийные средства для творчества учащихся и педагогов.

Прежде всего, мы предлагаем использовать огромные возможности электронных библиотек, расположенных на сайтах <https://urait.ru/> и сайте РУДН <https://roslib.rudn.ru/>

Материалы, представленные на этих двух сайтах, рассчитаны на разный уровень владения языком, начиная с элементарного (лексический минимум – 780 слов) и заканчивая продвинутым уровнем владения русским языком, который опирается на знание 12 тысяч лексических

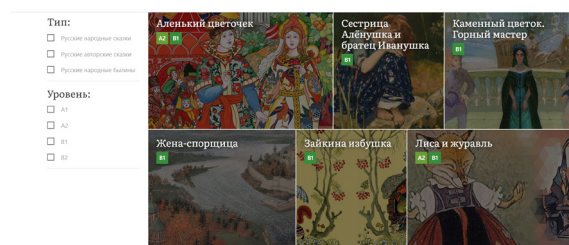
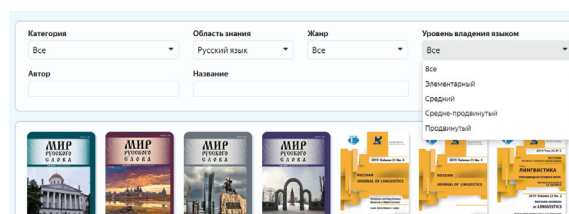
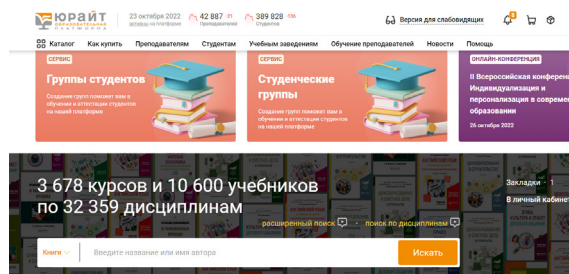
единиц, что соответствует уровню носителя русского языка.

Целый ряд сайтов в данном обзоре представляет интерес для школьных учителей и школьников младших и старших классов.

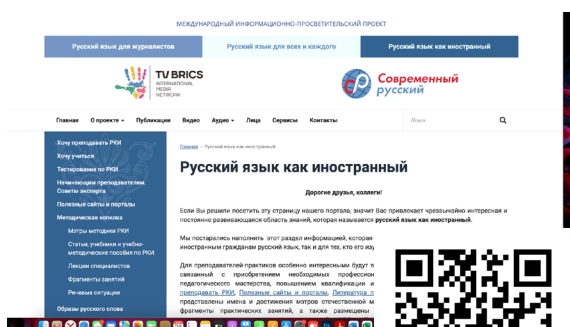
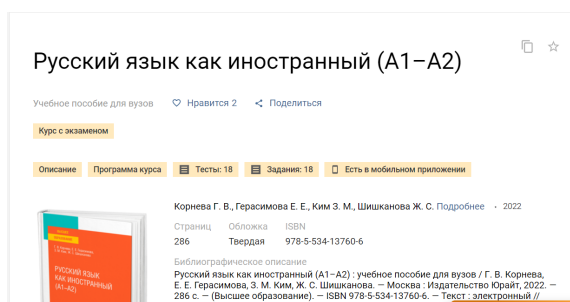
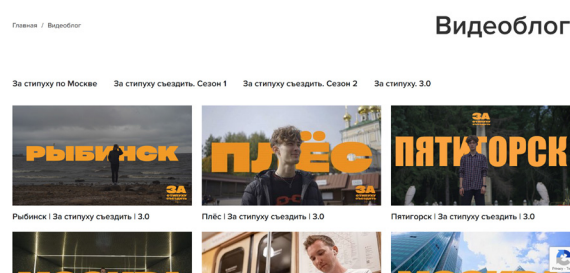
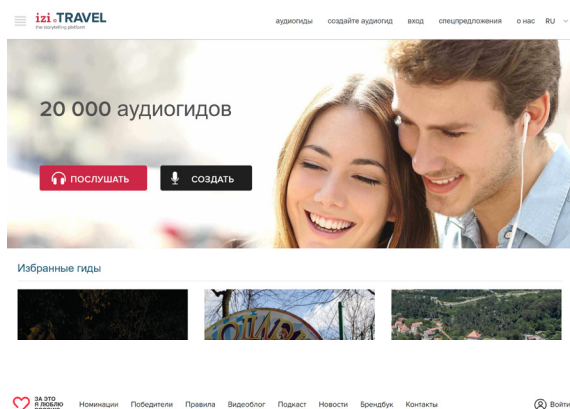
Для изучения фольклора предлагается использовать сайт <https://skazki.irlc.msu.ru>

Данный сайт содержит как в значительной степени адаптированные материалы для изучения иностранными студентами, так и материалы с минимальной степенью адаптации, которые могут быть использованы для знакомства школьников младших классов с русскими народными и авторскими сказками.

Если вы хотите совершить увлекательное путешествие в мир искусства, то сайт izi.TRAVEL, предоставит вам такую возможность. Аудиогиды, размещённые на этом сайте, могут применяться в различных сферах: образовательной, культурно-досуговой, туристической и других. Гид станет отличным дополнением музейной экспозиции и выставочного пространства, поделится интересными фактами из истории зданий или дополнит прогулку по городу или музею стихотворением. Сайт содержит неадаптированные тексты на русском языке, а также на других языках; аудиотексты о достопримечательностях по всей России с фотографиями. Аудиогид как средство взаимодействия с посетителем обладает широким спектром преимуществ. В первую очередь, устройство создает ощущение индивидуальной экскурсии. Каждый пользователь может конструировать собственный маршрут осмотра экспозиции. С личным устройством посетитель



проходит экскурсию в собственном ритме: по желанию повторяет или пропускает отдельные аудиозаписи, а также может вернуться к понравившимся экспонатам. Работа на сайте не требует авторизации в случае прослушивания размещённых на сайте материалов. Но самым ценным, на наш взгляд, является возможность



создавать собственные аудиогиды, что в значительной мере может расширить географию использования данного сайта.

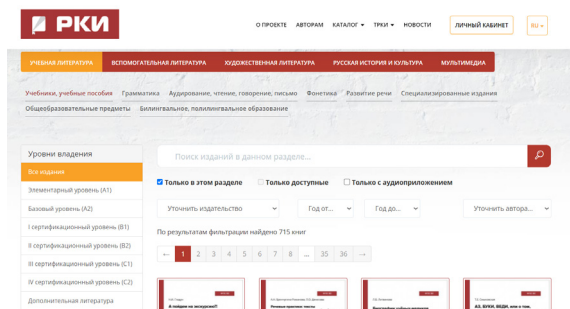
Данный сайт направлен не только на расширение лингвокультурологической компетенции школьников и студентов, но и на совершенствование навыков аудирования.

Хотим предложить вашему вниманию еще один интересный сайт для студентов, который «родился» стихийно. Сначала был объявлен конкурс на лучшие фотографии о путешествиях по России. Позднее студенты вступили в переписку, где и как можно снять дешёвое жилье, какие места в городах наиболее интересны для посещений и пр. Отзывов и фотографий набралось так много, что появился сайт «Проект “За это я люблю Россию” – видеоблог. <https://love4russia.ru>

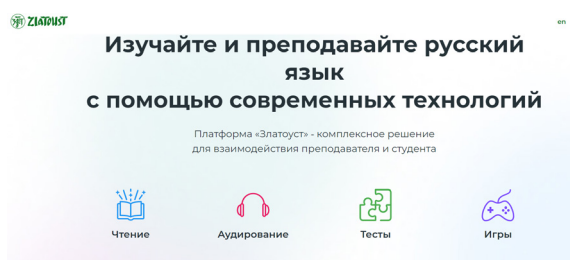
Для тех, кто учит русский язык «с нуля» или хочет совершенствовать его, мы собрали большое количество сайтов, содержащих самую разнообразную информацию. Эти сайты будут интересны для студентов и для преподавателей русского языка как иностранного: <https://urait.ru>

<https://www.oshibok-net.ru/as-foreign> – большая копилка методического материала.

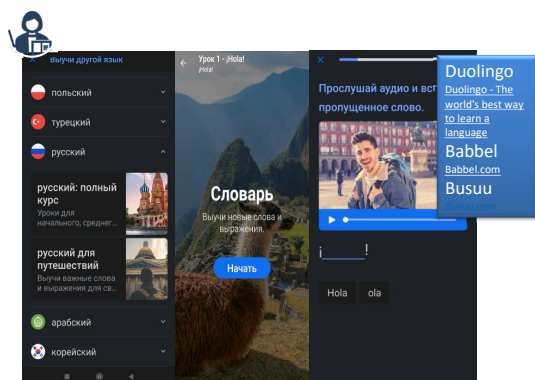
В помощь преподавателям русского языка как иностранного предлагается использовать сайт, специально разработанный Российским университетом дружбы народов им. П. Лумумбы и издательством «Златоуст».



<https://www.ros-edu.ru/textbooks>



<https://rki.zlat.spb.ru>



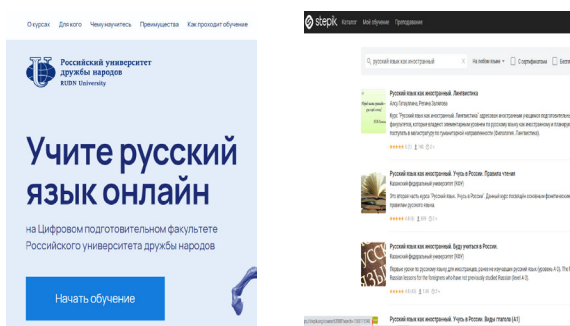
Курсы русского языка

Для желающих выучить русский язык без дополнительных затрат на дорогу и проживание в другой стране или городе Университет дружбы народов разработал дистанционный электронный курс, который сочетает занятия с преподавателем и самостоятельную работу обучающихся: <https://stepik.org>; <https://info.langrus.rudn.ru>

Следует помнить, что даже положительные результаты, полученные при использовании интерактивных методов, не заменяют практических регулярных занятий по русскому языку и литературе, но развивают творческий потенциал, усиливают мотивацию к изучению предмета, способствуют развитию самостоятельной работы и самоконтроля, сокращают затраты времени педагога.

Список рекомендуемых электронных ресурсов

1. <https://urait.ru>
2. <https://roslib.rudn.ru>
3. <https://www.ros-edu.ru/textbooks>
4. <https://skazki.irlc.msu.ru>
5. <https://info.langrus.rudn.ru>
6. <https://universarium.org/courses>
7. <https://openedu.ru>
8. <https://www.oshibok-net.ru/as-foreign>
9. <https://love4russia.ru>
10. <https://learningapps.org>
11. Юlang (платформа с уроками по РКИ): <https://www.catalogue.irlc.msu.ru/general-catalogue/all/yulang>
12. Программы для составления кроссвордов: <https://biouroki.ru>





Л. Р. Сираждинова,
педагог дополнительного образования,
Институт русского языка
РУДН им. П. Лумумбы



М. Т. Кордзадзе,
педагог дополнительного образования,
Московский педагогический
госуниверситет (МПГУ)



И. М. Зайцева,
педагог дополнительного образования,
Московский педагогический
госуниверситет (МПГУ)

Способы создания социокультурной среды при обучении русскому языку в условиях близкородственного двуязычия

Орус тилин тыгыз байланышта болгон
кош тилдүүлүктүн шартында окутууда
социалдык маданий чөйрөнү түзүүнүн
жолдору

Methods of creating a sociocultural
environment in teaching russian language
under conditions of near-native bilingualism

Аннотация. В статье рассмотрены эффективные методы создания социокультурной среды при обучении русскому языку в условиях близкородственного двуязычия. Выявлены модели обучения и предложены стратегии преодоления трудностей интерференции при помощи системно-сравнительного метода обучения. Сделаны выводы о том, как внедрение предметно-интегративных технологий в процесс обучения русскому языку влияет на образовательный процесс в условиях близкородственного двуязычия¹.

Ключевые слова: социокультурная среда; близкородственное двуязычие; обучение русскому языку; интеграция культуры; мультимедиа в образовании; интерактивное обучение

Аннотация. Макалада орус тилин тыгыз байланышта болгон кош тилдүүлүктүн шарттарында окутууда социалдык маданий чөйрөнү түзүүнүн натыйжалуу ыкмалары талкууланат. Окутуу моделдери аныкталган жана системалуу-салыштырмалуу окутуу ыкмасын колдонуу менен тоскоолдуктарды жеңүү стратегиялары сунушталган. Орус тилин окутуу процессине предметтик-интегративдик технологияларды киргизүү бири-бири менен тыгыз байланышкан кош тилдүүлүктүн шарттарында окуу процессине кандай таасирин тийгизип жаткандыгы жөнүндө тыянактар чыгарылат.

Негизги сөздөр: социалдык маданий чөйрө; тыгыз байланышта болгон кош тилдүүлүк; орус тилин окутуу; билим берүүдөгү маданияттын; мультимедиянын интеграциясы; интерактивдүү окуу

Abstract. The article considers effective methods of creating a socio-cultural environment for teaching the Russian language in conditions of closely related bilingualism. The models of learning are revealed and strategies for overcoming the difficulties of interference using the system-comparative method of learning are proposed. Conclusions are drawn about how the introduction of subject-integrative technologies in the process of teaching the Russian language affects the educational process in conditions of closely related bilingualism.

Keywords: sociocultural environment; near-native bilingualism; Russian language teaching; culture integration; multimedia in education; interactive learning

Одна из важнейших компетенций современного школьника – умение общаться в контексте диалога культур. Для каждого этноса характерна уникальная картина мира, сформированная у носителя в процессе развития, обучения и воспитания. Билингвы одновременно владеют двумя «речевыми стихиями», следовательно, у них формируются две языковые картины мира. Билингвизм

(двуязычие) – лингвокультурный и социальный феномен. Существует множество определений билингвизма. Исследователи В. Н. Комиссаров, Р. К. Миньяр-Белоручев, Л. В. Щерба, Е. А. Хамраева рассматривают билингвизм как понимание и владение двумя языками, их использование в разных контекстах общения. Они определяют билингвизм как сложное внутриличностное явление, которое

¹ Статья подготовлена в рамках Государственного задания для МПГУ на 2024 год от Минпросвещения РФ (124031100001-7).

