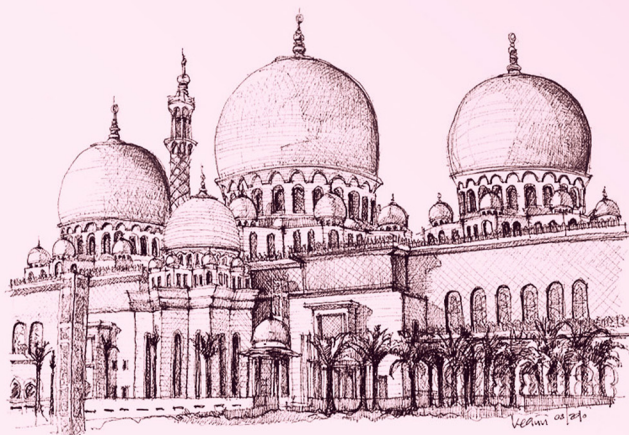


ВОСТОК - ЗАПАД: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ И ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ

Материалы VI Международной
научно-практической конференции
(Новосибирск, 16 марта 2023 г.)

Новосибирск
2023



**СИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ**

**Восток – Запад:
теоретические и прикладные аспекты
преподавания европейских и восточных языков**

Материалы
VI Международной научно-практической конференции

(Новосибирск, 16 марта 2023 г.)

**Новосибирск
2023**

УДК 800(077)
ББК 81.2
В748

Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 16 марта 2023 г.) ; Сиб. гос. ун-т путей сообщения. – Новосибирск : Изд-во СГУПС, 2023. – 226 с.
ISBN 978-5-00148-351-9

Представлены статьи участников VI Международной научно-практической конференции «Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков», посвященные вопросам эффективного обучения русскому и иностранным языкам, проблемам, тенденциям и перспективам лингвообразования в вузе нефилологического профиля.

Адресуется научным и педагогическим работникам, аспирантам, магистрантам с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи, включенные в сборник, опубликованы в том виде, в котором они были представлены авторами. За содержание статей юридическую и иную ответственность несут авторы. Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования.

УДК 800(077)
ББК 81.2

Ответственные за выпуск:

канд. пед. наук, доц. кафедры «Английский язык» СГУПС

Е. П. Кобелева

канд. филол. наук, доц. кафедры «Русский язык и восточные языки»

СГУПС Н. Н. Репнякова

канд. филол. наук, доц. кафедры «Русский язык и восточные языки»

СГУПС Е. В. Лаврентьева

ISBN 978-5-00148-351-9

© Сибирский государственный университет
путей сообщения, 2023

Секция I
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

УДК 377.6

Проблемы обучения говорению на английском языке в СПО
и способы их решения

Е. С. Баранова

преподаватель, Читинский техникум железнодорожного транспорта, ЗаБИЖТ
(Чита, Россия)

Аннотация. В настоящее время английский язык является неотъемлемой частью основной профессиональной образовательной программы в соответствии с ФГОС по специальностям СПО. Несмотря на все усилия и инвестиции, направленные на развитие и популяризацию английского языка среди студентов, изучение иностранного языка в СПО продолжает представлять значительную сложность. Основная часть обучающихся по-прежнему испытывает определенные трудности при говорении на английском языке. В статье рассматриваются ключевые факторы, мешающие обучающимся превратить английский язык из предмета изучения в активный коммуникативный инструмент, причины этих трудностей и способы их решения.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, иностранный язык, говорение, мотивация, психологический барьер.

Problems of teaching speaking english at a technical school and ways
of solving them

E. S. Baranova

Lecturer, Chita Railway Technical School, Trans-Baikal Railway Institute,
(Chita, Russia)

Abstract. Currently, English is an integral part of the main professional educational program in accordance with the Federal State Educational Standard for specialties of secondary professional education. Despite all the efforts and investments aimed at the development and popularization of the English language among students, learning a foreign language in secondary professional education continues to present significant difficulties. The majority of students still have some obstacles while speaking English. The article is devoted to the key factors that students face and that interfere to turn English from a subject of study into an active communicative tool, causes of these difficulties and ways of their negotiation.

Key words: the secondary professional education, a foreign language, speaking, motivation, psychological barrier.

В настоящее время английский язык, являясь международным языком, доминирует в контексте изучения иностранных языков. Ведущей целью обучения английскому языку в новых экономических условиях России в системе среднего профессионального образования

(СПО) становится подготовка личности, способной вступать в иноязычное общение на личностном и профессиональном уровне, владеющей набором общих и профессиональных компетенций, обладающей личностными и профессиональными качествами, обеспечивающими умение решать задачи во всех видах профессиональной деятельности и отвечать за их решение [1]. Чтобы быть конкурентоспособными, специалисты должны уметь хорошо функционировать на многонациональных промышленных предприятиях, в международной торговле, дипломатии и научно-технических областях знаний. Для достижения этих целей они должны уметь использовать наиболее широко используемый носитель – английский язык. Владение английским языком и использование его в профессиональной деятельности гарантирует специалисту выход на более высокий профессиональный уровень.

Преподавание английского языка как иностранного является сложной задачей. Английский язык включен в основную профессиональную образовательную программу подготовки специалистов среднего звена и входит в обязательную часть общего гуманитарного и социально-экономического учебного цикла. Изучению английского языка уделяется значительное внимание по следующим причинам: в первую очередь, это доступ к новейшим научным и технологическим ресурсам, пользование которыми призывает к эффективному владению иностранным языком. Во-вторых, изучение английского языка необходимо в соответствии с требованиями эпохи информационных технологий и активного использования Интернета. В-третьих, знание английского языка содействует формированию социокультурной компетенции и приобщает студентов к культуре, реалиям и традициям страны, язык которой изучается.

Английский язык в качестве обязательного предмета преподается на всех курсах среднего профессионального образования. Несмотря на изучение английского языка в течение длительного периода времени, обучающиеся не способны общаться на английском языке в контексте реальности.

Основная преграда в изучении английского языка выражается в отсутствие среды, знакомящей обучающихся с языком оригинала. По-другому, английский язык не играет активной роли вне учебной деятельности. Таким образом, студенты не испытывают острой необходимости изучать английский язык, нет «естественной потребности говорения на иностранном языке» [2]. Важной ролью английского языка как лингва франка в современном мире в установлении международных отношений просто пренебрегают. Очень немногие обучающиеся и/или преподаватели путешествуют в англоговорящие страны или кон-

тактируют с носителями английского языка. Лишь небольшое количество преподавателей сами могут достаточно свободно говорить с носителями языка на самые обыденные темы и комфортно чувствовать себя в беседе с иностранцем. В нашем регионе, мы можем встретить немногих англоговорящих иностранцев. Чаще всего, все они из числа туристов или бизнесменов, встретить которых можно лишь в ограниченных местах: туристические объекты, отели или деловые компании.

Другой проблемой является отсутствие мотивации студентов к изучению английского языка. По мнению В. И. Чиркова, мотивация – это общее название для процессов, методов, средств побуждения обучающихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования [3]. Преподаватель не может заставить познавать, но имеет возможность заинтересовать обучающихся, зародив в них желание познать предмет. К сожалению, в большинстве случаев, в учебном процессе почти не используется практическое использование полученных знаний, что также приводит к снижению интереса у студентов в изучении английского языка. Решением данной проблемы может быть внедрение современных образовательных технологий и нетрадиционных форм обучения.

Еще одним сложным фактором являются убеждения студентов о природе изучения английского языка как предмета, состоящего из списка слов и набора грамматических правил, которые необходимо запомнить, а не набора интегрированных навыков [4]. Таким образом, необходима переоценка подходов, используемых для преподавания английского языка. Студенты после обучения не могут свободно говорить на английском языке, из-за акцента на грамматическую структуру. Овладение аудированием и говорением, как активными видами речевой деятельности, является самым востребованным процессом. Но именно они являются принципиально важными элементами речевой коммуникации. И именно в обмене информацией мы видим определенные сложности.