включает в себя новую языковую систему, умение общаться с помощью этой системы (коммуникативный аспект). В рамках билингвизма, помимо ситуативных значений и смыслов, присутствуют общекультурные взгляды и представления о мире (социокультурный и лингвокультурный аспекты) [1, с. 52]. Близкородственное двуязычие воздействует на процесс изучения языка уникальными способами, поскольку включает в себя два языка, которые обладают схожей структурой, лексикой и культурными корнями, например, русский и украинский или русский и белорусский языки [2, с. 165]. Эти сходства могут упростить изучение, но и также вызывать путаницу в использовании языков из-за лингвистического взаимодействия и перекрестного влияния.

Так как близкородственное двуязычие характеризуется наличием двух языков, близких по лингвистическим и культурным характеристикам, перед педагогами встает вопрос о возможностях лингвистической адаптации и интеграции. Способы создания социокультурной среды должны учитывать эти особенности для эффективного обучения [3, с. 70].

Цель нашего исследования – поиск и обобщение актуальных методик и технологий обучения русскому языку в ситуации близкородственного билингвизма, имеющие практическую значимость. Методы исследования, которых придерживались авторы при подготовке данной статьи, – анализ методической и научной литературы и обобщение собственного педагогического опыта. Важным компонентом владения языком является овладение коммуникативной компетенцией.

Коммуникативная компетенция находится в центре внимания многих ученых-методистов уже много лет. И как отмечают отечественные ученые А. Н. Щукин, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова и Е. И. Пассов, в основу коммуникативной компетенции входит социокультурная компетенция – «знание социокультурного контекста, в котором изучаемый язык используется его носителями, а также то, как этот контекст влияет на выбор и коммуникативный эффект употребления определенных лингвистических форм» [4, с. 69]. Компонент социокультурной компетенции – социальные условия, традиции, нормы поведения, принятые в среде изучаемого языка. Они же считаются важными составными элементами социокультурной среды в образовании. В отечественной методике нет однозначного определения понятия социокультурной среды. Поскольку определения разнятся, несмотря на общность многих составляющих, в данной статье мы придерживаемся определения Е. А. Хамраевой: «Социокультурная среда в образовательной организации – это условия, которые создают и одновременно используют все участники образовательного процесса для удовлетворения своих образовательных потребностей, прежде всего, для личностного развития» [5, с. 164]. Создание социокультурной среды при изучении русского языка является ключевым аспектом в условиях близкородственного двуязычия. В связи с этим разработка методик, способствующих глубокому погружению в языковую среду, требует особого подхода, учитывающего как лингвистические, так и культурные особенности обучающихся.

В данном контексте особую значимость приобретает вопрос разработки и реализации единой технологии социокультурной интеграции в условиях школьного образования, а также исследование наиболее эффективных методов внедрения двуязычного обучения в разнообразных условиях, в которых оно применяется на практике как в общественной среде, так и в системе национального образования. Так, создание социокультурной среды – аспект формирования языковой личности учащихся [6, с. 114]. Данный процесс состоит из нескольких сегментов, которые были предложены исследователями данного явления. Сегменты языковой личности обобщены и представлены графически следующим образом (см. рис. 1).

Исследователи В. Г. и Л. А. Верещагины подчеркивали важность социокультурного подхода в обучении русскому языку. Они указывали, что знание культурного контекста так же важно, как и знание лексики и грамматики. Этот подход помогает не только в изучении языка, но и в понимании культурного кода, которые

невозможно усвоить иначе. Приведем некоторые практические методы создания социокультурной среды:

1. Культурные иммерсии: инновационная форма внеурочной деятельности, в которой учащиеся задействуются в организации и участии фестивалей, выставок и театральных представлений, способствующих созданию бикультурной среды. Например, театрализация народных сказок с применением иммерсивных технологий (общение со зрителями, аудиовизуальное сопровождение).

2. Использование мультимедийных ресурсов: включение в образовательный процесс фильмов, музыки и литературы на русском языке с последующим межкультурным диалогом для погружения в языковую среду и русское ментальное пространство. Образовательный контент может быть представлен в виде интерактивных рабочих листов, порталов или учебных блогов.

3. Социальные проекты и языковые партнерства: запуск социальных проектов, которые требуют активного использования русского языка

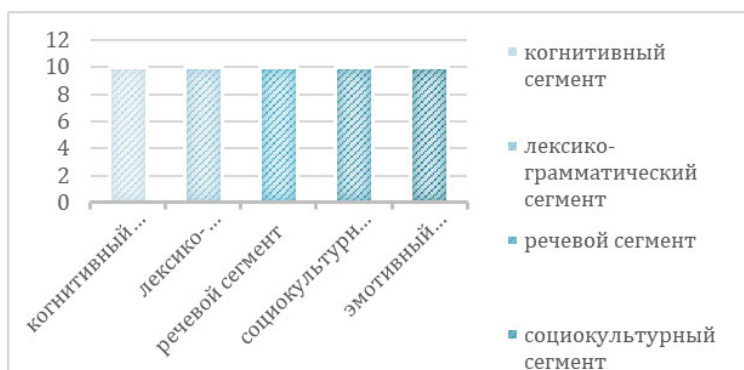


Рис. 1. Сегменты языковой личности

(волонтерство или участие в общественных инициативах, посвященных культурно-историческим событиям). Например, нами видится эффективным применение тандем-технологий в формате языковых клубов. Современный мир все больше адаптируется под нужды молодежи, которая большую часть времени проводит за компьютером, в Сети. Соответственно, и образовательный процесс логично связывать с мультимедийными технологиями. Обратимся к инновационным методам исследования проблемы создания социокультурной среды при условиях близкородственного билингвизма. Современные исследования, например, работы Т. И. Красновой, фокусируются на создании цифровой социокультурной среды через использование VR-технологий и онлайн-симуляций для имитации погружения в русскоязычную среду [7, с. 90]. Эти методы показывают обещающие результаты в улучшении языковой компетенции и кросс-культурной адаптации. Процесс обучения русскому языку в контексте близкородственного билингвизма необходимо основывать на системно-сопоставительных методах изучения двух языков, используя принцип опоры на родной язык учащихся. Так,

посредством сопоставления языковых систем двух близкородственных языков учащиеся смогут определить общее и специфическое в двух языковых системах. По мнению Е. М. Марковой, с помощью системно-сопоставительного метода «определяются универсалии и уникалии, дающие возможность транспозиции (положительного переноса), на фоне которой выявляются возможные участки интерференции (отрицательного влияния родного языка)» [8, с. 204]. Следовательно, сравнение грамматических структур, лексических элементов и фразеологизмов помогает учащимся видеть отличия и сходства, способствуя более глубокому осмыслению обоих языков.

Современные методисты и педагоги, исследующие феномен близкородственного билингвизма, выделяют две модели обучения при соотношении родного и второго языка (см. табл. 1).

Следовательно, в рамках системно-сопоставительного метода следует использовать культурно-ориентированные задания. От педагогов требуется разработка данных учебных заданий, которые способствуют усвоению уникальных культурных элементов каждого языка в равной степени.

Таблица 1. Модель обучения при соотношения родного и второго языка

Модель обучения	Форма соотношения двух языков
Дублирующая	Одни и те же лингвистические и культурные единицы представляются средствами обоих языков.
Аддитивная	Информация на втором языке частично или существенно дополняет лингвистическое и культурное содержание, изученное на родном языке.

Рассмотрим приемы, способствующие обучению близкородственным языкам. Важнейшая составляющая занятий по русскому языку – создание у учащихся представлений о культуре народа, язык которого они изучают. Это условие необходимо для того, чтобы создать базу для дальнейшего общения и обучения. Накапливая и развивая знания о языке и культуре, учащиеся формируют и совершенствуют навыки в области коммуникации, которые впоследствии будут применять в различных жизненных языковых ситуациях.

В процессе обучения можно использовать интегративные методы, которые включают в себя изучение материала по истории или естественно-научным дисциплинам через русский язык. Такой подход способствует развитию картины мира учащихся, помогая им увидеть взаимосвязи между различными областями знания и понять, как они взаимодействуют друг с другом. Следовательно, применение интегративных методов через русский язык не только обеспечивает углубленное понимание конкретных дисциплин, но и способствует формированию более глубоких, мультидисциплинарных знаний и качеств, необходимых для успешной адаптации и действия в современном мире [9, с. 53].

Таким образом, для эффективного изучения русского языка в условиях близкородственного двуязычия важно использовать сравнительный анализ лингвистических систем и учитывать как общие черты, так и специфичные особенности близкородственных языков. Данные отличия и сходства этих языковых

систем определяют универсальные и уникальные лингвокультурные единицы, способствующие успешной интеграции метода в образовательный процесс. Учебные материалы должны не только учитывать структурные характеристики языков, но также отражать современные культурные реалии и смыслы. Создание социокультурной среды при обучении русскому языку в условиях близкородственного двуязычия является ключевым аспектом для эффективного овладения языком и погружения в культурный контекст. Это требует комплексного подхода, который включает в себя не только языковое обучение, но и активное взаимодействие с культурой, историей и традициями русскоязычных сообществ.

Литература

1. Гринберг, С. А. Межъязыковое взаимодействие при изучении русского языка как иностранного в условиях белорусско-русской лингвокультурной среды / С. А. Гринберг // Полилингвальность и транскультурные практики. – 2022. – № 3. – С. 59–72.
2. Палиева, Т. В. Модель билингвального образования дошкольников в условиях белорусско-русского двуязычия / Т. В. Палиева // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. – 2006. № 2 (15) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>
3. Мазунова, Л. К. Методика как наука об управлении процессом развития индивидуальности в диалоге культур / Л. К. Мазунова // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2014. – № 6. – С. 69–71.

4. Дроздова, О. Е. Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Дроздова Ольга Евгеньевна. – М., 2017. – 474 с.

5. Хамраева, Е. А. и др. Формирование социокультурной среды средствами лингвострановедческого контента при обучении РКИ / Е. А. Хамраева, М. Н. Кожевникова, О. Ю. Рязова, О. В. Юдушкина // Наука и школа. – 2021. – № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>

6. Легостаева, О. В. Развитие языковой компетенции студентов 1-го курса нефилологических специальностей при изучении имени прилагательного в русском языке с привлечением материала английского языка на основе функционально-семантического подхода: монография / О. В. Легостаева. – Орел: Карпуш, 2013. – 215 с.

7. Краснова, Т. И. Потенциал иммерсивной виртуальной реальности в обучении иностранным языкам / Т. И. Краснова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1 (98) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>

8. Маркова, Е., Квапил, Р. Особенности обучения русскому языку

в близкородственной среде / Е. Маркова, Р. Квапил // Русистика. – 2021. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>

9. Игнатьева, О. В. и др. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российских вузах: проблемы, решения, лучшие практики : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (8–9 декабря 2021 г.) / О. В. Игнатьева, Ю. В. Ветошкина, Е. А. Горбушина. – Пермь, 2022. – 90 с.

10. Айбазова, М. Ю. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах / М. Ю. Айбазова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2022. – № 1 (34) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>

11. Телия, В. Н. и др. Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности / В. Н. Телия, Т. А. Графова, А. М. Шахнарович и др. / отв. ред. В. Н. Телия. АН СССР. Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1991. – 214 с.

12. Химик, В. В. Грамматика в практическом курсе русского языка как иностранного / В. В. Химик. – Л.: ЛГУ, 1991. – 86 с.

УДК 372.8:80.811

О. Л. Сумарова,
доктор исторических наук



Методические взгляды Е. Д. Поливанова как основа обучения русскому языку инофонов

Окутуунун негизи катары
Е. Д. Поливановдун методологиялык
көз караштары чет тилде сүйлөгөн
сүйлөөчүлөр учун орус тили

Methodological views of E. D. Polivanov
as a basis for teaching russian
to foreign speakers

***Аннотация.** Е. Д. Поливанов на протяжении всей своей научной жизни оставался русификатором в хорошем смысле этого слова, стремясь поставить изучение русского языка в союзных республиках на широкую организационную основу. В статье дается характеристика методической концепции ученого на примере его трудов, основой которых стала первая в истории методической мысли попытка обосновать целый ряд методов обучения русскому языку учащихся национальных школ Туркестана с опорой на сопоставление изучаемого и родного языков.*

***Ключевые слова:** методика; системно-сопоставительный метод; историко-лингвистическая мотивировка; носители языка; диалектные особенности*

***Аннотация.** Е. Д. Поливанов езунун буткул илимий омурундо орус тилин союздук республикаларда уйренууну кенири уюштуруучулук негизге коюуга умтулуп, создун жакшы маанисинде орусча болуп калды. Макалада окумуштуунун методологиялык концепциясы анын эмгектеринин мисалында мүнөздөлөт, анын негизи Түркстандын улуттук мектептеринин окуучуларына орус*

тилин окутуунун бир катар методдорун салыштыруунун негизинде методологиялык ой-пикирдин тарыхында биринчи жолу негиздөө аракети болгон. изилденген жана эне тилдердин.

Негизги сөздөр: методология; системалык-салыштырмалуу метод; тарыхый жана лингвистикалык мотивация; эне тилинде сүйлөгөндөр; диалект өзгөчөлүктөрү

Abstract. E. D. Polivanov throughout his scientific life remained a Russifier in the good sense of the word, striving to put the study of the Russian language in the union republics on a broad organizational basis. The article provides a description of the methodological concept of the scientist using the example of his works, the basis of which was the first attempt in the history of methodological thought to substantiate a number of methods for teaching Russian to students of national schools in Turkestan based on a comparison of the studied and native languages.

Keywords: methodology; systemic-comparative method; historical and linguistic motivation; native speakers; dialectal features

Несмотря на знание огромного количества иностранных языков и предпочитая, если того требовал предмет, читать на них свои лекции, Поливанов на протяжении всей своей научной жизни оставался русификатором в хорошем смысле этого слова, стремясь поставить изучение русского языка в союзных республиках на широкую организационную основу. Именно поэтому, оказавшись по воле судьбы в Средней Азии, весь пыл своего

сердца, все свои знания и выдающиеся способности педагога он посвятил этому важнейшему делу.

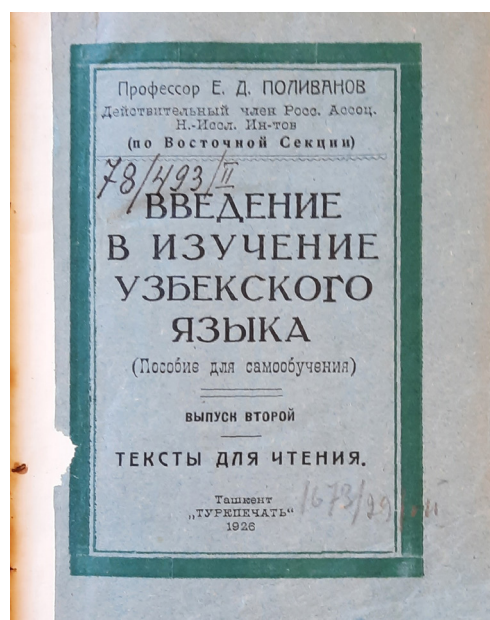
Еще в студенческие годы, пытаясь преодолеть финансовые затруднения, Поливанов ведет курсы русского языка, фонетики и русской литературы для готовящихся стать учителями народных училищ калмыков, прибывших на год в Петербург из Ставропольской губернии, а также подрабатывает на курсах учителей глухонемых. Однако в Средней Азии эта деятельность обретает совершенно иные масштабы. С 1923 года в качестве одного из руководителей педагогической комиссии Государственного ученого совета Наркомпроса Туркеспублики лингвист знакомится со всей издаваемой в советской Средней Азии учебно-методической литературой, пишет рецензии, составляет учебные программы и начинает внедрять свою научно-методическую концепцию обучения русской грамоте нерусских.

Ее отдельные положения излагаются или затрагиваются в целом ряде подготовленных им научных статей и книг



и на несколько десятилетий обгоняют уровень развития современной ему методической науки. Более того, некоторые из них, как например, изданная в 1935 году в Самарканде книга «Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам» (часть I), по словам исследователя Э. Ш. Абдулиной, оказывались как бы «преждевременными», их *«лингвистический уровень не соответствовал научной подготовке значительной части педагогов-русистов тех лет»* [1, с. 37]. Призванный оказать конкретную методическую помощь учителю, его «Опыт частной методики...» отличался широтой привлекаемого к сравнению материала и глубиной его анализа, восприятие которого требовало от учителя серьезной филологической подготовки не только в области русского, но и узбекского языка.

Каковы же были собственно методические воззрения Е. Д. Поливанова. Одним из первых указав на необходимость учета различительных признаков родного и изучаемого языков при обучении нерусских школьников русской грамоте, он встает на позиции системно-сопоставительной, функциональной презентации материала. До него говорилось лишь об опоре на сходные явления известного и второго, нового для учащихся языка. В связи с этим ученый настаивает на принципиальной необходимости создания дифференцированных учебников русского языка для разных народностей и необходимости знания учителем русского языка родного языка учащихся, в том числе «знакомство с лингвистическим освещением» грамматических форм, т. е. историко-лингвистической



мотивировкой тех или иных языковых фактов в сопоставляемых языках.

В целом сопоставляя русскую грамматику с узбекской, Е. Д. Поливанов не просто сравнивает две системы, а стремится выяснить все те особенности диалектной речи, которые сближают данный диалект с системой русского языка или отдаляют от нее. Впервые, пожалуй, в «Опыте частной методики...» определенно прозвучало утверждение о необходимости максимального учета диалектальных особенностей речи учащихся-узбеков при обучении их русскому языку.

Не менее важный тезис Е. Д. Поливанова касался особенностей звуковосприятия носителями различных языков и был раскрыт в статье «Субъективный характер восприятия звуков речи»: «...слыша чужое незнакомое слово (или вообще отрезок чужой речи, по своему объему способный быть схваченным слуховым вниманием), слушающий

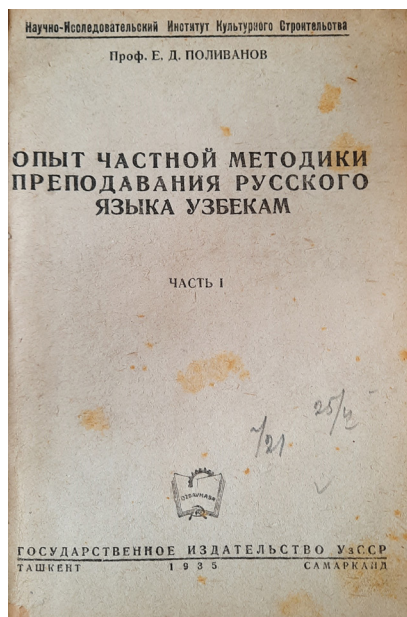
пытается найти в нем комплекс (т. е. последовательный ряд) своих фонологических представлений, т. е. разложить на свои фонемы и даже сообразно своим (т. е. присущим родному языку слушающего) законам сочетаний фонем» [2, с. 236]. К примеру, услышав русские слова, начинающиеся с двух согласных – «гром», «плеть», «пшено» и т. д., носитель узбекского языка вместо двух согласных будет использовать комплекс из трех: согласный + узкий гласный типа *i* + второй согласный: [girəm], [pilet], [piʂeno]. «Объясняется это явление, – указывает Поливанов, – общеизвестным законом турецкого (в частности узбекского) языкового мышления о невозможности двух согласных в анлауте (в начале слова), т. е. отсутствием общего фонетического представления слова с двумя начальными согласными» [2, с. 240].

Констатируемая Поливановым принципиальная возможность несовпадения

структуры восприятия речи и «состава», т. е. языковой структуры текста, имело безусловное значение для обучения языку и написания национально-ориентированных учебников, в которых учитывались бы все фонологические различия, препятствующие правильному усвоению звукового строя русского языка. Однако и сегодня чаще всего лингвистические проблемы обучения языку решаются путем простого наложения системы одного языка на систему другого и анализа несоответствующих фрагментов этих систем.

Едва ли не первым Поливанов поставил вопрос о необходимости класть в основу сопоставительных грамматик принцип системности. Уже в 1924 году в небольшой заметке «О гортанных согласных в преподавании арабского языка», опубликованной в седьмом выпуске «Бюллетеня Средне-Азиатского государственного университета», он отмечал, что весьма желательно научить учащихся не только подражать произношению соответствующих фонем чужого языка, но и уяснить характеристики тех или иных фонем и «их взаимные соотношения» [3, с. 28–29].

Особенно много внимания уделяется этой стороне вопроса в работе «Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам», где глубоко проанализированы в сопоставительном плане фонологические системы русского и узбекского языков и даны лингводидактические рекомендации, позволяющие учителю помочь учащимся преодолеть порождаемые качественной модификацией русских безударных гласных ошибки произношения и письма.



«Фактически, – пишет Э. Ш. Абдулина, – книга Е. Д. Поливанова, не получившая в свое время должного резонанса, знаменовала собой начало нового этапа в развитии методики организации обучения нерусских русскому звуковому строю» [1, с. 142] и неслучайно в 1961 году была переиздана как учебно-методическое пособие, главным, исходным тезисом которого стало принципиальное различие между звуком и буквой соответствующей письменности.

В этой же работе Е. Д. Поливанов обращается и к проблемам усвоения грамматического строя языка, изучение которого, по его мнению, категорически не должно было представлять собой самостоятельного, изолированного курса. Считая, что трудности в области звукового состава русского языка относительно ничтожны по сравнению с тем, что приходится преодолевать учащемуся при усвоении связанных со смысловой стороной речи грамматических явлений, ученый предлагал отказаться от специально отведенных уроков фонетики. Вводить фонетические упражнения он советовал *«в режиме всего первого года обучения исподволь, т. е. уделять им небольшую часть времени из любого урока, главным содержанием которого будут факты морфологические и синтаксические»* [4, с. 40].

Опираясь на представление о закономерной связи различных уровней внутри целостной системы языка, Поливанов требовал «увязки данных морфологических фактов с определенными фонетическими упражнениями», что доказывает стремление ученого любое явление изучаемого языка представить в его функ-

циональном аспекте. Так, Е. Д. Поливанов считал, что изучение морфологии должно проводиться наряду с изучением синтаксиса: *«При постановке каждой грамматической формы, например, каждого падежа и т. п., необходимо преподавать в числе навыков, относящихся к данной фразе – согласно нормам русского порядка словорасположения»*. Однако ученый предупреждал, что следует *«всячески избегать отягощать преподавание абстрактными синтаксическими схемами...»* [4, с. 52].

Между тем, считал Е. Д. Поливанов, с первых уроков учащиеся должны были осознавать принципиальные различия в грамматическом строе изучаемого и родного языков и в соответствии с этим – места тех или иных явлений в грамматических системах двух языков и их функциональную значимость.

Изучение грамматических тем Е. Д. Поливанов называл вспомогательной задачей, подчинявшейся главной цели обучения – развитию речи. Механизм реализации этого принципа, который сохраняет свое главенство в современной методике преподавания русского языка как неродного и иностранного по сей день, ученый демонстрирует на примере изучения имени существительного, однако предупреждает, что *«имеется в виду вся совокупность преподавания (а не только систематическое изложение морфологии)...»* [4, с. 56–57].

При этом из всего грамматического материала Е. Д. Поливанов выделяет так называемые «авангардные участки» (в терминологии Л. В. Шербы – «активная грамматика»), представляющие собой

комплекс грамматических тем, отобранных по принципу частотности употребления и исключения конструкций и форм, которые, хотя и могут быть синонимичными, но имеют статус периферийных элементов в выражении определенных значений. К примеру, при работе с грамматическими формами существительного он выделяет 3 падежа (именительный, родительный и дательный) обоих родов (мужского и женского) для того, чтобы на этих 6 формах преодолеть важнейшие принципиальные трудности общего значения, т. е. разъяснить столь трудные и в то же время столь необходимые (в данном случае в узбекской аудитории) понятия, как 1) понятие типа склонения, 2) понятие грамматического рода, 3) понятие основного значения падежа.

Помочь учащимся преодолеть трудности русского словоизменения был призван «грамматический словарь» русского

языка, идея создания которого была впервые описана Е. Д. Поливановым в предисловии к книге «Русская грамматика в сопоставлении с узбекским языком», вышедшей в 1933 году. Словарь должен был представлять собой собрание «неправильностей» русской морфологии, которое включало бы от 10 до 15 тысяч слов. *«Удастся ли и когда удастся осуществить издание всего состава вышенамеченной серии пособий будет зависеть уже не от меня»*, – писал автор, которому действительно не удалось это сделать по независящим от него причинам. Поливановская идея впервые была реализована в 1965 году немецкими лексикографами Э. Даумом и В. Шенком в работе “Die russischen verben” («Русские глаголы»).

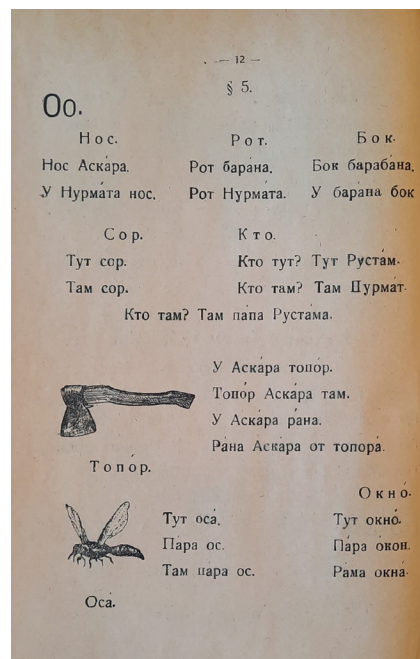
Избранные Поливановым подходы к преподаванию русского языка как неродного сводились к довольно тривиальной, на первый взгляд, идее необходимости развивать языковое мышление не только на изучаемом втором (русском) языке, но, в первую очередь, на родном языке учащихся. К такому выводу Поливанова привел опыт работы в 1926–1929 гг. в Коммунистическом университете трудящихся Востока имени И. В. Сталина (КУТВ). *«Мне кажется необходимым и бесспорно полезным, – писал он, – чтобы преподавание родного языка носило дифференциальный уклон... в смысле дифференциального изложения фактов своего языка по сравнению с русскими грамматическими нормами. В этом отношении от преподавания родного языка можно быть уверенным выиграет и знание (точнее, осмысленное усвоение) русской грамматики: учитель чеченского,*



ингушского и т. д. языков окажет здесь помощь своему коллеге – учителю русского» [5, с. 117].

В начале 20-х годов XX столетия, когда Е. Д. Поливановым уже была выработана достаточно стройная научно-методическая концепция обучения русской грамоте нерусских, ученый создает первый советский русский букварь для национальных школ Туркестана, значившийся в издательском плане ГУСа (Государственного ученого совета при Наркомпросе РСФСР) на первое полугодие 1923–1924 года как «Начальный учебник русского языка для тюркских школ». Название «Мак» азбука получила в процессе работы, вероятнее всего, в честь красного цвета революции. Понимая, какое огромное значение имеет первый учебник, ученый постарался сделать его максимально научным, рациональным, доступным и познавательным. Сказалось, вероятно, не только лингвистическое чутье, но и тесное общение семьи Поливановых с известным педагогом и букваристом В. П. Вахтеровым, чей, к примеру, «Русский букварь», изданный в конце XIX века, выдержал более 120 изданий, и знакомство с трудами К. Д. Ушинского.

Изданный в 1925 году, по своей структуре он представлял собой учебник русской грамоты, содержавший материал для обучения первоначальному чтению и письму без включения предварительного устного курса. Отсутствие последнего объяснялось особыми научно-методическими взглядами Е. Д. Поливанова, в частности, упомянутой выше его приверженности принципу системности в преподавании. Ученый полагал, что для успешной



организации учебного освоения русской фонологической системы, требующей в начале обучения первостепенного внимания, необходимо помнить о существующих

в определенных случаях значительных расхождений между буквой и обозначенным ею звуком. *«Каждое слово, – писал он, – должно быть преподносимо аудитории не только в виде слухового впечатления, но наоборот – главным образом в орфографической своей форме – чтобы и зрительные, и моторные (при написании) навыки поддерживали и облегчали выработку правильного акустического распознавания данных русских звуков (в конкретных позиционных условиях)»* [4, с. 17].

Таким образом, в основу своей системы Поливанов кладет реализацию фонем в звуке и букве в сильной позиции с учетом их восприятия иноязычной аудиторией и их системного взаимоотношения. Стоит подчеркнуть, что все ранее издававшиеся буквари в подаче звуко-буквенного материала существенных различий от букварей для русских детей не содержали.

Каждый урок в учебнике подавался в строгом соответствии с его лингвистической основой и методической целесообразностью, будучи тесно взаимосвязанным с предыдущим учебным материалом. Качественный состав лексики был обусловлен возрастными особенностями учащихся.