Кроме того, студенты на занятиях английского языка имеют разный уровень базовых знаний, поскольку некоторые из студентов обучались в сельской местности, где для большинства, учебник являлся единственным источником изучения английского языка, в то время как другие обучающиеся – в городских районах, имея доступ ко множеству преимуществ: использование спутниковых программ, частные языковые школы, репетиторы и т. д. При таких обстоятельствах, нет возможности равномерного распределения, обучающихся по разным группам в зависимости от уровня их владения иностранным языком. Это еще больше ухудшает ситуацию для слабых студентов, и они теряют инте-

рес к изучению английского языка. Другими словами, изучение английского языка, в подобной ситуации, для студентов проявляется некой обязанностью – чем-то, чего они не хотят, но должны делать. Они лишь пытаются получить зачет по предмету, не испытывая удовольствия от изучения английского языка.

Психологический барьер, страх совершить ошибку, боязнь сказать что-то не так – еще одна проблема говорения, как продуктивного вида речевой деятельности. У большинства студентов слабая мотивация и низкая уверенность в своих силах. Они всегда боятся совершить ошибки, некоторые застенчивы, некоторые колеблются только потому, что чувствуют себя неуверенно, используя целевой язык для общения. Упомянутые выше проблемы указывают не на что иное, как на психологический фактор. Чтобы преодолеть эти страхи и тревоги, им нужно перестать много думать об ошибках и прекратить недооценивать себя.

Психологические барьеры в образовательном процессе обнаруживаются, в так называемых трудностях, с которыми сталкиваются студенты при решении учебных задач. Это не только снижает эффективность их учебной деятельности, но и приводит к неудовлетворенности самой организацией образовательного процесса, а также препятствует реализации познавательных и других потребностей.

Еще одним демотивирующим фактором является то, что английский язык рассматривается как общеобразовательный предмет по сравнению со специальными предметами. Таким образом, студенты тратят больше времени на изучение своих специальных предметов, чем на изучение английского языка.

Вопрос проблемы обучения говорению на английском языке в системе СПО, будет остро стоять еще долго. Нехватка квалифицированных кадров, небольшое количество учебных часов, не использование английского языка в качестве средства повседневного общения, традиционная система образования, акцент на обучении чтению и грамматике будут мешать обучающимся овладеть говорению на английском языке.

В качестве способов решения данной проблемы можно рекомендовать студентам смотреть фильмы на языке, читать статьи и книги по разным темам, вступить в интернет-сообщество для общения с носителями языка. Необходимо объяснить обучающимся, что, говоря на английском языке не нужно бояться допустить ошибки, что для того, чтобы стать уверенными, студенты должны перестать думать о языке как о трудном для изучения, они должны перестать много думать о том, что другие думают об их успехах в разговоре на английском языке, они должны практиковать язык как можно больше, не думая об ошибках, они должны знать, что улучшить свои знания можно всегда.

Список источников

1. *Анисимов П. Ф.* Развитие среднего профессионального образования в контексте модернизации образования // Среднее профессиональное образование. 2002. № 4.
2. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
3. *Чирков В. И.* Мотивация учебной деятельности. Ярославль, 2011. 98 с.
4. *Oxford, R.* Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. ERIC Digest. ED456670. <https://eric.ed.gov/?id=ED456670> (accessed: 02.02.2023).

УДК 81-22

Опыт внеаудиторного исследования субстантивированных служебных слов во французском языке

Е. В. Буханцова

преподаватель, Черноморское высшее военно-морское орденов Нахимова и Красной Звезды училище им. П. С. Нахимова (Севастополь, Россия)

Аннотация. Дана краткая история одного из грамматических исследований. Оно помогло проверить гипотезу о том, что служебные слова номинализируются окказионально. Его актуальность определяется отсутствием полноценных научных работ по теме. Предмет исследования – механизм субстантивации предлогов и союзов. Цель – уточнение лексико-грамматической природы субстантивированных служебных слов. Методика – анализ словарных дефиниций.

Ключевые слова: субстантивация, субстантивированные слова, субстантивированные предлоги, субстантивированные союзы, субстантивация служебных слов.

Experience in independent study of substantivation of functional words in the French language

E. V. Bukhantsova

Lecturer, Black Sea Higher Naval School named after P. S. Nakhimov (Sevastopol, Russia)

Abstract. Here is a brief history of the grammar research. It helps test the hypothesis that function words are nominalized occasionally. Its relevance is determined by the lack of full-fledged scientific works on the topic. The subject of the research is the mechanism of substantivation of prepositions and conjunctions. The goal is to clarify the lexical and grammatical nature of substantivized function words. Methodology is to analyze words definitions.

Key words: substantivation, substantivized words, substantivized prepositions, substantivized conjunctions, substantivation of function words.

Когда мы с курсантами на дополнительных занятиях взяли за активное изучение текстов, нам стали постоянно встречаться субстантивированные слова (как правило, глаголы, прилагательные, причастия,

наречия). Столь частую номинализацию мы объяснили особенностями современного положения языка. Он до сих пор остается уникальным средством общения, обязан соответствовать коммуникативным запросам. Однако в отношении лексики продолжает быть достаточно консервативным, в то время как его носителям постоянно требуются свежие слова для выражения мыслей.

Так формируется самый общий закон языкового развития, заключающийся в преодолении противоречия между потребностями общения, возникающими в развивающемся коллективе, и наличными средствами языка, которые поневоле должны служить выражению нового содержания. Все чаще одним из способов решения данного противоречия становится субстантивация, помогающая пополнять словарь исключительно с помощью межкатегориальных изменений. Без нее знаки бы замкнулись в базовом функционале, служили бы весьма ограниченным источником средств для удовлетворения многочисленных потребностей речи [8, с. 63].

Этот аргумент примирил курсантов с необходимостью использования транспозиции. Однако лишь до тех пор, пока в фокусе не оказалась субстантивация служебных слов (в основном предлогов, союзов). Просто курсантам было очень тяжело принять настолько грубое нарушение языковой субординации. Тем более в существующей жесткой реальности, где служебные части речи всего лишь выражают отношения. Вполне справедливая, по мнению курсантов, роль.

Возьмем предлоги. Они считаются служебной частью речи; составляют немногочисленный класс слов, причем остающийся незначительным на протяжении многих десятилетий. Даже с учетом предложных оборотов (*près de, à cause de, en face de, le long de*) и слов, которые относятся к другим частям речи и лишь выполняют функции предлогов (*durant, exepté*).

Систематизация предлогов признана весьма условной. Виновата длительная и спорная история вопроса. Долгое время лингвисты не могли объединить предлоги в группы: все определялись с общим значением. Было выдвинуто немало теорий, по-разному трактующих семантику, грамматические значения, варианты употребления рассматриваемых единиц. Нам с ребятами наиболее любопытными показались пути решения проблемы, которые изложены в работах представителей Копенгагенского лингвистического кружка, добившихся успеха путем классификации предлогов с помощью логических категорий [3, с. 20].

Благодаря нелингвистическим методам датских специалистов у представителей сопоставительной лингвистики появилась идея разделить предлоги на основании принципов структурального направления.

В результате чего были наконец закреплены три общих значения предлогов: пространственное, временное и понятийное. Жаль, создатели теории учитывали лишь практическую ценность данного класса служебных слов, искренне полагая, что в дальнейшем только эта категория сможет помочь точнее определить роль предлогов в сочетаниях. Узкий подход завел в тупик: система оказалась слишком уж формальной – следствие зависимого положения предлогов [5, с. 103].

Впрочем, решили мы с курсантами, подчиненность еще не говорит о несамостоятельности. Стали размышлять и вспомнили один важный факт: предлоги смогли остаться свободными элементами, несмотря на постоянные попытки сделать из них префиксы. Яркое свидетельство потенциала этих коротких служебных слов, которые вопреки всем изменениям продолжают сохранять за собой важную роль в предложениях. Она характеризуется как структурная, заключающаяся в выражении отношений между словами. Доказано, что в выражении синтагматических отношений эта роль расширяется, давая предлогам возможность сблизиться по функции с глаголами, прилагательными [8, с. 203].

Многие представители общей лингвистики считали предлог одним из основных средств выражения отношений между предметами с помощью управления и согласования. Такое же мнение высказывали сторонники теории транспозиции и трансформационной грамматики, подчеркивая, что предлоги опредмечивают разные части речи. Семантическая же функция предлогов состоит в указании на рамки в отношениях между словами. Основной системы подчинительных отношений признаны составные предлоги и предложные обороты, которые наделены исключительным правом соединять предложения, участвуя таким образом в транспозиции целых фраз [8, с. 203].

Получается, подытожили мы с курсантами, предлоги являются связующими элементами языкового конструктора, обладающими уникальной способностью: управлять именной синтагмой (существительными или словами, которые выполняют функции свойственные субстантивам). Это позволяет предлогам номинализировать компоненты речи, обладающие сутью и формой, далекими от тех, которые свойственны существительным. Действительно, как увидим ниже, предлоги могут транспонировать практические любые элементы речи, перемещая их на уровень, позволяющий выступать в роли субстантива.

С предлогами мы определились, наступил черед союзов. Здесь все оказалось просто. Потому как в отношении союзов лингвисты единодушны. Специалисты разделяют союзы на сочинительные и подчинительные. Объясняют это тем, что названные группы выражают разные типы отношений. Сочинительные союзы указывают на функциональ-

ную однородность между словами, словосочетаниями, предложениями. Употребление этих союзов определяется их лексическим значением и коммуникативными потребностями говорящих, зависит от их семантики. Число указанных союзов невелико. Можно привести, например, такие, как *et, ni, mais, où, car, dans*. Они не определяют, не меняют грамматические функции соединяемых единиц [3, с. 43].

Подчинительные же союзы, соединяющие главные и придаточные элементы, являются единственным средством выражения подчинительной связи в сложном предложении. Подчинительные союзы одновременно выступают связующими компонентами и средствами выражения грамматической зависимости, которая облегчает субстантивацию некоторых единиц [8, с. 45].

Все более заметной становится готовность простых союзов подчинения участвовать в номинализации. Ее подчеркивает увеличившееся количество союзных оборотов, которые эффективно выражают предметные отношения в самых разных контекстах. К наиболее распространенным простым союзам *que* и *si* уже присоединились существительные (*de sorte que, une fois que*), наречия (*bien que*), причастия (*attendu que*), предлоги (*après que, parce que*), местоимения. Некоторые части речи уже стали неотделимыми (*lorsque*) [8, с. 430].

С теорией разобрались, теперь поговорим о практическом воплощении. Проанализировав окружение, в котором чаще всего оказываются субстантивированные союзы и предлоги, мы выдвинули гипотезу: активные участники транспозиции других единиц, эти служебные слова сами номинализируются слабо. Исторически процесс опредмечивания союзов, предлогов почти не коснулся. Думается, это вполне логичное явление. Пока остальные части речи взаимодействовали в языке, служебные лишь формировали предложения, скрепляя разные единицы, так скажем, «лингвистическим цементом» [8, с. 432]. В результате остались крошечной языковой прослойкой.

Догадка подтвердилась, когда мы с курсантами внимательнее при рассмотрелись к таким субстантивированным предлогам, как *durant, entre, pendant, dehors, dedans, dessous, devant, derrière, avant, pendant, entre*. Приведем примеры:

Il a les dehors d'héros de l'Antiquité [10, с. 390]. У него внешность античного героя.

Assez pervers pour affecter ce dehors de tendresse qu'il n'éprouvait pas [11, 186]. Он был достаточно порочным, чтобы изобразить нежность, которой не испытывал.

Le drame d'Ibsen est héroïque par le dedans [10, с. 387]. Трагедия Ибсена героическая по своей сути.

Ce sont les sentiments gardés trop longtemps au dedans de nous [6, с. 191]. Это были чувства, так долго хранимые нами внутри.

Vous en trouvez mille francs et au dessous [7, с. 217]. Вы там найдете около тысячи франков, может, даже больше.

Il faut prendre le devant [9, с. 12]. Нужно пользоваться преимуществами.

Il y a son dessus [9, с. 271]. Он поправляется.

Elle passait pour une veuve qui était en train de reprendre le dessus [6, с. 26]. Она была похожа на вдову, которая старалась оправиться после смерти мужа.

Tous doivent voir les dessous de la politique [7, с. 238]. Все должны увидеть закулисные политики.

M. le baron chassa Candide du château à grand coup de pied dans le derrière [2, с. 164]. Месяе барон прогнали Кандида из дворца сильным ударом ноги в филейную часть.

Rien du dedans n'éclairait les dehors de cette femme [7, с. 137]. Ничто изнутри не облагораживало внешность этой женщины.

Le chemin qu'on avait pris était toujours le meilleur parce qu'il leur permettait d'aller à l'avant [6, 128]. Дорога, по которой они пошли, была все же лучшей, поскольку позволяла им двигаться вперед.

Nous irons à votre devant [9, 109]. Мы пойдем перед вами.

L'echo de petites scandales d'au-dessus, d'au-dessous, d'à-coté suivait à travers les murs [6, 200]. Эхо скандальчиков сверху вниз, из стороны в сторону проникало через стены.

Il faut peser le pour et le contre avant de prendre cette decision [11, с. 153]. Нужно взвесить «за» и «против», прежде чем принимать решение.

L'ici est le commencement de notre histoire [6, 130]. Отсюда начинается наша история.

Nous vous assurons le durant de votre vie [2, с. 66]. Мы будем вас обеспечивать в течение всей вашей жизни.

Il n'y a rien de commun dans l'entre d'un maître et d'un esclave [6, с. 77]. Нет ничего общего между хозяином и рабом.

Cette estampe est le pendant de l'autre [9, с. 490]. Этот эстамп – копия другого.

On a souvent comparé Eugène Delacroix à Victor Hugo; cette nécessité de trouver à tout prix des pendants et des analogues dans les différents artistes amène souvent à l'étrange vue. [3, с. 200]. Часто сравнивали Эжена Делакруа с Виктором Гюго; это необходимость найти любой ценой сходство в разных творческих личностях часто приводит к формированию странных мнений.

Курсанты заметили, что все данные субстантивированные предлоги не закреплены в узусе, так как в основном являются изобретениями авторов художественных текстов, созданными для того, чтобы показать особенности речи героев. Мы обратили внимание на однообразие. Все указанные выше единицы номинализируются на основе конверсии. Актуализаторами выступают артикли. В результате транспозиции единицы получают возможность выполнять только функции дополнения.

Тогда мы с курсантами иначе посмотрели на сочетания, состоящие из предлога и существительного (*en face de, le long de, au milieu de, à l'exception de, à cause de*). Нам стало понятно, почему они оцениваются столь неоднозначно. Лингвисты-революционеры считают их предложными оборотами, выполняющими функции, которые свойственны существительным; лингвисты-консерваторы продолжают именовать предлогами, способными к субстантивации. Впрочем, мы не акцентировали внимание на этой группе. Потому как она малочисленна, вызывает минимум вопросов.

Что касается союзов, мы отталкивались от того, что они наравне с предлогами располагают лишь грамматическим значением. Лексического значения у них нет. Из-за чего субстантивированные союзы тоже не могут закрепиться в узусе. Их же окказиональная номинализация проходит легко. Потому как во французском языке любому слову позволено временно становиться существительным. Мы с курсантами выбрали следующие примеры:

Ce "que" me fatigue beaucoup. [7, с. 88]. Это «что» меня очень беспокоит.

Il ne pouvait parler, il murmurait "dans... dans...". [6, с. 9]. Он не мог говорить, лишь шептал «в... в...».

Parle, pas prononcer "et... et..." [9, с. 122]. Говори, не произноси «и... и...».

Il était un bon medecin et cherchait le pourquoi et le comment des maladies. [11, с. 399]. Он был хорошим врачом и всегда искал причину болезней.

On dit qu'on veut que le Ministre reponde à tous leurs pourquoi [7, с. 93]. Говорят, они хотят, чтобы министр ответил на все их вопросы.

Подумали мы с курсантами над этими примерами и поняли: пока полноценно охарактеризовать субстантивированные служебные слова необычайно сложно. Мешают окказиональность номинализации, отсутствие устойчивого значения опредмечивания. Хотя, по нашим наблюдениям, перспективы у служебных слов есть. Во-первых, рядом

с предлогами, союзами появляются детерминативы. Во-вторых, служебные слова получают новое лексическое значение, начинают активнее выполнять функции дополнения.

Хотя, как мы поняли, данные изменения не помогают транспонированным единицам закрепиться в узусе. Оттого составителям солидных словарей субстантивация служебных слов кажется чем-то легковесным: стилистическим приемом создания юмористического эффекта, средством повышения экспрессивности речи, смешной оговоркой. Потому, несмотря на потребность в пополнении словаря, количество служебных слов, которые выполняют функции, свойственные существительным, долгое время остается незначительным.