Продуманный в лингвистическом отношении букварь, но «слабый с методической стороны» [6, с. 24], поскольку к работе над ним не было возможности привлечь опытных учителей, в 1926 году был переиздан второй раз в соавторстве с Л. И. Пальминым, Н. П. Архангельским и Н. А. Воскресенским. В нем впервые была воплощена революционная идея того, что сегодня называется «учебно-

методическим комплексом». К азбуке прилагалась хрестоматия, в которой была сделана попытка организовать повторяемость слов и фраз, данных в букваре, двуязычный словарь, свод фразеологических оборотов русского языка с примерами, а также подготовленный Н. П. Архангельским сборник методических материалов «Русский язык в нерусской школе». В предисловии к нему говорилось, что азбука отвечала «требованиям научного языкознания», удовлетворяла «интересам учащихся и общепедагогическим положениям», отражала современность и была «рассчитана на местные условия» [7, с. 1].

Между тем Е. Д. Поливанов называл свою работу «опытом», знаменовавшим начало издания профессиональной учебной литературы по русскому языку в Средней Азии. В ней впервые в истории методической мысли была сделана попытка обосновать целый ряд методов обучения русскому языку учащихся национальных школ Туркестана, опираясь на сопоставительную характеристику изучаемого и родного языков.

В период работы над первым изданием «Мака» Е. Д. Поливанов составляет план издания целой серии учебников русского языка для детей Туркестана, однако реализовывался тот медленно. Желая ускорить издательский процесс, он даже выражает намерение издать одну из своих работ, подготовленную им одновременно с «Маком», – «Русский букварь для школ коренного населения Туркестана» – за свой счет [8, с. 275].

Часть плана издания учебников, как свидетельствует Э. Ш. Абдулина,

имевшая доступ к архивам Республики Узбекистан, где хранится ряд неизданных работ советского лингвиста, был осуществлен лишь во второй половине 30-х годов XX столетия в Киргизии, где к тому времени жил и трудился ученый. Так, например, им была начата работа над комплексом учебников русского языка для первого класса киргизской школы, где наряду с букварем значились учебные книги, дополняющие букварь, в частности «Начальный курс русского языка с орфографическими упражнениями» (1928 г.) [1, с. 142]. Также архивы сохранили названия двух методических работ Е. Д. Поливанова, не значащихся в списках его трудов: «Русский язык в Туркестанской школе» (1925 г.), «Методическое пособие к преподаванию русского языка в узбекской школе» (1925 г.) [9, с. 29]. В них проводились два главных принципа – необходимость учета особенностей двух языковых систем (если речь шла об изучении языка как неродного) и фокусировка внимания на тех категориях языка, из которых строится речь.

Одновременно со школьными книгами была задумана серия учебных пособий по русскому языку для студентов высших учебных заведений и аспирантов, куда должны были войти курс русской грамматики в сопоставлении с узбекским языком (фонетика и морфология), синтаксис и стилистика современного русского языка в дифференциальном сопоставлении с фактами узбекского языка, грамматический русско-узбекский словарь, узбекско-русский словарь. К сожалению, свет увидела лишь первая книга серии – «Русская грамматика

в сопоставлении с узбекским языком», изданная спустя много лет после написания – в 1934 году в Ташкенте.

Несправедливым будет не отметить тот факт, что в не меньшей степени Е. Д. Поливанова волновали лингводидактические проблемы освоения не только русского, но и узбекского, таджикского, дунганского и киргизского языков, поэтому наряду с русскими букварями им были созданы словари и учебные пособия по национальным языкам народов Средней Азии, обозначены пути обучения грамоте на разных языках народов Средней Азии и велась борьба за аналитико-синтетический метод в преподавании. В этом аспекте внимания заслуживают рецензия ученого на узбекский букварь для взрослых Ш. Рахими (1923 г.) и «Докладная записка проф. Е. Д. Поливанова о методах начального обучения грамоте в узбекских школах» (1925 г.), свидетельствующие о том, что одновременно с выработкой стройной системы преподавания русского языка как неродного формировались и научно-методические взгляды ученого в области преподавания национальных языков. Этой проблеме ученый не посвящал много томных монографических исследований, однако изданные им немногочисленные учебные пособия представляют собой кладезь практических идей, сохраняющих свою актуальность по сей день.

Призывая педагогов отказаться от «аподиктического изложения правил орфографии и норм литературного диалекта», Поливанов выступал за использование индуктивного метода, представляющего возможность самим учащимся формулировать правило на основе

явлений, с которыми они сталкиваются при изучении родного или иностранного языка. Учитывая многообразие диалектов восточных языков Союза, каждый из которых был, по словам Е. Д. Поливанова, *«ценен, как ключ к психике определенного коллектива»*, ученый советовал на уроках родного языка прибегать к сравнению грамматических фактов двух или более диалектов, один из которых, разумеется, являлся стандартным или литературным для данной национальности, с тем, чтобы учащиеся видели, *«что грамматика, как элемент преподавания служит прямой и ясной цели: выправления индивидуального языка в сторону стандартного диалекта путем систематического констатирования различий между ними»* [5, с. 116].

Уже вышесказанного достаточно для того, чтобы понять, как много труда Е. Д. Поливанова, пронизанные идеями «осмысленного», а не механического обучения, значат для современной теории и практики обучения родному и неродному языкам. Разбросанные в многочисленных статьях, выступлениях и рецензиях, в совокупности своей его идеи представляют собой интереснейшую лингводидактическую теорию, опираясь на которую современные букваристы могли бы обучать детей чтению и письму более успешно, нежели это делается в настоящее время. Однако современной отечественной лингводидактической наукой поливановские «опыты» оказались фактически забытыми, и некоторые из них были осуществлены лишь за рубежом. Впрочем, это касается всего научного наследия Поливанова.

Остается лишь надеяться, что будущие поколения окажутся более прозорливыми и смогут оценить его по достоинству.

Литература

1. Абдулина, Э. Ш. Пути развития методики обучения русскому языку в киргизской начальной школе (1918–1980 гг.): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Абдулина Эмма Шакировна. – Фрунзе, 1983. – 259 с.
2. Поливанов, Е. Д. Избранные работы. Статьи по общему языкознанию / Е. Д. Поливанов. – М., 1968.
3. Поливанов, Е. Д. О гортанных согласных в преподавании арабского языка / Е. Д. Поливанов // Бюллетень 1-го Средне-Азиатского государственного университета. – Ташкент, 1927. – Вып. 7. – С. 28–29.
4. Поливанов, Е. Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. Часть I / Е. Д. Поливанов. – Самарканд, 1935.
5. Поливанов, Е. Д. Родной язык в национальной партшколе / Е. Д. Поливанов // Вопросы национального партпросвещения. – М., 1927. – С. 111–122.
6. Ларцев, В. Г. Е. Д. Поливанов в Узбекистане / В. Г. Ларцев. – Ташкент, 1989.
7. Мак. Первая русская книга для нерусских школ Средней Азии / сост. Н. П. Архангельский и др. – Ташкент, 1926.
8. Ларцев, В. Г. Евгений Дмитриевич Поливанов: Страницы жизни и деятельности / В. Г. Ларцев. – М., 1988.
9. Абдулина, Э. Ш. Е. Д. Поливанов и теория обучения грамоте (Из неопубликованного наследия) / Э. Ш. Абдулина // Русский язык в киргизской школе. – Фрунзе, 1977. – № 5. – С. 24–29.



М. Дж. Тагаев,
доктор филологических наук,
директор Института русского языка
им. А. Орусбаева (КРСУ)



Н. А. Шалыгина,
специалист Института русского языка
им. А. Орусбаева (КРСУ)

Лингвокультурология в практике обучения русскому языку в киргизской школе Кыргыз мектебинде орус тилин окутуунун практикасында лингвокультурология Linguocultural studies in the practice of teaching russian in kyrgyz schools

Аннотация. Статья посвящена вопросам применения лингвокультурологического подхода в практике обучения русскому языку в школах с киргизским языком обучения. Отмечается, что для изучения неродного языка недостаточно владения системой этого языка – основами его грамматики и лексики. Необходимо привить учащимся знания лингвокультурологического порядка, которые позволяют познать аксиологию русского языка и окружающего мира через призму его учебных единиц.

Ключевые слова: традиционная методика; системоцентрическая лингвистика; когнитивная лингвистика; лингвокультурология; языковая картина мира; дискурс

Аннотация. Макала окутуу кыргыз тилинде жүргүзүлгөн мектептерде орус тилин окутуу практикасында лингвокультурологиялык ыкманы колдонууга арналган. Эне эмес тилди үйрөнүү үчүн бул тилдин тутумун – грамматикасынын негиздерин жана лексикасын өздөштүрүү жетишсиз экени белгиленет. Студенттерге орус тилинин аксиологиясын жана анын билим берүү бирдиктеринин призмасы аркылуу курчап турган дүйнөнү түшүнүүгө мүмкүндүк берген лингвомаданий тартип боюнча билимдерди берүү өтө зарыл.

Негизги сөздөр: салттуу техника; системоцентридик лингвистика; когнитивдик лингвистика; лингвокультурология; дүйнөнүн лингвистикалык сүрөтү; дискурс

Abstract. The article is devoted to the issues of applying the linguocultural approach in the practice of teaching Russian in schools with the Kyrgyz language of instruction. It is noted that to study a foreign

language, it is not enough to know the system of this language - the basics of its grammar and vocabulary. It is extremely necessary to instill in students knowledge of the linguocultural order, which allows them to understand the axiology of the Russian language and the world around them through the prism of its educational units.

Keywords: *traditional methodology; systemcentric linguistics; cognitive linguistics; linguocultural studies; language picture of the world; discourse*

Анализ учебников русского языка для русских, киргизских и узбекских школ (шире – и для школ других стран СНГ) показывает, что их содержание выстраивалось на базе методологических принципов традиционной системоцентрической лингвистики (она господствовала почти на протяжении всего XX в.), согласно которым язык понимается как абстрактная система знаков, оторванная от человека и особенностей его национально-культурного мировосприятия.

При этом предполагалось, что, зная грамматику изучаемого языка и владея необходимым запасом лексики, человек может порождать бесчисленное множество высказываний для любой ситуации.

Спору нет, грамматика, действительно, нужна. Однако грамматика, как утверждал, Ф. де Соссюр, это только одна из сторон, хотя и существенная, такого многоликого явления, как язык. Потому процесс общения на неродном языке не может строиться только на одном знании грамматики и лексики. Результаты обучения русскому языку в киргизской и других национальных школах достаточно убедительно демонстрируют ущербность такого подхода; опыт показывает, что, владея в целом основами грамматики и достаточным запасом слов, ученики киргизской школы теряются в процессе общения, так как грамматика не может объять

и включить в себя того широкого круга культурно-языковых и прагматических знаний, связанных с фактором человека. Учащиеся киргизской школы переносят на изучаемый язык свое мировидение и мироощущение, сложившееся под влиянием родного языка, что в итоге приводит к дискомфорту и культурному шоку.

В действительности, грамматика изучаемого языка остается в сознании школьников неким «мертвым» придатком. Между тем она должна складываться в дискурсе и твориться в актах общения и познания мира, т. е. сведения об устройстве языка входят в сознание человека исподволь в процессе познания мира и культуры народа. Отсюда возникает потребность при описании и преподавании языка непременно учитывать характер эпохи, запросы и вызовы времени, в котором мы живем. Изменилось время – изменились и человек, его пристрастия и ценностные ориентиры. Ныне актуальными для него становятся те знания и умения, которые позволяют наиболее эффективно и комфортно вписаться в современную жизнь, поэтому нужно обучать нужно такому дискурсу на русском языке, который был бы органично вплетен в деятельность обучаемого.

Древнекитайская пословица гласит: «Расскажи мне, – и я забуду; покажи мне, – и я запомню; вовлеки меня в процесс познания, – и я научусь». «Изучение

языков, – писал Ян Амос Коменский в своей «Великой дидактике», – *должно идти параллельно с изучением вещей, чтобы мы усваивали речь постольку, поскольку мы изучаем вещи, чтобы мы учились выражать мысль постольку, поскольку мы понимаем предметы...*» [1, с. 3]. В этих словах великого педагога заложена непреложная истина, которая имеет прямое отношение к выстраиванию методических основ обучения неродному языку. Они заостряют внимание на человеческом факторе в учебном процессе, выдвигают на первый план языковое сознание учащегося, в пространстве которого происходит диалог культурно-смысловых пространств родного и изучаемого языков.

Сейчас много говорят о необходимости модернизировать современные учебники. Отметим в этой связи, что наступило время создавать такие учебники, которые помогали бы учащимся осваивать мир наряду с родным, и средствами другого языкового кода, каким для них является русский язык. Такие пособия должны научить обучающихся понимать, перерабатывать, хранить и передавать знания о мире средствами русского языка.

Подчеркивая важность «языкового мировидения» для осознания более глубоких основ коммуникации, В. фон Гумбольдт писал, что каждый язык есть своеобразное мировидение, и поэтому *«освоение иностранного языка можно было уподобить завоеванию новой позиции в прежнем ви'дении мира»* [2, с. 80], так как разные языки – это не только разные звуковые обозначения одного и того же предмета, а различные представления о нем, обусловленные культурой

и традициями, окружающей средой и системой этнических ценностей.

Как пишет Е. С. Кубрякова, *«рождающиеся смыслы должны быть соотнесены с языковыми структурами и языковыми единицами, их общая совокупность подведена под определенный образец или схему»* [3, с. 14]. Только в этом случае изучаемые грамматика и лексика станут частью языкового сознания и вторым, после родного, способом выражения мыслей.

В настоящее время наступил момент, когда необходимо в теории и практике обучения неродному языку переместить акцент с систематического поуровневого изучения грамматики на процессуальный и деятельностный аспект языка, при котором грамматика, по мере надобности, фрагментарно, практически будет входить в сознание говорящего и слушающего. Поскольку лексика наиболее близко отражает реальный мир вокруг человека, его внутренние ментальные состояния, изучение неродного языка должно проходить в тесной связи с представляемой им культурой. Такой подход получил название лингвокультурологического. Важность такого подхода подчеркивается ведущими лингвистами и методистами России, которые выделили прикладную лингвокультурологию в отдельное направление, связанное с преподаванием русского языка как иностранного (РКИ) [4].

Прикладная лингвокультурология как научное направление напрямую связана с методическим принципом обучения неродному языку: говорящий должен быть нацелен на то, «что сказать, а не как сказать». На вопрос «что сказать» отвечает лексика, поскольку она имеет непосредственное

отношение не только к предметному миру, но и к тому, как видится он представителем изучаемого языка.