В итоге мы согласились с большинством лингвистов, которые утверждают, что ни в какой ситуации служебные слова не могут стать по своей природе истинными существительными: принять грамматические категории (скажем, число), освоить функции существительных (кроме функции дополнения), т. е. свободно субстантивироваться наравне с прилагательными, причастиями, инфинитивами. Помеха одна: невозможность попасть в разряд самостоятельных частей речи, перейти на иной уровень.

Список источников

1. *Balzac H.* Oeuvres choisies. Moscou: Éditions du progrès, 1973. 532 p.
2. *Voltaire.* Candide. Dijon: Éditions Universitaires, 2006. 224 p.
3. *Гак В. Г., Григорьев Б. Б.* Теория и практика перевода. М.: Либроком, 2019. 464 с.
4. *Головина Е. В.* Практика перевода специального текста. Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2015. 107 с.
5. *Мамичева В. Т.* Французский язык. Пособие по переводу технических текстов с французского языка на русский. М.: Высшая школа, 2020. 182 с.
6. *Mauliere.* Oeuvres choisies. Moscou: Éditions du progrès, 1985. 232 p.
7. *Maupassant G.* Une vie. Moscou: Éditions en langues étrangères, 1955. 240 p.
8. *Le Bidois G. et R.* Syntaxe du français moderne. Paris: Auguste Picard, 1967. 502 p.
9. Choix des poètes progressistes français. Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, М., 474 p.
10. *Suarès A.* Ibsen // Revue de Deux Mondes. 1903. Т. 16. № 5. P. 376-413.
11. *Hugo V.* Quatrevingt-treize. Moscou: Édition du progrès, 1978. 538 p.

Ценностный компонент аутентичных текстов как инструмент развития коммуникативной компетенции в неязыковом вузе

Н. А. Варнакова

старший преподаватель, Новосибирский государственный медицинский университет (Новосибирск, Россия)

К. А. Левчук

старший преподаватель, Новосибирский государственный медицинский университет (Новосибирск, Россия)

А. В. Лисица

преподаватель, Новосибирский государственный медицинский университет (Новосибирск, Россия)

И. В. Попова

преподаватель, Новосибирский государственный медицинский университет (Новосибирск, Россия)

А. А. Широких

старший преподаватель, Новосибирский государственный медицинский университет (Новосибирск, Россия)

Аннотация. Развитие коммуникативной компетенции обучающихся в неязыковом вузе является важным компонентом иноязычного обучения, и внедрение в образовательный процесс аутентичных текстов, которые являются основой для развития речевых знаний, умений и навыков на иностранном языке, несомненно, является обязательным элементом. Именно работа с аутентичными текстами способствует успешному формированию коммуникативной компетенции у обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, иностранный язык, аутентичный текст.

Value component of authentic texts as a tool for development of communicative competence in a non-linguistic university

N. A. Varnakova

Senior Lecturer, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia)

K. A. Levchuk

Senior Lecturer, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia)

A. V. Lisitsa

Lecturer, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia)

I. V. Popova

Lecturer, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia)

A. A. Shirokykh

Senior Lecturer, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia)

Abstract. Development of students' communicative competence in a non-linguistic university is an important component of foreign language learning, and the introduction of authentic texts into the educational process, which are the basis for the development of speech knowledge, skills in a foreign language, is undoubtedly an obligatory element. It is the work with authentic texts that contributes to the successful formation of communicative competence among students.

Key words: communicative competence, foreign language, authentic text.

На сегодняшний день владение иностранными языками является неотъемлемым компонентом как профессионального, так и личностного роста. Иноязычная коммуникативная компетенция подразумевает обязательное владение базовой лексикой, профессиональной терминологией, идиоматическими лексическими единицами, отражающими культуру, законы и традиции других народов. Данный компонент представляется очень важным, поскольку современное российское общество достаточно мобильно и взаимодействует с представителями других социумов на многих уровнях. Овладение иностранными языками развивает память, мышление, а так же в известной степени повышает образовательный и культурный уровень обучающихся. При изучении иностранного языка обучающиеся глубоко проникают во взаимосвязи содержательных аспектов иноязычной коммуникативной компетенции, что обуславливает хорошие умения и знания предмета. «Кроме того, стоит отметить, что студенты одновременно косвенно получают опыт межкультурного общения» [2, с. 33].

В настоящее время, в рамках профессионально-ориентированной речевой подготовки обучающихся неязыковых вузов, произошел ряд изменений, коснувшихся средств обучения иностранному языку. Основная цель такой подготовки – формирование коммуникативной компетенции для будущей профессиональной деятельности. Соответственно, весь процесс обучения иностранному языку представляет собой систему чётко выверенных методических средств для реализации этой цели. Формирование у обучающихся определенного уровня коммуникативной компетенции ориентируется на уровень владения языком носителей языка, и, соответственно, через языковые средства отражает окружающую действительность.

Исходя из выше обозначенной цели, одной из главных задач преподавателя иностранного языка является создание условий, способствующих приобщению обучающегося к иноязычной культуре и подготовки его к эффективному диалогу в межкультурном пространстве. При обучении иностранному языку, на занятиях следует уделять огромное внимание типам и формам заданий, которые позволяют обучающимся активно участвовать в коммуникации. Важно, чтобы они были нацелены на активизацию речевых навыков, хорошее владение которыми обеспечивает эффективную коммуникацию, способствовали формированию познавательного интереса и мотивировали к изучению иностранного языка. Мы полагаем, что развитие коммуникативной компетенции обучающихся в неязыковом вузе является важным ком-

понентом иноязычного обучения, и внедрение в образовательный процесс аутентичных текстов, которые являются основой для развития речевых знаний, умений и навыков на иностранном языке, несомненно, является обязательным элементом. Именно работа с аутентичными текстами способствует успешному формированию коммуникативной компетенции у обучающихся.

Аутентичный текст (АТ) в самом широком смысле – это подлинный текст. Аутентичный медицинский текст отличается информативностью, структурированностью, хорошо структурированной информационной составляющей и направленностью на целевую аудиторию. Комплексная работа с АТ, включающая обучение стратегиям понимания и перевода такого типа текстов, является основной задачей при обучении иностранному языку в медицинском вузе. Этот процесс требует от обучающихся овладения рядом знаний и умений, позволяющих:

- понимать тип, и целевое назначение текстов;
- ориентироваться в тексте с учетом специфики, а так же в соответствии с поставленной коммуникативной задачей (полное или частичное понимание содержания текста);
- извлекать информацию на разных уровнях;
- уметь применять компенсационные умения;
- применять фоновые знания медицинской терминологии греко-латинского происхождения (полученные на занятиях латинского языка).

Мы бы хотели затронуть многоаспектность ценности медицинского текста, которую необходимо учитывать при формировании коммуникативной компетенции у обучающихся.

Каждый медицинский текст обладает деонтологической ценностью, которую сложно переоценить. В переводе с греческого языка слово «деонтология» означает комплекс норм в области этики и морали, которым должны следовать все медицинские работники. Деонтология – это учение о том, как должен вести себя врач, а этика – своеобразный «кодекс» поведения. Таким образом, деонтология вытекает из неё, так как полностью построена на этических принципах [3].

Аутентичный медицинский текст представляет собой средство, которое содержит информацию, обладающую различными ценностными аспектами. Через тексты мы рассматриваем вопросы нравственности врача, включая совокупность норм его поведения и морали, чувство профессионального долга и чести, совести и достоинства. Медицинская этика охватывает и определенные нормы поведения медицинского работника в быту, его культуру, человеколюбие, физическую и моральную чистоплотность и т. д. Однако в настоящее время новейшие

достижения медицинской науки и техники заставляют несколько с другой точки зрения рассматривать традиционные нормы медицинской деонтологии. Былой принцип «врач-больной» заменяется новым «врач-прибор-больной», а потребность больного в чутком и внимательном отношении медицинского работника, в его добром слове, всеяющем надежду, не уменьшилась, а ещё более увеличилась [1].

Драматические изменения в современном обществе и вызовы, с которыми оно сталкивается, конечно же, оказывают огромное влияние на отношение к традиционному кодексу норм медицинской деонтологии, но в то же время обнажают острую потребность в нём как медицинских работников, так и пациентов в особенности.

Другой ценностный аспект медицинской литературы – это специфическая терминология. Особенностью медицинских текстов, составленных как на русском, так и на английском языке является частотное использование латино-греческих и узкоспециальных терминов. В связи с этим, процесс овладения иностранным языком требует от обучающихся овладение рядом знаний и умений, позволяющих понимать тип, и целевое назначение текстов, ориентироваться в тексте с учётом специфики, извлекать информацию. Обучающийся, применяя фоновые знания медицинской терминологии греко-латинского происхождения, полученные на занятиях латинского языка, успешно справляется с переводом медицинского текста. В этом случае контекст не играет большой роли в подборе соответствий или эквивалентов для языка перевода, необходимо лишь точное знание соответствующего эквивалента [9, с. 142].

При этом очень важна лексическая ценность, что означает никакой вольности перевода, только книжный стиль. «Изучение предложений способствует развитию языковой догадки. При изучении различного рода предложений студентам предлагается обращать внимание на слова из современных известных им языков, восходящие к латинским, которые уже могли им встретиться в других языковых дисциплинах или в медицинской терминологии» [6]. Данный приём способствует повышению уровня эрудированности обучающегося. «По мнению многих исследователей, научный стиль речи – это основа профессиональных компетенций» [6, с.79].

Таким образом, «медицинские тексты обладают определенным набором лингвостилистических особенностей, которые могут варьироваться в зависимости от функции и цели текста. Главные особенности медицинской литературы – это использование большого количества специальной лексики, аббревиатур, стремление к однозначности и не-

двусмысленности. Поэтому мы можем рассматривать перевод медицинских текстов как один из самых востребованных и сложных видов специального перевода» [4, с. 11].

Обращаясь к ценностному аспекту грамматических особенностей, которые присущи научным медицинским текстам на английском языке, можно сказать, что они заключаются в том, что в таких текстах имена существительные количественно преобладают над глаголами. Имена существительные, как известно, конкретизируют содержание текста, не размывая его информационную составляющую, что обеспечивает хорошее понимание логики текста, в отличие от научных медицинских текстов, составленных на русском языке, в английских текстах предпочтение отдается неличным формам глагола, таким как герундий, инфинитив, причастие, а так же пассивным конструкциям, что позволяет автору сделать описание процесса более полным, выбрать не субъективный, а объективный стиль изложения материала. Как правило, автор использует Present Simple, Past Simple и Present Perfect. Времена группы Simple (we analyzed... мы проанализировали, we advise... мы советуем и т. д.) прекрасно справляются с основной задачей – донести информацию до реципиента [4, с. 12].

Работа с медицинскими текстами в рамках языковой подготовки по специальности тесно связана с изучением предметов по специальности. Классификация профессионального общения осуществляется по всем видам речевой деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование аутентичных текстов в качестве составляющей образовательного процесса способствует формированию у студентов иноязычной коммуникативной компетенции. При отборе текстов для чтения необходимо в первую очередь учитывать принцип

достоверности информации, т.е. ее когнитивной ценности, а также принципа доступности, непротиворечивости и логики изложения, связь с уже изученным лексическим и грамматическим материалом. Несоблюдение этих принципов очень часто приводит к провалу в работе с аутентичными текстами. Именно поэтому преподаватель должен четко координировать работу обучающихся и предлагать им своего рода план работы над текстом, которая облегчит понимание текста в целом.

Список источников

1. *Дуванова Н. В.* Врач-педиатр // Этика и деонтология в медицине // URL: <https://mcrb.tmbreg.ru/этика-и-деонтология-в-медицине/>.
2. *Извекова Т. Ф.* Особенности коммуникативных умений в структуре профессиональной компетентности современного специалиста / Т. Ф. Извекова, К. Н. Кислицын, А. Е. Тарасов // Довузовский этап обучения в России и мире: язык,

адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: Сборник материалов V Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и VI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 17–20 ноября 2021 года. М: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. С. 188–192.

3. Медицинская деонтология: понятие и основные принципы. Современная научно-техническая академия. URL: <https://www.snta.ru/press-center/meditsinskaya-deontologiya-ponyatie-i-osnovnye-printsipy/>.

4. Пономаренко Л. Н., Мишутинская Е. А., Злобина И. С. Лингвостилистические особенности медицинских текстов в переводческом аспекте Гуманитарная парадигма. 2018. № 1 (4). С. 10–14.

5. Ростовцева П. П., Тарасова Л. Ю. Текст как средство обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза. Мир педагогики и психологии. 2018. №3(20). С. 230–235.

6. Сикацкая П.А., Торяник Ю.С., Медникова Г.А., Реморова Е.Е., Сергеева Ю.А., Алексеева И.С. Сентенция как культурно-деонтологическая единица в современном образовательном дискурсе. Лингвистика и образование. 2022. Том 2 №4 (8). С. 73–82.

7. Смирнова Л. Е. Формирование аутентичного речевого поведения у студентов языковых вузов как условие развития коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку. Вопросы гуманитарных наук. 2009. № 6. 221 с.

8. Снытникова Н. И. Комплексная обучающая модель формирования коммуникативной компетенции в условиях неязыковых факультетов университетов: на примере обучения студентов-экологов: дисс. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2007. 296 с.

9. Черединова О. В., Краснова О. А., Романькова М. Н., Токарева Л. В. Интерпретация в профессиональном дискурсе // Электронный научно-методический журнал «Антропологическая дидактика и воспитание» //2022. № 5. С. 140–150.

УДК 372.881.111.1

Методика формирования профессиональных понятий у будущих инженеров на основе двуязычных онтологий

И. С. Волежанина

д-р. пед. наук, доцент, Сибирский государственный университет путей сообщения (Новосибирск, Россия)

Аннотация. В статье рассматривается авторская методика использования эквивалентных онтологий на русском и английском языках для формирования системы профессиональных понятий у будущих инженеров. Данная методика является достаточно универсальной и может быть применена в процессе изучения студентами всех дисциплин учебного плана в условиях междисциплинарности.

Ключевые слова: английский язык, онтология, профессиональные понятия, будущий инженер.

Methodology for the development of professional concepts among future engineers through bilingual ontologies

I. S. Volegzhanina

Dr. Sci. (Ped.), Assoc. Prof., Siberian Transport University (Novosibirsk, Russia)

Abstract. The article considers an original methodology for using Russian and English equivalent ontologies aimed at the development of a professional concept system among future engineers. This methodology is rather universal and can be applied while students are studying all the disciplines within their curriculum under interdisciplinary conditions.

Key words: English, ontology, professional concepts, future engineer.

Стремительные изменения в различных отраслях производства и высшем образовании, обусловленные формированием цифровой экономики, приоритетами научно-технологической политики страны и международного сотрудничества, влекут за собой необходимость пересмотра традиционных методов профессиональной подготовки будущих инженеров [6]. Одним из направлений интереса ученых и практиков становится разработка методов, ориентированных на работу с семантикой знаний [3].

Интерес к этим методам является междисциплинарным, затрагивающим все дисциплины учебного плана, и зарождается тогда, когда перед обучающимся ставится учебная задача проникнуть в суть изучаемого предмета. Для этого требуется преодолеть так называемый когнитивный барьер, неизбежно возникающий при эмоционально-интеллектуальном взаимодействии участников процесса обучения из-за различия в уровне компетенций. Поэтому одной из ключевых проблем процесса обучения была и остается проблема преодоления когнитивного барьера и относительного выравнивания коммуникативных компетенций взаимодействующих субъектов [8].

На решение данной проблемы направлена авторская методика формирования профессиональных понятий, разработанная с позиций онтологического подхода. Данная методика ориентирует обучающегося на глубокое проникновение в содержание изучаемого предмета и овладение основами профессионального языка как системой разделяемых базовых понятий в рамках конкретной предметной области. Связи между этими понятиями устанавливаются через универсальные отношения. В результате выстраивается онтология, ограничивающая область коммуникации участников процесса обучения на уровне синтаксиса (формальных структур), семантики (значений понятий) и прагматики (примеров применения составляющих предметной области в будущей профессиональной деятельности обучающегося). Таким образом, обращение в совокупности к трем названным уровням онтологии в процессе обучения позволяет говорить о том, что предмет усвоен.