Вопрос «что сказать» имеет национально-культурную оболочку и формируется на базе своего опыта, накопленного как следствие отражения мира в голове человека и деятельности по его познанию. Этот опыт, закреплённый в лексическом значении слова, представлен в человеческом сознании как образы вещей и предметов, представлений о действиях, ассоциациях и связях с другими вещами, предметами, процессами и др.

Говоря о взаимоотношениях мысли и языка, Л. С. Выготский в качестве ведущей основы этого процесса считал следующую формулу: «отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно – от слова к мысли... Мысль не выражается в слове, но совершается в слове» [5, с. 305].

Из формулы Л. С. Выготского происходит вывод, что слово и его значение – это не зеркальное и застывшее отображение мысли, а есть процесс, который вбирает в себя всё то, как представляет, думает, оценивает эту вещь человек. В мысли, иначе концепте в терминологии когнитивной лингвистики, заключена национальная семантика видения мира, обусловленная культурой, традициями данного народа, а в слове, которым концепт обозначается, создается неповторимая индивидуальность.

Подчёркивая, что иностранный язык представляет собой явление, теснейшим образом связанное с мыслительной деятельностью, а сам процесс обучения не

что иное, как воздействие на психику учащихся, Б. В. Беляев призывает добиваться мышления на изучаемом языке [6, с. 13].

Мыслить на изучаемом языке – это значит научиться интуитивно владеть неродным языком, т. е. уметь слушать, говорить, читать и писать на нём, не пытаясь опереться на какие-либо языковые модели, правила и не обращаясь к родному языку.

Для обучения мышлению на изучаемом языке, а, следовательно, для успешного овладения им нужна особая учебная единица – концепт. Для учебных целей целесообразно понимать концепт как ментальную единицу мышления, представленную в форме образа, представления, сценария в голове человека, вокруг которых создается ассоциативное культурно-языковое пространство. Иначе говоря, концепт – это весь комплекс знаний о вещи, сложившийся в данной культуре; что человек о ней думает, как оценивает и относится к ней, какие чувства она в нем вызывает, с каким кругом других вещей, процессов он её связывает.

Весь этот комплекс знаний, присутствующий в концепте, определяет стратегию и тактику владения языком, позволяет понять особенности языкового мышления, проникнуть в культуру, представляемую изучаемым языком. Совокупность концептов во взаимосвязях создает языковую картину мира данного этнического коллектива.

Поскольку концепт выражается через слово и представлен словом, то на первый план выдвигается лексикоцентрический подход, а грамматика входит в сознание обучаемого через дискурс и по

мере необходимости. Такова должна быть стратегия построения школьного курса русского языка.

Между тем данный курс по-прежнему грамматикоцентричен и нацелен, в основном, на усвоение грамматических свойств слова. Ученикам 6–7 классов сельских школ с киргизским языком обучения был предложен тест на определение уровня практического владения ими лексико-грамматическим материалом. Это не были задания теоретического характера на знание грамматической теории и каких-либо правил. В ходе эксперимента выяснилось, что учащиеся в целом понимают содержание элементарных высказываний на русском языке, допуская при этом различные ошибки: 1) грамматического; 2) лексического и 3) прагматического характера.

На формирование грамматических навыков оказывает влияние не столько знание соответствующего правила, сколько повторяемость конструкции и её формальные признаки. Так, свыше 85 % испытуемых верно выбрали нужную падежную форму в предложении: Я изучаю русский язык; форму рода в именных согласованных классах: Это ваше (собака, тетрадь, окно); Мы смотрели интересную передачу. Благодаря частой повторяемости школьники умеют правильно использовать падежные формы личных местоимений, местоименных наречий (откуда, куда и др.). Ошибки возникают при использовании неопределенно-личных конструкций, включающих имена существительные женского рода в роли прямого дополнения (Как *зовёт твою сестру?). Однако в тех случаях, когда прямым

дополнением является имя существительное мужского рода, выбирается нужная форма (Твоего отца зовут Нурбек?).

Некоторые ошибки в речи учащихся возникают под влиянием родного языка. Так, например, именно этой причиной вызваны ошибки прагматического характера в случаях Вчера мы долго *слышали (слушали) концерт; Бабушка носит очки, потому что плохо *смотрит (видит). Дело в том, что значения русских глаголов слышать и слушать, смотреть и видеть в киргизском языке составляют одно семантическое пространство, представленное лексемами угуу и көрүү.

Наблюдения и тестовые эксперименты показали, что школьники переносят культурно-языковую семантику родного языка на формы изучаемого русского.

Рассмотрим теперь на практическом материале (на примере концептов «медведь» и «хлеб») реализацию лексикоцентрического подхода, при котором оказывается в центре внимания и становится конечной целью обучения культурно-языковая семантика второго языка.

Так, к примеру, круг знаний киргизского школьника, включённый в сферу концепта «медведь», ограничивается его понятийной частью. Дети проецируют на медведя (аюу) комплекс знаний о нём, почерпнутый ими из родного языка и культуры. Для киргиза, кочевника, жившего среди гор и степей, этот концепт не столь актуален. Аюу (медведь) для них – это просто «*дүнкүйгөн чоң денелүү, калың жүндүү, сүт эмүүчү жырткыч айбан*» (огромное хищное млекопитающее с густой шерстью на большом теле). В круг знаний о медведе может входить

информация о лечебной медвежьей траве, которая помогает при простудных заболеваниях горла. Кроме того, по народным преданиям школьник-киргиз может знать и то, что аюунунчучугу (костный мозг медведя) придает человеку силу, упорство и неутомимость.

В киргизской школе считается достаточным, если шестиклассник умеет правильно согласовать слова (большой медведь), просклонять (большого медведя, большому медведю...). Базового лексического значения, полученного путём перевода слова медведь (аюу), оказывается вполне достаточно, к примеру, для понимания рассказа Л. Н. Толстого «Два товарища», изучаемого в 6 классе киргизской школы.

Но в то же время круг этих сведений оказывается слишком узким для включения ученика в полноценное культурное пространство и дискурс на русском языке, так как «медведь» является одним из символических знаков русской культуры.

Оценка медведя заключена в семантике этого концепта. Из сказок и других фольклорных источников в сознании русского человека сложился образ медведя как простоватого, благодушного, способного помочь в каком-либо деле зверя; реже – злобного и мстительного.

Поэтому для россиян – это одно из любимых животных, представляющих страну и её население. Неслучайно он стал символом Олимпиады-80, а симпатичный образ Мишки олимпийского, созданный художником В. А. Чижиковым, стал весьма популярным.

С другой стороны, символично и то, что недруги рисуют Россию в образе

медведя – злого и безжалостного зверя. Для школьника же важнее, как воспринимают медведя русские люди, какое место он занимает в их языковом сознании и дискурсе. Для русских медведь – зверь, любимый во все времена. Ответ на вопрос, почему его любят, заключен в самом этом концепте. Внутренняя форма этого слова подсказывает нам, что медведь – это поедатель мёда. Сравните, мёд восходит к *medus, -ведь – к *vedus в значении «ведать», поэтому медведь – «знающий вкус мёда».

Чтобы погрузить киргизского школьника в культурно-языковое пространство русского языка и научить его мыслить категориями и ценностями изучаемого языка, необходимо показать движение от мысли к слову и, наоборот, – от слова к мысли. Для этой цели могут быть использованы тесты, которые не просто сообщают что-то, а создают проблемную ситуацию, когда учащиеся имеют возможность выбора ответа.

В качестве учебных текстов могут быть использованы сказки, стихотворения, занимательные рассказы. Такие тесты помогают школьнику овладеть национальнокультурной семантикой данного концепта, закрепить его в своем сознании в качестве единицы мышления и использовать эти знания в русскоязычном дискурсе.

Школьникам можно предложить следующую работу: прочитайте стихотворения и выполните задания.

Спит медведь в своей берлоге,
Не будите по тревоге,
Коль проснётся рано он,

Будет очень, очень зол.
Ведь зимой привык он спать,
Лапу тёплую сосать,
Лишь когда придёт весна,
Мишке будет не до сна.

А. Тесленко

Бурый Мишенька-медведь
Сел на пенёк и стал реветь.
Слышен рёв во всём лесу.
Напугал медведь лису,
Зайца, волка, кабана...
Наступила тишина.

А. Рахимов

Спит зимою великан
В тёпленькой берлоге.
Ждёт весеннего тепла
И расцвет природы.
Косолапый очень ловкий,
Любит рыбку половить.
Чтобы мёд отведасть сладкий
Может улей разорить.
Что за зверь?
Скорей ответь.
Этот великан...медведь.

Б. Марченко

1. Как называют медведя русские люди?

- а) Петька в) Васька
б) Мишка г) Сережка

2. Какой признак неверный? У медведя:

- 1) большое тело, 2) густая шерсть,
3) короткие ноги, 4) длинный хвост

3. Каких медведей не бывает?

- 1) синих, 2) белых, 3) бурых (күрөң),

4) красных

4. Почему медведя называют косолапым (косая лапа) “маймак, майпык”?
Он ходит:

- 1) ровно и прямо,
2) ходит пятками врозь, носками
внутри “майпаңдап басат”

5. Покажите, как ходит медведь

6. Почему медведя называют Топтыгиным?

7. Какого человека можно назвать медведем?

- 1) Сильного и ловкого, 2) сильного,
но неуклюжего

8. Каким предстает обычно медведь в русских сказках? Вспомните мультфильм «Маша и Медведь»

- 1) Добрым, простоватым, готовым
помочь в каком-либо деле
2) злобным и мстительным

9. Русские говорят «медведь на ухо наступил» про тех, кто ...

- 1) обладает музыкальным слухом
и хорошо поет;
2) не умеет петь, не имеет музыкального слуха

10. Русские говорят «два медведя в одной берлоге», когда...

- 1) живут дружно
2) часто ссорятся

11. Кого считают русские хозяином леса?

- 1) волка
- 2) медведя
- 3) лису
- 4) лося (бугу) Хозяин лесной просыпается весной

А зимой под вьюжный вой Спит в избушке снеговой

12. Кто боится медведя, и кого он может напугать? Продолжите список. Лису, ...

13. Что больше всего любит кушать медведь?

- 1) мясо, 2) траву, 3) малину, 4) мёд

14. Русские говорят «делить шкуру неубитого медведя», когда...

- 1) дело ещё не сделано, но уже говорят о результатах;
- 2) дело уже сделано, но результатов нет

15. Какой из фразеологизмов соответствует по смыслу киргизскому выражению “эки баш бир казанда кайнабайт”

- 1) делить шкуру неубитого медведя
- 2) медведь на ухо наступил
- 3) два медведя в одной берлоге

16. Какая из этих загадок о медведе?

1)

Кто в лесу глухом живёт, Неуклюжий, косялапый? Летом ест малину, мёд, А зимой сосёт он лапу.

2)

На овчарку он похож,

Что ни зуб – то острый нож, Он бежит, оскалив пасть, На овцу готов напасть.

17. Детёныша медведя называют...

Медвеж+ суффикс ?

18. Самку медведя называют ...

Медвед + суффикс?

19. Мясо медведя как пищу называют

...

Медвеж + суффикс?

20. Семь звёзд на небе, напоминающие ковш с ручкой, русские называют Большой Медведицей. А как это будет по-киргизски?

- | | |
|------------|----------------|
| 1) Жетиген | 3) Чолпон |
| 2) Үркөр | 4) Алтын Казык |

При изучении русского языка как неродного нельзя замыкаться в рамках формального устройства языка и давать сведения только о лексико-грамматических свойствах слова. Изучаемый язык – это не только иной языковой код, но и иное представление о фактах окружающего мира. Носители одного и того же языка легко общаются друг с другом не только потому, что владеют правилами грамматики своего языка, а, скорее, потому, что погружены в одно и то же культурно-носимое пространство. Слово представляет собой, пользуясь терминологией В. фон Гумбольдта, клавишу, прикосновение к которой вызывает у слушающего соответствующие, но не тождественные смыслы, не выходящие за рамки семантического пространства данного языка [2, с. 14]. Следовательно, процесс обучения неродному языку должен состоять не только из формальных сторон, но и включать в себя национально-культурное

видение мира, которое в разных языках представляется по-разному и организует стратегию и тактику живого процесса человеческого общения.

Литература

1. Тихонов, А. Н. и др. Русско-узбекский тематический словарь / А. Н. Тихонов, Н. Т. Хатамов, С. А. Емельянова, М. Ю. Тихонова; под ред. акад. АПН Н. М. Шанского. – Ташкент: Укитувчи, 1975.

2. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт; пер. с нем.; общ. ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 400 с.

3. Кубрякова, Е. С. Введение // Е. С. Кубрякова и др. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи

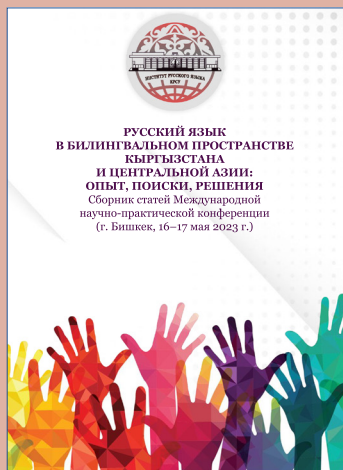
/ Е. С. Кубрякова, А. М. Шахнарович, Л. В. Сахарный; Академия наук СССР. Институт языкознания. – М.: Наука, 1991. – 240 с.

4. Прикладная лингвокультурология: слово и образ жизни русского народа : учебное пособие / В. В. Воробьев, И. П. Василюк, Д. А. Парамонов, В. В. Шмелькова; под редакцией доктора филологических наук, члена-корреспондента РАН В. В. Воробьева. – М.: РУДН, 2022. – 409 с.

5. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 2. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982.

6. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев; 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.

Информация



Информация

Русский язык в билингвальном пространстве Кыргызстана и Центральной Азии: опыт, поиски, решения: сборник статей международной научно-практической конференции (г. Бишкек, 16–17 мая 2023 г.). Бишкек: Изд-во КРСУ, 2023. 389 с.

В настоящем сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции, приуроченной к Году русского языка в СНГ.

В представленных статьях рассматриваются актуальные вопросы билингвизма в Кыргызстане и Центральной Азии, дается экспертная оценка современным проблемам и вопросам методики обучения киргизскому и русскому языкам как неродным.