В обозначенном контексте четче представляется роль дисциплины «Иностранный язык» и других общеобразовательных дисциплин, которые работают с логической структурой текстов различных жанров как источниками научных, академических и профессиональных знаний. Эта работа, в том числе, предполагает выполнение обучающимся ряда действий по переходу от внешней формы учебного материала к его содержанию.

Одной из задач является изучение способов логического построения текста. Так, при составлении научного текста (тезисов доклада, статьи и пр.) обучающийся будет использовать преимущественно дедуктивный способ логического построения. Показательный пример – формулирование гипотезы. Индуктивный способ логического построения характерен для учебных и технических текстов, авторы которых обращаются к описаниям по аналогии и проблемному изложению.

Другая задача – формирование общепрофессиональных понятий, более результативному решению которой могут способствовать эквивалентные онтологии. Обоснование находим в том, что «формальная спецификация концептуализации» признается ключевым свойством онтологии, позволяющим явно описать понятия (концепты) для некоторой предметной области [11]. Изучение примеров и самостоятельное выполнение поэтапного процесса такого описания дает возможность обучающемуся развить умение концептуализации.

Следует отметить, что учебные задания, связанные с построением онтологий, способствуют развитию практически всех обобщенных инженерных умений. В перечень таких умений входят: «умение формировать понятия (концептуализация); умение рассуждать и делать логический вывод; умение выделять логические ограничения (аксиоматизация); умение ставить цели и определять способы их достижения в учебной и учебно-профессиональной деятельности (целеполагание); умение классифицировать материал (ранжировать элементы (цели, задачи, признаки и пр.) по степени важности, выстраивая их в иерархию); умение систематизировать материал (системность выделения отношений, связывающих понятия)» [2, с. 224].

Далее обратимся к методике формирования понятия с использованием онтологий.

В преподавании иностранных языков (в частности, английского) накоплен большой опыт обращения к онтологиям в виде фреймов уже сформированных понятий [4, 7, 9]. Фреймы рассматриваются в качестве элементов репрезентации концептуальной картины мира человека и единицами репрезентации знаний, позволяя сравнительно легко реализовать онтологический подход к представлению содержания обуче-

ния в информационно-образовательных системах. В частности, единицы терминологических глоссариев, автоматически собираемых из предметных онтологий учебных курсов, могут быть доступными в различных форматах – в виде графов знаний или фреймов, содержащих инварианты понятий.

Применительно к инженерным терминам, инвариант отражает наиболее существенные свойства называемого объекта, которые остаются неизменными при конструкторских преобразованиях. Поскольку в процессе работы с различными текстами будущий инженер овладевает восходящим («снизу–вверх») способом построения онтологии, он развивает умение извлекать из конкретного текста инвариант – абстрактную структуру, свободную от конкретного источника знаний.

Отчасти на формирование данного умения направлен метод глоссарного обучения, хорошо описанный в педагогической и методической литературе [5]. Этот метод активно используется при изучении терминологии на родном и изучаемом иностранном языке, однако редко связывается с понятием «онтология». Среди существующих исследований можно упомянуть работу О. М. Топорковой, посвященную методу формирования единой понятийной системы учебной дисциплины [10]. Признавая вклад ученых в раскрытие дидактического потенциала онтологий, следует отметить недостаточность объяснений того, как определить факт усвоения обучающимся некоторого понятия. Вместе с тем ответ на данный вопрос представляется крайне важным с практической точки зрения.

В терминах онтологии «усвоить понятие» означает, что обучающийся способен определить: состав главных (родовых) свойств, внутренних свойств (атрибутов) и диапазон их возможных значений, внешних свойств, которые служат для связи данного понятия с другими понятиями. Ниже приведен пример задания из пособия по английскому языку [1]:

Find definitions given in the passages about IT in the modern world and the profile of an IT graduate. Analyse them according to the following steps (use an example).

Step 1 – give the general characteristic of a subject to refer it to a particular class of objects or super class.

Step 2 – give the ambient characteristics of a subject to relate it to other concepts in a domain.

Step 3 – give the specific characteristics (intrinsic properties) of a subject.

Example: Artificial intelligence (a subject) is the simulation (the general characteristic that refers Artificial intelligence to the class of simulation) of human intelligence processes by machines, especially computer systems

(its ambient characteristic) that include learning (the acquisition of information and rules for using the information), reasoning (using the rules to reach approximate or definite conclusions), and self-correction (its specific characteristics).

Практика показывает, что при работе с традиционными линейными текстами действия по выявлению внешних и внутренних свойств у понятий профессиональной области представляют значительную сложность для обучающегося. Задания, связанные с самостоятельным созданием онтологий по образцу, помогают решить эту проблему. В результате у будущего инженера развивается умение мыслить абстрактно и рационально. Полезным видится и обратное действие – трансформация онтологий в хорошо структурированный и содержательный текст на естественном языке.

Таким образом, с обозначенного ракурса открывается перспектива поэтапного выхода будущих инженеров на качественно иной уровень мышления (метауровень), связанный с освоением методологии работы со знанием вне конкретного предмета. Безусловно, формирование профессиональных понятий является междисциплинарной областью деятельности. Эта деятельность осуществляется в процессе изучения любой дисциплины, когда перед обучающимся ставится задача дать определение некоторому понятию предметной области.

Список источников

1. *Волежжанина И. С.* Английский язык для будущих ИТ-инженеров: траектории карьеры и проектная деятельность (English for Future IT Engineers: Career Trajectories and Project Activity) : учеб. пособие. Сиб. гос. ун-т путей сообщения. Новосибирск : Изд-во СГУПС, 2022. 217 с.

2. *Волежжанина И. С.* Становление и развитие профессиональной компетентности будущего инженера в научно-образовательном комплексе : дисс. ... д-ра педагогических наук : 13.00.08 / Волежжанина Ирина Сергеевна. Красноярск, 2020. 419 с.

3. *Волежжанина Е. М., Волежжанина И. С.* Представление знаний в многоязычных образовательных ресурсах // Развитие образования. 2022. Т. 5. № 4. С. 19–26.

4. *Горюнова Е. С.* Лингводидактический потенциал фреймовых опор при обучении профессионально направленному иноязычному общению студентов неязыковых специальностей // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2015. № 4 (36). С. 186–196.

5. *Дацков С. В.* Организационное обеспечение подготовки специалистов по заочной форме с использованием дистанционных образовательных технологий // Вестник Казанского технологического университета. 2009. № 2. С. 170–173.

6. *Жарикова Е. Г., Китова Е. Т.* Трансформация навыков, востребованных на рынке труда // Экономика образования. 2021. № 2(123). С. 73–80.

7. *Игнаткина А. Л., Зотеева Т. С.* Использование фреймового моделирования в процессе изучения английского языка // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3. С. 54–61.

8. *Исаева Т. Е.* Совместная деятельность преподавателей и обучающихся по изучению иностранных языков в цифровом пространстве: конфликт поколений или их сотрудничество? // Труды 19-й Международной научно-практической конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сборник 19. Ростов н/Д: Ростов. гос. ун-т путей сообщения, 2022. С. 28–38.

9. *Лесовая Ю. В.* О применении фреймовых технологий при изучении английского языка // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 1. С. 73–78.

10. *Топоркова О. М.* Семиотико-онтологическая модель обучения как концептуальная основа организации учебного процесса // Прикладная информатика. 2009. № 4(22). С. 100–113.

11. *Gruber T. R.* A Translation Approach to Portable Ontology Specifications // Knowledge Acquisition. № 5(2). 1993. P. 199–220.

УДК 372.881.111.1

Особенности обучения навыкам владения иностранным языком

Е. Е. Герасименко

преподаватель, Донецкий национальный университет (г. Донецк, Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются методы формирования умений и навыков владения иностранными языками. В методике преподавания иностранных языков продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности играют большую роль. При изучении иностранного языка главной целью обучения студентов является последовательное и систематическое развитие речевой деятельности, в частности говорения, аудирования, чтения и письма.

Ключевые слова: продуктивные виды речевой деятельности, рецептивные виды речевой деятельности, языковые навыки.

Peculiarities of teaching foreign language skills

E. E. Gerasimenko

Lecturer, Donetsk National University (Donetsk, Russia)

Abstract. The article discusses methods of formation of skills and knowledge of foreign languages. In the methodology of teaching foreign languages, productive and receptive types of speech activity play an important role. When learning a foreign language, the main goal of teaching students is the consistent and systematic development of speech activity, in particular speaking, listening, reading and writing.

Key words: productive types of speech activity, receptive types of speech activity, language skills.

Преподаватели иностранных языков обычно говорят о применении навыков владения иностранными языками в четырёх видах речевой деятельности: чтение, письмо, говорение, аудирование (восприятие и понимание речи на слух). Практические навыки, такие как чтение и аудирование классифицируются как *рецептивные* – такие навыки приобретаются, когда человек воспринимает речь, обращённую к нему. Когда в процессе общения человек создаёт речь, он применяет *продуктивные* навыки, к ним относятся говорение и письмо. Иногда к навыкам и умениям относят также знание и применение правил фонетики, грамматики, приобретение неограниченного лексического запаса. Но фонетика, лексика и грамматика не являются видами речевой деятельности, это скорее нужные инструменты для овладения речью, для совершенствования умений использования иностранного языка. Рецептивные и продуктивные навыки всегда применяются одновременно, хотя некоторые лингвисты считают, что рецептивные навыки не требуют осознанных усилий, они пассивны по своей сущности, в то время как приобретение и дальнейшее применение продуктивных навыков требуют активного участия обучающегося. Тем не менее, сложно отвергнуть тот факт, что чтение и письмо требуют значительной вовлеченности со стороны слушателя или читателя. Другими словами обучающийся должен обдумывать, анализировать, чтобы понять смысл того, что он видит перед собой или слышит. Эли Хинкель, автор многочисленных трудов по прикладной лингвистике, подчёркивает, что в содержательном, осмысленном общении люди используют языковые навыки не изолированно, а в тандеме [4, с.113]. Ведь когда студенты вовлечены в беседу, они должны слушать, как и говорить, иначе они не смогут взаимодействовать. Как и преподаватели, часто полагаются на свои написанные конспекты, заметки, так и слушатели также не только внимательно слушают, но и фиксируют важные части лекции в письменном виде. Рецептивные и продуктивные навыки взаимодействуют друг с другом, то, что обучающиеся говорят или пишут, в значительной степени зависит от того, что они слышат или видят. Таким образом, чем больше мы видим, изучаем, слушаем информацию, которую в лингводидактике называют «*понимаемым входным материалом*», тем больше информации на иностранном языке мы приобретаем, замечаем и заучиваем. Этот «*понимаемый входной материал*» или «*comprehensible input*» может быть представлен преподавателем в разных формах – это может быть большой объём аудио файлов для прослушивания и обсуждения, тексты для чтения разных уровней сложности для разной степени подготовки. Студенты читают, слушают подкасты, они могут получать дополнительный ресурс в изучении иностран-

ного языка с помощью общения с носителями этого языка в разных социальных сетях. С целью создания наиболее естественной среды для изучения иностранного языка, преподаватель будет стремиться обеспечить максимально возможное количество возможностей для получения знаний. Поэтому преподаватель будет рассматривать следующие методы получения и объединения навыков. Среди наиболее популярных методов выделяются:

- предварительное обсуждение темы в качестве подготовки к дальнейшей работе и стимула, побуждения к дальнейшей работе, в ходе которой обучающиеся могут выразить своё субъективное мнение по теме обсуждения;

- использование текстов в качестве примеров высказывания, студентам может быть полезно ознакомиться сначала с письменным материалом, проанализировать схему выражения своего мнения, перед тем как высказать своё;

- объединение нескольких видов речевой деятельности (преподаватели обычно стараются сочетать изучение и применение нескольких навыков в одном виде речевой деятельности. Во время прослушивания информации в аудио файле, студенты будут записывать ключевые моменты, затем они будут обсуждать услышанное.

Базовая методологическая модель преподавания рецептивных навыков будет основана на разных заданиях, выполняя которые, любой обучающийся сначала прочитает, прослушает материал, который позволит ему получить общее понимание о теме, с которой он будет работать. Более тщательный анализ получаемой информации в письменном виде или в виде аудио файла, будет выполнен позднее. Схема, основанная на преподавании рецептивных навыков, всегда начинается с небольшой вводной части, в ней преподаватель, увлекая, студента новой темой, новой информацией, старается активировать их базу фоновых знаний, так называемую схему. Это понятие схемы или *schema* было впервые описано британским профессором прикладной лингвистики Гаем Куком, он описывает его как базовые представления, фоновые знания об определённой теме или вещи [3, с. 69]. Когда студенту достаточно прочитать или услышать словосочетание, которое наиболее ярко отражает какие-либо традиционные, социо-культурные явления в их жизни. Как, например, выражение *sticky wicket* (сложное, затруднительное положение) будет понятно большинству британцев, австралийцев, пакистанцев и индийцев, исходя из того факта, что это выражение обогатило английский язык благодаря увлечению национальным видом спорта – крикетом. Все обучающиеся любого возраста, начиная с детства, обладают определённым количеством уже существующих знаний в разных сферах, и задача преподавателя побудить

студента использовать эти знания, благодаря которым, они смогут предположить, о чём будет идти речь. Этого можно добиться, демонстрируя студентам иллюстрации, акцентируя внимание на ключевых словах или заголовках и названиях. Можно также начать обсуждение темы, предложив студентам задавать вопросы по предполагаемой теме текста, который они будут читать. К выбору текста нужно подходить с позиции адекватного оценивания уровня сложности, если обучающиеся совсем не понимают значения более половины слов в предлагаемом материале, они не смогут объединить то, что удалось понять, в общую идею. Стивен Крашен, американский лингвист, специалист по прикладной лингвистике, отмечал, что понятный входной материал в виде разговорного и письменного языка способствует освоению языка [5]. Облегчить возможные сложности с пониманием новой лексики может, в значительной степени, предварительное ознакомление студентов с этой лексикой. Однако нужно чётко понимать, что чрезмерное облегчение задачи понимания общего смысла, может лишить студента возможности самостоятельно сделать выводы. Если же процесс освоения материала затрудняет незнание трёх-четырёх словосочетаний, то в этом случае есть смысл растолковать их значение. Некоторые преподаватели, предвидя вероятные затруднения с пониманием новых, незнакомых слов, обращают внимание обучающихся именно на них, стараясь побудить студентов самостоятельно догадаться о сфере к которой относятся эти слова и что они могут означать, а затем уже приступить к основной части работы с текстом или аудиофайлом. Большое количество исследователей проводят чёткую границу между двумя видами деятельности: *extensive reading* – ознакомительное чтение и *intensive reading* – изучающее чтение. Ознакомительное чтение – это вид особый вид деятельности, который позволяет студенту быстро усвоить общую картину, не отвлекаясь на детали, в основном, такой вид деятельности направлен на отработку навыка формирования и высказывания собственного мнения у студента. Изучающее чтение позволяет студенту в полной мере проанализировать структуру текста, грамматические конструкции, изучить и запомнить новую лексику. Оба вида обучающей деятельности имеют свои преимущества в процессе развития продуктивных навыков. В ознакомительном чтении, особенно, когда студенты читают материал специально созданный для их уровня, обучающиеся приобретают уверенность в собственных силах, улучшаются их навыки понимания, они получают большое разнообразие пассивной и активной лексики. Ричард Дей и его коллега, соавтор Джулиан Бамфорд в своей книге «*Extensive reading in the second language classroom*» отмечают, что главной целью ознакомительного чтения является отработка навыка чтения на иностранном языке, без постоянных остановок

для перевода, а также понимания общего смысла высказывания, благодаря распознаванию знакомых слов среди объёма неизвестной лексики [6]. Все иностранные исследователи сходятся во мнении, что приобретение навыка экстенсивного чтения гарантирует не только чувство удовлетворённости и удовольствия от чтения, но и развивает умение автоматического распознавания слов и их понимание в общем контексте. А это, бесспорно, самый лучший способ улучшить навыки чтения и письма на иностранном языке. Преподаватели иностранных языков считают очень важной задачей обеспечение студентов аутентичными, неадаптированными материалами для чтения и аудирования. Однако следует учитывать также уровень подготовки студентов, который должен соответствовать уровню сложности текста или материала для прослушивания. Большинство современных лингвистов считают, что даже если в материале для обучения будет использована искусственно отобранная лексика, материал всё равно будет восприниматься вполне органично и цели преподавателя будут достигнуты. Разумеется, преподаватель должен помнить, что в любом случае применение неадаптированных текстов и аудиофайлов должно научить студента технике понимания общего контекста, даже если в тексте есть новые, незнакомые слова, но не для того, чтобы указать студенту, насколько ничтожны его знания, лишить его желания работать с такими заданиями. Залогом успешного обучения рецептивным навыкам является правильный выбор заданий для понимания. Зачастую такие задания преследуют две цели: обучение и оценивание. Такие задания повышают ожидания студента, стимулируют желание анализировать текст, проводить собственное исследование, чтобы сделать выводы и составить своё мнение. Такие задания наиболее часто содержат специальные вопросы к текстам, выбор правильного варианта из большого количества альтернатив: *Are these statements true or false? or Choose the best alternative, What, in your opinion, happens next?*