Сборник предназначен широкому кругу читателей.

Информация

Информация

Информация

Информация

81'27:811.161.1



М. С. Чинлода,
кандидат филологических наук,
заведующая научно-инновационным
отделом Института русского языка
им. А. Орусбаева (КРСУ)



А. С. Молдомамбетова,
научный сотрудник
Института русского языка
им. А. Орусбаева (КРСУ)

Некоторые итоги социолингвистических исследований положения русского языка в регионах Кыргызстана в 2021 и 2024 гг.

2021 жана 2024-жылдары Кыргызстандын аймактарындагы орус тилинин абалы боюнча социолингвистикалык изилдөөлөрдүн айрым жыйынтыктары

Some results of sociolinguistic studies of the state of the russian language in the regions of kyrgyzstan in 2021 and 2024

Аннотация. В статье приводятся некоторые предварительные результаты масштабного социолингвистического исследования, проведенного Институтом русского языка им. А. Орусбаева в 2021 и 2024 гг. Сравнительный анализ материалов анкетирования респондентов отражает актуальные вопросы функционирования русского языка во всех семи областях Кыргызстана. Выявлена позиция кыргызстанцев по отношению к русскому языку и русскоязычному образованию.

Ключевые слова: русский язык; социолингвистическое исследование; респонденты; индикаторы; мониторинг; функционирование; билингвизм

Аннотация. Макалада орус тили институту жүргүзгөн масштабдуу социолингвистикалык изилдөөнүн кээ бир алгачкы жыйынтыктары келтирилген. А. Орусбаева 2021 жана 2024-жылдары Респонденттердин сурамжылоонун материалдарын салыштырып талдоо Кыргызстандын

бардык жети облусунда орус тилинин иштешинин актуалдуу маселелерин чагылдырат. Кыргызстандыктардын орус тилине жана орус тилдүү билимге карата позициясы аныкталды.

Негизги сөздөр: орус тили; социолингвистикалык изилдөө; респонденттер; көрсөткүчтөр; мониторинг; иштөө; кош тилдүүлүк

Abstract. The article presents some preliminary results of a large-scale sociolinguistic study conducted by the Institute of Russian Language. A. Orusbaeva in 2021 and 2024 A comparative analysis of respondents' survey materials reflects current issues of the functioning of the Russian language in all seven regions of Kyrgyzstan. The position of Kyrgyzstanis in relation to the Russian language and Russian-language education has been revealed.

Keywords: Russian language; sociolinguistic research; respondents; indicators; monitoring; functioning; bilingualism

Одно из приоритетных направлений Института русского языка им. А. Орусбаева Кыргызско-Российского Славянского университета – проведение научных исследований по проблемам функционирования русского языка в условиях билингвизма и построение прогнозных сценариев продвижения и развития русского языка, культуры и образования на русском языке в Центральноазиатском регионе.

Так, с целью изучения языковой ситуации и мониторинга положения русского языка в Кыргызской Республике сотрудники Института русского языка им. А. Орусбаева (КРСУ) с 16 по 20 апреля 2024 г. провели социолингвистические исследования, результаты будут освещены в одном из разделов монографического исследования «Русский язык в Кыргызстане: 30 лет постсоветской эпохи». Монография отражает те изменения, которые произошли и происходят с русским языком за годы суверенного развития Кыргызстана. Данная монография готовится под руководством д-ра филол. наук, профессора М. Дж. Тагаева. В авторский коллектив входят М. С. Чинлода, канд. филол. наук,

заведующая научно-инновационным отделом ИРЯ КРСУ, и А. С. Молдоманбетова, специалист 1-ой категории ИРЯ КРСУ.

Основные цели социолингвистического исследования: 1) обследование положения русского языка в регионах КР; 2) сохранение и популяризация русского языка в регионах Кыргызстана.

Отметим, социолингвистические исследования проводились главным образом в регионах КР – Ошской, Джалал-Абадской, Нарынской, Таласской, Баткенской, Иссык-Кульской и Чуйской областях. Выбор места исследования в пользу регионов объясняется тем, что практически все жители столицы Кыргызской Республики (г. Бишкек) в одинаковой мере владеют двумя языками – русским и киргизским. Между тем в регионах, где проживает около 70% населения, присутствие русского языка заметно сократилось, а население все в большей степени становится моновязычным, сохраняя при этом в силу социально-экономических причин достаточно высокую мотивированность к изучению русского языка и тягу к русской культуре. В этой связи важно выяснить, как изменилась языковая ситуация

в отношении русского языка в регионах страны уже более чем за 30 лет суверенного ее развития.

Поставленные цели исследования определили его основные задачи:

- выявление и исследование проблем функционирования русского языка в регионах Кыргызстана;
- описание языковой ситуации в регионах Кыргызстана;
- определение места и роли русского языка в общественном и научно-образовательном пространстве регионов Кыргызстана.

Объектом исследования было избрано поколение молодых людей от 15 до 40 лет, чье языковое сознание, мировидение и ценностные ориентиры сформировались в постсоветскую эпоху, так как эта категория граждан будет определять характер и содержание языковой ситуации в стране, пути ее дальнейшего развития. Иначе говоря, это люди, чьи взгляды и умонастроения могут служить индикатором, определяющим векторы развития языковой ситуации в республике.

Для проведения социолингвистического исследования была составлена анкета из 20 вопросов, которые можно условно распределить по следующим блокам: 1) какой язык респонденты считают своим родным; 2) какой язык для них функционально удобен в целях коммуникации; 3) каков уровень владения у респондентов родным и мировыми (русским, английским) языками; 4) какими языками они предпочитают пользоваться в различных сферах общения; 5) каковы социальные мотивы выбора языка образования и общения и т. д.

В общей сложности в 2021 г. Институтом было собрано около 3000 анкет, а в 2024 г. – около 20 000, из которых примерно 17 000 – это онлайн-ответы, полученные через программу Яндекс-форм.

Первые два вопроса анкеты тесно взаимосвязаны: 1) На каком языке вам удобнее заполнять анкету? 2) какой язык является для вас родным? Следовало выбрать один/два ответа из предложенных: киргизский, узбекский, русский, другой.

В ходе исследования выяснилось, что при определении своего родного языка большинство респондентов руководствуются эмоциональным критерием, на что наталкивает смысловое и коннотативное содержание слова «родной». С этой точки зрения и по их убеждению родной язык – это язык предков, их родителей, культурных и традиционных ценностей. В этой связи опрашиваемые независимо от степени владения и сфер его применения называют родным, как правило, язык своей национальной принадлежности. Подавляющее большинство респондентов – носители двух и более языков, которыми они свободно владеют, однако при этом в их языковом сознании образы и ценности родной культуры представлены в основном средствами этнического языка.

Следующий вопрос анкеты ставил задачей выяснить, где респонденты обучались русскому языку. Причем, допускалось несколько ответов. Например: 1) в семье и школе; 2) в семье, детском саду, школе и т. д. Результаты были обобщены по следующим параметрам: 1) в учебной деятельности (школа, университет, колледж и др.); 2) в естественной среде (семья, детский сад); 3) в ходе

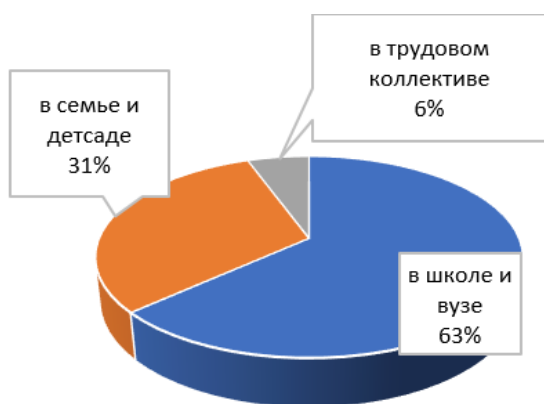


Рис. 1 а, 2021 г.



Рис. 1 б, 2024 г.

совместной трудовой деятельности (работа и другое).

Как видно на рис. 1 а (2021 г.), респонденты (63 %) овладевали навыками русской речи главным образом в ходе учебной деятельности. Результаты за 2024 г. практически не отличаются – 67 %. Это означает, что за этот период у большинства из них русский язык наложился на первичный – этнический, став благоприобретенным языком. В результате языкового взаимодействия у представителей данной группы формируется тип искусственного, смешанного билингвизма, при котором носитель языков может переходить с одного языка на другой, часто в его речи случаются кодовые переключения в пределах одного высказывания.

Примерно у одной трети респондентов русская речь сформировалась в семье и в период посещения детского сада. Эти данные коррелируют с объективными фактами о том, что каждый третий школьник в нашей стране учится и оканчивает школу с русским языком обучения. Основным языком общения становится

русский, используемый и для трансляции национальных ценностей. Граждане этой категории создают семьи, в которых основным языком общения и воспитания становится привычный для них русский язык, отодвигая этнический язык в сферу бытового общения.

Лишь 6 % респондентов указали на то, что русским языком они овладели в трудовом коллективе.

Следующий вопрос касался того, какие языки поколение молодых предпочитает использовать для получения информации о мире.

В подавляющем большинстве случаев – 67 % по итогам анкетирования за 2021 г. (см. рис. 2а) и 53 % по итогам анкетирования за 2024 г. (см. рис. 2б) – роль основного способа познания современного мира и вхождения в мировую культуру была отведена русскому языку. Показатели киргизского (19 %) и узбекского (7 %) языков не изменились, поскольку используются они, главным образом, для познания ценностей родной культуры.



Рис. 2 а, 2021 г.

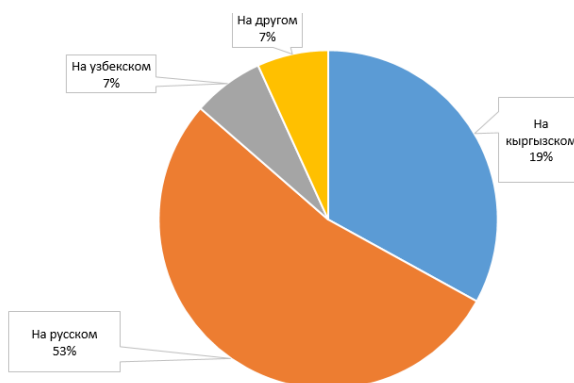


Рис. 2 б, 2024 г.

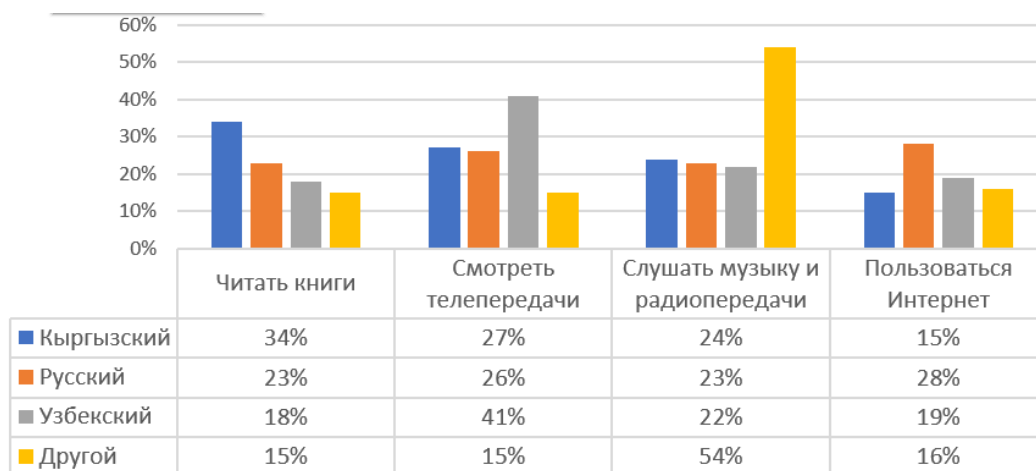


Рис. 3 а, 2021 г.

Что касается функционального использования каждого из языков (киргизского, русского, узбекского и др.) и распределения по сферам их применения (чтение книг, просмотр телепередач, слушание музыки, использование интернета и социальных сетей), выяснилось, что оно отражает социальные процессы, которые происходят в обществе.

Как следует из диаграммы 2021 г. (рис. 3 а), киргизский язык (2 435 ответов)

используется для чтения книг (34 %), просмотра телепередач (27 %), слушания музыки и радиопередач (24 %), а также в Интернете и социальных сетях (15 %).

Материалы за 2024 г. (рис. 3 б) убедительно указывают на заметное снижение востребованности киргизского языка по сравнению с русским в некоторых сферах их применения. Так, если в 2021 г. предпочитали смотреть телепередачи на русском языке 26 %, то в 2024 г. – 61 %.

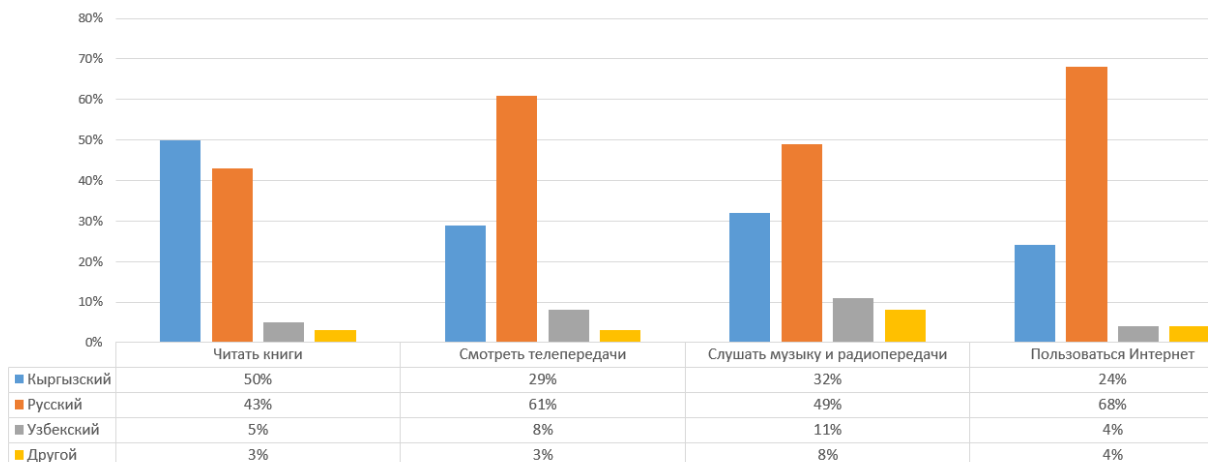


Рис. 3 б, 2024 г.

В 2021 г. 28 % пользовались интернетом на русском языке, в 2024 г. – 68 %. Рост использования киргизского языка наблюдается в сфере чтения книг. Если в 2021 г. 34 % предпочитали читать книги на киргизском языке, то в 2024 г. – 50 %. Однако здесь вместе с ростом потребности в киргизском языке наблюдается та же тенденция и в русском. Так, по итогам 2021 г. только 23 % использовали русский язык для чтения книг, в 2024 г. – уже 43 %. Использование киргизского языка в сфере музыки и радиопередач за три года выросло на 8 %, русского – на 26 % и составило 49 %.

Полагаем, рост потребности в русском языке обеспечивается тем, что Рунет и цифровые технологии на русском языке широко используются в научно-образовательном пространстве и межкультурной коммуникации как основной способ получения научных и профессиональных знаний, являющихся базой формирования креативной и конкурен-

тоспособной личности для современного рынка труда.

Что касается использования языков в публичной сфере (на собраниях, встречах, на занятиях, при обсуждении различных вопросов), по данным 2021 г. (рис. 4 а) киргизский и русский языки занимают паритетные позиции (48 % – русский, 44 % – киргизский), это свидетельствует о достаточном высоком уровне развития билингвизма респондентов. На этом фоне область применения узбекского (7%) и других языков в публичной сфере значительно уже. Узбекский язык становится языком бытового общения внутри этнического коллектива, а использование других языков (английского и др.) в публичной сфере составляет менее 1 %. Данные за 2024 г. (рис. 4 б) наглядно показывают заметный рост использования киргизского языка – 61 % и понижение использования русского языка – 32 %.

Полагаем, связано это с тем, что сегодня, несмотря на предусмотренное

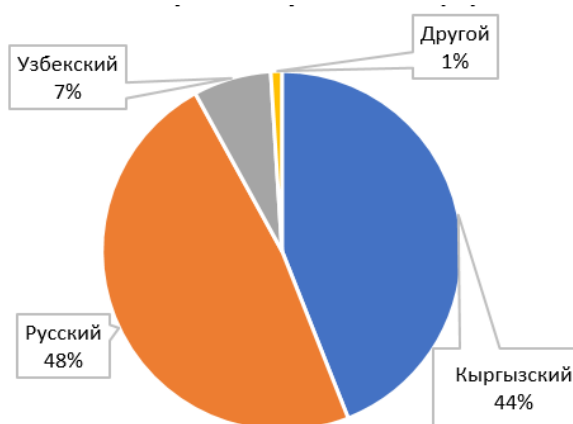


Рис. 4 а, 2021 г.

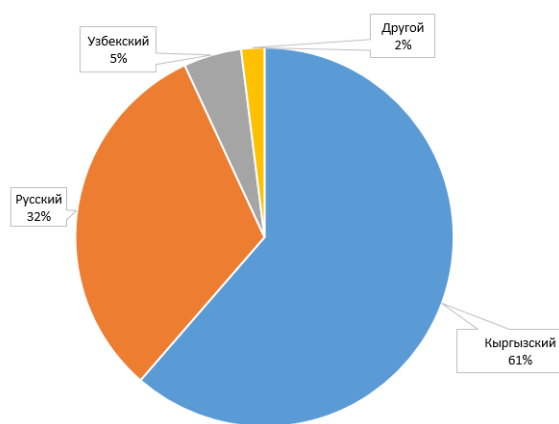


Рис. 4 б, 2024 г.

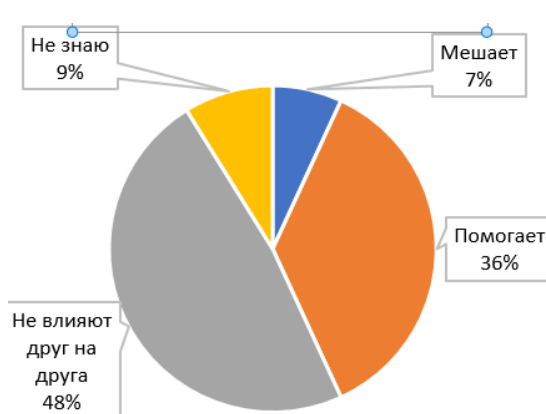


Рис. 5 а, 2021 г.

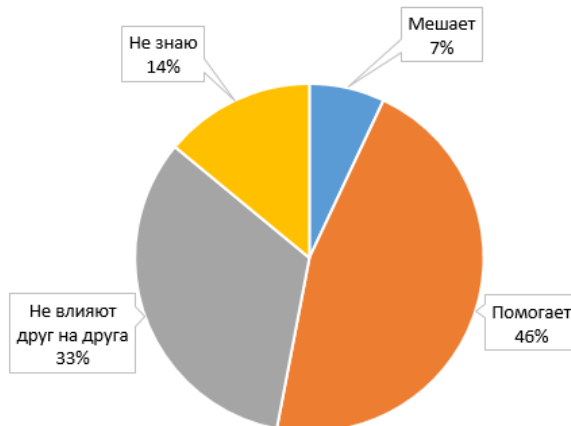


Рис. 5 б, 2024 г.

конституцией использование русского языка в публичной сфере, многие политики позволяют себе пресекать выступления на русском языке.

Относительно взаимодействия киргизского и русского языков некоторые представители политической элиты и общественных движений высказываются, что якобы русский язык тормозит развитие функций киргизского языка

и препятствует использованию потенциала и расширению сфер его применения. Как правило, такие вопросы появляются перед важными политическими событиями (выборы, назначения и др.) и направлены главным образом на создание определенного имиджа политика, а не на развитие государственного языка.

В результате анкетного опроса в 2021 г. (рис. 5 а) на данный вопрос было получено

3 207 ответов, из которых 7 % респондентов согласились с утверждением, что русский язык является камнем преткновения на пути развития киргизского языка, 36 % опрошенных высказали прямо противоположное мнение: наоборот, русский язык благотворно влияет на киргизский язык и способствует расширению его функциональных возможностей. Большинство респондентов (48 %) отметили, что эти коммуникативные системы развиваются автономно и не испытывают взаимного влияния. 9 % респондентов не смогли обозначить свою позицию по данному вопросу.

По результатам опроса 2024 г. (рис. 5 б) также 7 % считают, что русский язык мешает развитию киргизского языка, но уже заметно большее число опрошенных (46 %) высказали мнение, что русский язык благотворно влияет на киргизский язык и способствует расширению его функциональных возможностей. 33 % отметили, что два языка не оказывают друг на друга влияния и все те же 9 % респондентов не смогли обозначить свою позицию.

Если, по итогам опроса за 2021 г., подавляющая часть молодых людей склонна была считать, что киргизский и русский языки функционируют независимо друг от друга либо русский язык активно способствует развитию киргизского языка, и лишь небольшая часть респондентов придерживалась мысли о том, что русский язык тормозит процесс продвижения киргизского языка, так как люди, переключаясь на русский язык, не могут наполнить внутренней энергией киргизский язык и придать ему нужную

динамику, то в 2024 г. число респондентов, полагающих, что русский язык благотворно сказывается на развитии киргизского, возросло.

В этой связи возникает вопрос, что ждет народ Кыргызстана и на каком месте общественного, социально-экономического и цивилизационного развития окажется молодое поколение, если учесть, что языки, которыми они владеют, имеют более богатые ресурсы знаний, а молодежь стремится к овладению разными языками. Очевидно, что национальная ограниченность и стремление смотреть на мир через призму одного единственного языка, пусть даже родного, неминуемо ведет к деградации общества.

Другой не менее важный вопрос: почему в условиях полного отсутствия этнических русских и соответствующей языковой среды молодое поколение киргизстанцев стремится изучать русский язык и какими мотивами они при этом руководствуются? Рисунки 6 а, 6 б обобщают результаты опроса по данному параметру.

Из диаграмм 2021 и 2024 гг. (рис. 6 а и рис. 6 б) следует, что основной мотив изучения русского языка молодежью – это овладение его когнитивными ресурсами, заключенными в средствах самого языка. Владение русским языком и концептуальным пространством той или иной области знания помогает молодому человеку овладеть комплексом соответствующих профессиональных знаний, умений и навыков, открывает ему путь к комфортной содержательной жизни.

Таким образом, в результате социолингвистического исследования, проведенного как в бумажной, так

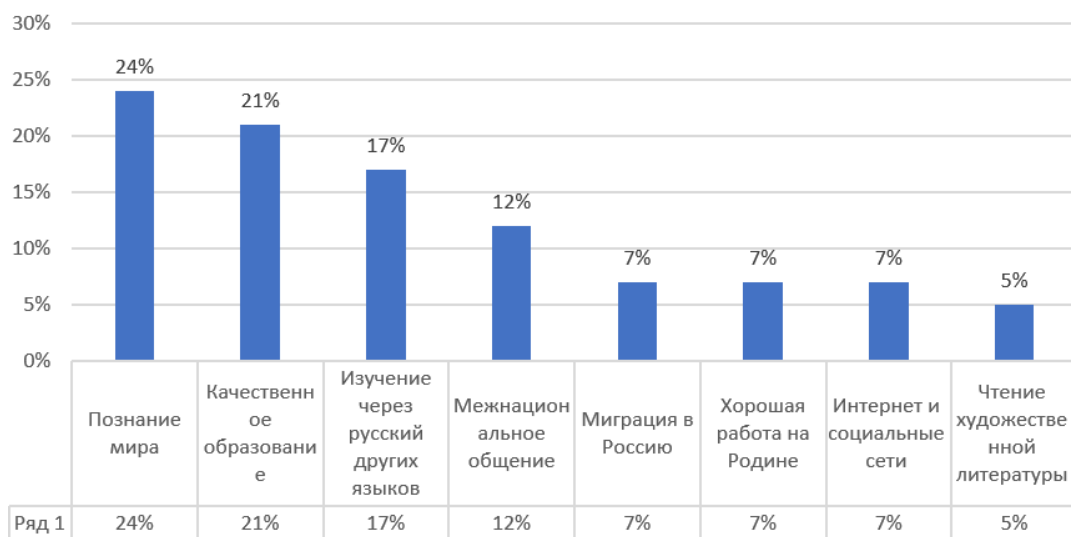


Рис. 6 а, 2021 г.

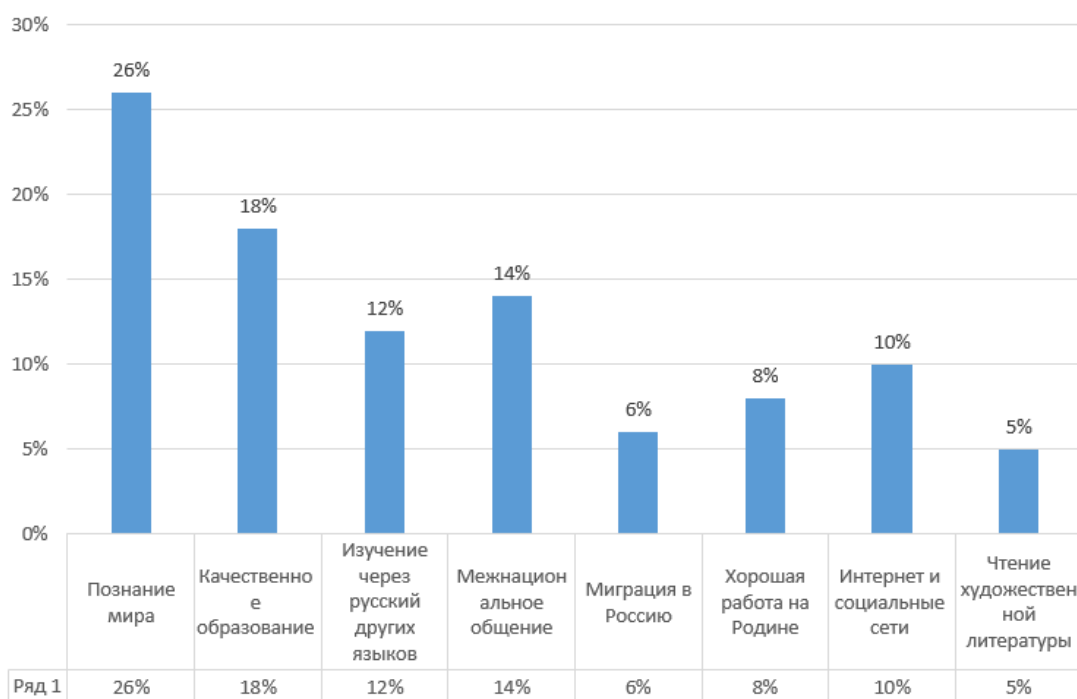


Рис. 6 б, 2024 г.

и в Яндекс-формах, можно сделать следующие выводы:

- интерес к изучению русского языка и русскоязычному образованию у постсоветского поколения людей продолжает быть достаточно устойчивым;
- интерес к русскому языку главным образом обусловлен значительной ресурсной базой знаний и технологий, приобщение к чему традиционно и привычно киргизстанцы получают через этот язык;
- на уровень владения русским языком населения Кыргызстана влияют русскоязычные образовательные учреждения, интернет и социальные сети;
- в Кыргызстане наблюдается устойчивая тенденция снижения доли использования русского языка в публичном пространстве, хотя в образовательной сфере и научной коммуникации русский язык по-прежнему уверенно занимает передовые позиции.

Литература

1. Дятленко, П. И. Русский язык в общественном и частном пространстве Кыргызстана: основные современные тенденции и проблемы / П. И. Дятленко // Сборник материалов Международной научной конференции «Жизнь и язык в динамике». – Бишкек, 2012. – С. 49–51.

2. Тагаев, М. Дж. Русский язык в Кыргызстане: Языковая политика, цифровые ресурсы и научно-образовательный дискурс молодого поколения / М. Дж. Тагаев // Сборник материалов Международного научного конгресса «Русский язык в странах СНГ»: положение, функционирование, коммуникация. – М., 2022. – С. 4–8.

3. Тагаев, М. Дж. Русский язык и билингвизм в условиях новых культурно-языковых реалий Кыргызстана / М. Дж. Тагаев // II Международный конгресс «Языковая политика стран Содружества Независимых Государств (СНГ)»: сборник тезисов. – М., 2021. – С. 37–38.

УДК 372:811.161.1

Н. Ж. Чонмурунова,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры языков
КНУ им. Ж. Баласагына



Цифровой инструментарий современного педагога в сфере РКИ

Орус тилин чет тили катары окутуу жаатында заманбап санариптик каражаттары

Digital tools of a modern teacher field of teaching russian as a foreign language

Аннотация. Статья посвящена описанию цифровых компетенций педагогов, которые необходимы для работы в современном образовательном пространстве. Автор затрагивает вопросы цифровой грамотности, раскрывает понятие цифрового учебного контента, рассматривает цифровые компетенции, необходимые в сфере обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

Ключевые слова: цифровые компетенции; цифровая грамотность; цифровые технологии; социальные сети; приложения; ИКТ-компетенции

Аннотация. Макала заманбап билим берүү мейкиндигинде иштөө үчүн зарыл болгон мугалимдердин санариптик компетенцияларын сүрөттөөгө арналган. Автор санариптик сабаттуулук маселелерине токтолуп, санариптик билим берүү контентинин концепциясын ачып, орус тилин чет тили (RFL) катары окутуу чөйрөсүндө талап кылынган санариптик компетенцияларды карайт.

Негизги сөздөр: санариптик компетенциялар; санариптик сабаттуулук; санариптик технологиялар; социалдык тармак; арыздар; МКТ компетенциялары

Abstract. The article is devoted to describing the digital competencies of teachers that are necessary to work in the modern educational space. The author touches on issues of digital literacy, reveals the concept of digital educational content, and examines the digital competencies required in the field of teaching Russian as a foreign language (RFL).

Keywords: digital competencies; digital literacy; digital technologies; social media; applications; ICT competencies

В последние годы пакистанская, индийская и турецкая аудитории всё больше проявляют интерес к получению образования в России и других странах СНГ, в частности в Кыргызстане. Молодежь Пакистана и Индии заинтересована в получении медицинского образования. В настоящее время перед педагогами остро встала проблема обучения студентов-иностранцев в онлайн-режиме. Конечно, преподаватели за эти четыре года во время и после пандемии научились работать с некоторыми платформами в Интернете, что доказывает необходимость системного подхода к овладению цифровой грамотностью.

В сфере образования всегда ценились успешные педагоги, показывающие высокие результаты, эффективность и результативность выполняемой работы, что, конечно же, невозможно без достаточно высокого уровня соответствующих знаний, умений и навыков.

В наши дни, как отмечают Е. А. Леванова и Т. В. Пушкарева, сложность современной социально-политической деятельности привела к переоценке устоявшихся ценностей и принципиально новому подходу к профессиональной подготовке педагогов [1, с. 148]. Профессиональная компетентность характеризуется единством теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и подразумевает владение обобщенными характеристиками педагога, касающимися его профессиональной деятельности и не зависящими от личных качеств компетенциями [2, с. 17].

По мнению М. С. Цветковой и В. М. Кирюхина, в основе цифровых

компетенций лежит общая цифровая грамотность педагога, куда входят: умение использовать электронное обучение в педагогической практике; использование обучающих платформ для мобильного обучения; применение электронных книг и открытых образовательных платформ для подготовки к урокам; навыки работы с цифровыми материалами и учебной платформой; использование онлайн-курсов для повышения квалификации по своему предмету [3].

Таким образом, одна из основных компетенций в современном образовательном поле – овладение цифровыми технологиями. С целью быстрого и продуктивного освоения русского языка используются различные интернет-ресурсы [4]. Цифровая грамотность всех участников системы образования – один из главных приоритетов современности. Чтобы организовать учебный процесс, максимально отвечающий требованиям образовательных стандартов, педагогу необходимо использовать цифровой контент. И каждый преподаватель должен обладать цифровыми компетенциями, особенно при обучении русскому языку.

Цифровые компетенции связаны со способностью решать разнообразные задачи в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а это: создание и использование контента при помощи цифровых технологий, поиск информации и обмен ею, ответы на вопросы, взаимодействие с другими людьми и др.

Цифровые педагогические компетенции – подбор, создание и модификация цифрового учебного контента, т. е.

создание текстовых материалов по русскому языку, видео-, аудио- и графических материалов в цифровом формате.

Цифровые компетенции преподавателя РКИ включают: создание виртуальных площадок для своих групп (блоги, сайты и др.); эффективный поиск информации в Сети; использование всех возможностей социальных сетей; создание, редактирование и распространение мультимедийного контента.

Рассмотрим каждое из этих положений:

Виртуальные площадки: студенты-иностранцы должны научиться работать с такими платформами, как Google classroom, Zoom, Blogger.com, Skype, Padlet.com и др.

Поиск информации в Сети: необходимо делиться учебными онлайн-материалами, которые можно найти на YouTube-канале, в Videouroki.net, Pedsovet.org и др.

Использование возможностей соцсетей: нужно обмениваться опытом с коллегами и общаться с ними через Facebook, Instagram, VK и др. Рекомендовать и распространять свои учебные ресурсы (если они у вас есть).

Создание визуально интересных материалов: можно использовать такие приложения, как Canva.com, Genial.ly, Wordwall.net, Quizlet, Kahoot, Googleforms, LearningApps.org и др. Также нужно создавать образовательные электронные ресурсы с помощью приложений Learnis.ru и Canva.com.

Основные инструменты в работе преподавателя со студентами – Canva.com, Genial.ly, Wordwall.net, LearningApps.org, Learnis.ru, Liveworksheets.com. Цифровой

контент в образовании – не роскошь, а одно из условий реализации новых стандартов.

Современное требование программ профессионального развития педагогов – ориентирование не просто на освоение средств ИКТ, а на их практическое использование.

Кроме цифровых компетенций, педагогу нужно хорошо освоить лучшие сервисы для успешной онлайн- и офлайн-работы, в частности, школьные учителя могут использовать следующие:

– «Российская электронная школа» – интерактивные уроки по всему школьному курсу с 1-го по 11-й класс.

– «Московская электронная школа» – сервис с широким набором электронных учебников и тестов, интерактивные сценарии уроков.

– «Яндекс. Учебник» – платформа с заданиями по математике, русскому языку и окружающему миру с автоматической проверкой с 1-го по 5-й класс.

– «Образовательный портал Кыргызстана» на сайте oku.edu.gov.kg – на этой платформе уроки представлены в режиме онлайн.

– ЛЕСТА – представлены электронные учебники по всей школьной программе, атласы и методические пособия; содержится сервис «Классная работа».

– Етреники.ру – конструктор учебных тренажеров. Предлагает несколько концепций заданий: Картофан (соотношение подписей с объектами на карте), Кокла (разгадка слов с перепутанными буквами), Морфанки (разбор слова по составу), НЛО (поиск лишних объектов в группе).

Преподаватели могут воспользоваться следующими сервисами:

– «Маркетплейс образовательных услуг» – в этой образовательной платформе имеются каталоги учебников, учебной литературы, интерактивных образовательных материалов, электронных книг, обучающих видеокурсов.

– Mentimeter.com – простой онлайн-конструктор, который можно использовать в обучении для создания облака слов, опросов, квизов, проведения рефлексии.

– QUIZLET – при помощи этого инструмента можно создавать тесты в формате выбора из предложенных вариантов, сопоставлять изображения и информацию, вписывать свои варианты; имеются разнообразные игры.

– KAHOOT! – этот онлайн-конструктор позволяет проверить учебный материал в формате опросов и тестов.

– Google Forms – простой, удобный и надежный инструмент, он интуитивно понятный, легкий в освоении, быстро внедряется. Для авторизации достаточно иметь электронную почту на gmail.

– Yandex Forms – это сервис, удобный для проведения опросов, тестов, создания квизов, сбора отзывов и приема заявок. Форма размещается на сайте или может передаваться с помощью ссылки другим пользователям.

– Online Test Pad – данный онлайн-конструктор позволяет создавать тесты, опросы, логические игры и даже кроссворды онлайн.

– LearningApps.org – это интерактивные обучающие модули. Предлагаются задания на выбор правильного ответа

и установление последовательности. Предлагаются разнообразные шаблоны.

– Genial.ly – онлайн-сервис для создания дидактических материалов, разнообразный интерактивный контент и интерактивные презентации с возможностью создавать разнообразные электронные образовательные ресурсы.

– Padlet – онлайн-доска для совместной работы со студентами.

– Wordwall.net – многофункциональные шаблоны позволяют создавать виртуальные и печатные материалы. Сервис имеет русскоязычную версию. Можно выбрать шаблон, ввести контент для создания учебного материала. Также можно найти много готовых игр, подходящих к определенному уроку, или создать эти игры самостоятельно.

– EDUCAPLAY – данный сервис позволяет создавать различные виды образовательных игр онлайн: ребусы, кроссворды, викторины, пазлы, игры на соответствие, диалоги, диктанты и др.

– Liveworksheets.com – веб-сервис для создания интерактивных рабочих листов на любом языке; в разделе «Search worksheets» можно найти учебные материалы, созданные и опубликованные коллегами.

– Canva.com – можно использовать для создания визуального контента: объявления, презентации, плакат, открытки, сертификат и др.

Таким образом, рассмотренные цифровые компетенции педагогов и контент лучших сервисов, могут с успехом использоваться как для обучения русскому языку как иностранному, так и в обучении другим предметам.

Литература

1. Леванова, Е. А. Профессиональная готовность к практической деятельности педагога как залог конкурентоспособности специалиста / Е. А. Леванова, Т. В. Пушкарева // Вестник Воронежского технического университета. – 2014. – Т. 10. – № 3–2. – С. 148–150.

2. Ячина, Н. П. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве / Н. П. Ячина, О. Г. Фернандес // Вестник Воронежского госуниверситета. – 2018. – № 6. – С. 134–138.

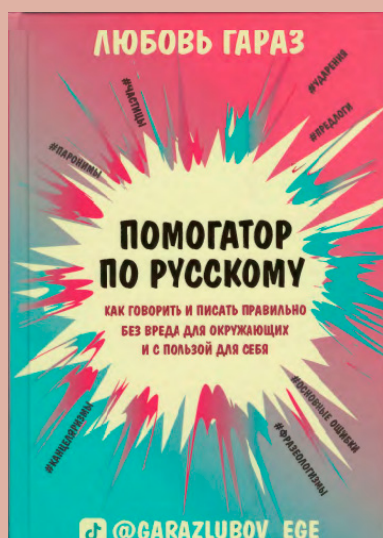
3. Tsvetkova, M. S., Kiryukhin, V. M. Advanced digital competence of the teacher

/ M. S. Tsvetkova, V. M. Kiryukhin [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.researchgate.net>

4. Багичева, Н. В., Чонмурунова, Н. Ж. Особая роль интернет-ресурсов в области изучения и преподавания русского языка / Н. В. Багичева, Н. Ж. Чонмурунова // Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания русского языка как иностранного: к юбилею со дня рождения профессора Г. Г. Городиловой: сборник материалов международной научно-практической конференции, Москва, 18–19 февраля 2022 г. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2022. – С. 373–377.

Информация

Учебные пособия по предмету «Русский язык как иностранный» – дар Института русского языка Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы (РУДН, Москва)



Гараз Л.

Помогатор по русскому: как говорить и писать правильно – без вреда для окружающих и с пользой для себя. М.: Эксмо, 2021. 320 с.

Для грамотного человека в современном мире больше перспектив: ему легче найти интересную работу, наладить личное и профессиональное общение. Благозвучная грамотная речь и правильная письменная коммуникация – настоящий залог успеха в жизни.

Книга популярного блогера Любви Гараз, педагога с 30-летним стажем, даст читателям максимально полезную информацию о правилах культуры речи, о лексических и морфологических нормах с помощью различных ситуаций, авторских запоминаний и уникальной методики.

Информация

Информация

Информация

Информация

Информация

Уважаемые коллеги!

Институт русского языка им. А. Орусбаева Кыргызско-Российского Славянского университета им. первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина (ИРЯ КРСУ), Институт русского языка Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы (ИРЯ РУДН), Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), Общество киргизстанских преподавателей русского языка и литературы (ОКПРЯЛ) приглашают Вас принять участие в Международной научно-практической конференции *«Выдающиеся русисты Кыргызстана»*, посвященной 100-летию Л. А. Шеймана и Г. С. Зенкова, которая пройдет на базе Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б. Н. Ельцина **14-15 ноября 2024 г. (Начало в 10 часов, в здании гуманитарного факультета КРСУ, в 309 ауд.)**.

К предстоящей конференции приурочены курсы повышения квалификации «Взаимодействие языков и культур: теоретические и методические аспекты» (72 часа) с 15 октября по 14 ноября 2024 г. На курсы приглашаются преподаватели русского и киргизского языков и литератур, иностранных языков, аспиранты, магистранты филологических специальностей.

В рамках конференции предлагается обсудить актуальные вопросы по следующим направлениям:

1. Системно-структурные и антропоцентрические парадигмы в языкознании: преемственность и пути взаимодействия.
 2. Социолингвистические исследования функционирования русского языка и языков постсоветского пространства.
 3. Цифровые технологии в обучении русскому языку как неродному и в его лингводидактическом описании.
 4. Проблемы взаимодействия языков в социальном и ментально-языковом пространстве и вопросы билингвизма.
 5. Роль русской и инонациональной литературы в теории и практике обучения русскому языку.
- Рабочие языки конференции:* киргизский, русский.

Форма участия в конференции: очное или заочное участие с докладом и публикацией; заочное (только публикация); слушатель (очно или заочно).

Программа конференции и программа курсов будут высланы участникам перед началом мероприятий.

Порядок предоставления материалов:

Для участия в конференции в качестве докладчика или слушателя необходимо до 20 сентября 2024 года пройти регистрацию по ссылке: <https://forms.yandex.ru/u/668234c5068ff05266631176>

Для обучения на курсах повышения квалификации необходимо до 20 сентября 2024 года пройти регистрацию по ссылке <https://forms.yandex.ru/u/664d69182530c20b0f744561>

Статью для участия в конференции просим прислать до 1 октября 2024 г. После указанного срока статьи не принимаются.

По итогам работы конференции материалы выступлений будут опубликованы в сборнике научных докладов с последующей индексацией в РИНЦ. Активные слушатели курсов получают удостоверение о повышении квалификации в РУДН им. П. Лумумбы (72 ч.).

По всем вопросам писать на WhatsApp: +996 705 091 066 (Мадина Сулеймановна Чинлода).



Будем рады встрече с Вами!

РУССКОЕ СЛОВО В КЫРГЫЗСТАНЕ



Подписной индекс: 77300
E-mail: russlovo@krsu.edu.kg
Институт русского языка КРСУ