Ключевым фактором успеха и эффективности отработки продуктивных навыков, являются задания, и то, как правильно преподаватель их выбирает и структурирует. Существует классическая схема обучения продуктивным навыкам. Во введении (*lead-in*) преподаватель вовлекает студента в обсуждение темы, расспрашивая, что студенту известно об этой теме, какого мнения он придерживается по этому вопросу, эффективным также будет имитация ролевой игры, в которой обыгрывается ситуация, связанная с выбранной преподавателем темой. На следующем этапе нужно поставить задачу (*set the task*), лучше, если наглядно продемонстрировать желаемый вид деятельности. Если тренируются общие умения коммуникации в парном взаимодействии, то преподаватель может стать одним из собеседников в паре. Необходимо

также убедиться, что у всех студентов есть нужный раздаточный материал для выполнения заданий. Как только обучающиеся приступили к выполнению, преподаватель осуществляет контроль за деятельностью студентов при выполнении задания (*monitor the task*). Это подразумевает работу с группой, надзор за выполнением задания и оказание помощи при необходимости. На завершающей стадии преподаватель высказывает своё мнение, даёт свою оценку в виде обратной связи (*give task feedback*). Обычно акцентируется внимание на достигнутых результатах и упоминается ошибки, которые были допущены. Завершающим этапом считается выполнение последующих заданий, связанных с темой (*task related follow-up*). Успешность достижения задач преподавателя, зачастую достигается благодаря правильному взаимодействию с аудиторией, которое заключается, прежде всего, в умении преподавателя обращаться к слушателям на том языке и с той лексикой, которая будет понятна большинству обучающихся. Когда специалист готовит материал, с которым он будет обращаться к аудитории, ему нужно помнить, что студенты будут проявлять свою реакцию на новый материал, которую легко проследить, наблюдая за ними и адекватно реагируя на меняющееся настроение группы.

Подводя итог, можно сказать, что современный преподаватель иностранного языка обладает большим арсеналом средства для обеспечения эффективного учебного процесса и достижения целей в изучении иностранного языка.

Список источников

1. Леонтьев А. А. Теория речевой деятельности. М.: Издательство Наука, 1968. 272 с.
2. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 179 с.
3. Cook G. Discourse. Oxford University Press, 1989. 89 с.
4. Hinkel E. Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning, 1st Edition, Routledge (2023). URL: <http://www.elihinkel.org/downloads.htm> (дата обращения 01.02.2023).
5. Krashen S. Theory of second language acquisition. 1998. URL: <https://sk.com.br/sk-krash-english.html> (дата обращения 05.02.2023).
6. Extensive Reading Revisited – An interview with Richard Day and Julian Bamford. 1999. URL: <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2555-extensive-reading-revisited-interview-richard-day-and-julian-bamford> (дата обращения 22.02.2023).

Совершенствование навыков чтения на иностранном языке (на примере английского языка уровня C1)

М. В. Ермолаева

старший преподаватель, Новосибирский государственный университет
(Новосибирск, Россия)

Аннотация. Статья посвящена вопросу обучения навыкам чтения на иностранном языке студентов вузов, чей уровень владения языком – C1. Представлена детальная классификация заданий с использованием материалов, рекомендованных Cambridge English Language Assessment.

Ключевые слова: развитие навыка чтения, задания, выполняемые до прочтения текста, во время прочтения, после прочтения.

Developing reading skills (C1 advanced level English language proficiency)

M. V. Ermolaeva

Senior Lecturer, Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia)

Abstract. The paper is devoted to the issue of developing reading skills when teaching the English language to C1 students. There is the detailed classification of various reading activities provided. The resources used are recommended by Cambridge English Language Assessment.

Key words: reading skills, pre-reading activities, while-reading activities, post-reading activities.

Развитие навыка чтения на иностранном языке является, несомненно, одной из важнейших ступеней на пути освоения иностранного языка, и соответственно, в современном учебном процессе текст, а, следовательно, и стратегия общения с ним, должны занять приоритетное положение. [1, с. 130] Именно поэтому в настоящей статье будет рассмотрен аспект чтения на примере дисциплины «Иностранный язык» на Факультете информационных технологий НГУ.

Чтение – рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста. В процессе чтения происходит осмысление и оценка информации, содержащейся в тексте. [2, с. 173]

Для совершенствования навыков чтения для студентов высоких языковых уровней подходят в равной степени как учебные материалы, разработанные непосредственно для введения нового активного словарного запаса и грамматических структур, так и аутентичные материалы различных жанров, вводимые, главным образом, для формирования пассивного словарного запаса. Перечень жанров, востребованных в современном образовании, весьма обширен: художественная литера-

тура, документальная проза, научная литература, техническая литература, мемуарная литература. В настоящей статье будут представлены типы заданий на примере учебной литературы, а именно материалов, рекомендуемых Cambridge English Language Assessment [3], в связи с тем, что данная компания является одним из ведущих разработчиков систем тестирования для изучающих английский язык.

Процесс усовершенствования навыков чтения будет проиллюстрирован на примере заданий для работы с текстовыми материалами уровня C1. Стоит отметить, что материалы желательно подбирать таким образом, чтобы они были несколько выше текущего уровня студентов. Это делается, главным образом, с целью стимулирования развития навыков восприятия информации обучающихся и, следовательно, повышения мотивации студентов для дальнейшего самостоятельного обучения после окончания курса «Иностранный язык».

Задания подразделяются на пять фаз: *Lead-in activities*, *Pre-reading activities*, (выполняются до прочтения текста), *While-reading activities* (выполняются во время прочтения текста), а также *Post-reading activities* и *Extension activities* (выполняются после прочтения текста). В фазах *Pre-reading activities* и *Post-reading activities* для данных форматов задания могут совпадать. В фазе *While-reading activities* задания могут варьироваться в зависимости от формата. Задания в фазах *Lead-in activities* и *Extension activities* также могут совпадать.

1. *Lead-in activities*

В качестве введения до работы с материалом предлагается задать обучающимся вопросы, косвенно или напрямую связанные с темой повествования. [4, с. 15-16]

A. Have you ever been on an adventurous journey?

B. Have you ever dreamt of going to the South Pole?

C. What do you know about the exploration of Antarctica?

D. What famous explorers have you heard of?

Данное задание может быть выполнено различными способами. Наиболее продуктивным, вероятно, представляется способ работы студентов в парах или мини-группах, поскольку все присутствующие выполняют задание одновременно: сначала студенты обсуждают данные вопросы друг с другом, а затем один из студентов группы/пары кратко представляет основные тезисы беседы вниманию всей группы обучающихся.

2. *Pre-Reading activities*

Данный вид задания предлагается непосредственно перед началом чтения с целью введения наиболее сложной лексики, присутствующей в тексте, для более эффективного ее усвоения обучающимися в дальнейшем [4, с. 19-20]. При выполнении этого упражнения необходимо

поощрять студентов пользоваться словарем, например, the Macmillan dictionary [5].

Match the underlined words in each sentence with the definitions below.

The effect of travel on people's personal development:

A. many of my jaunts were (i) eye-opening experiences and ... they had a (ii) constructive effect on my character.

B. It is moments like these when any (iii) scepticism regarding the notion that travel broadens the mind is swiftly (iv) put down ...

C. Real travel is about approaching experience with excitement of a newcomer and gaining (v) insight and (vi) maturity from it.

D. Does travel expand (vii) one's own horizons? For many, it merely serves to (viii) validate existing prejudices ...

1 experience, wisdom ...

2 productive, useful ...

3 to bring an end to something ...

4 an understanding of the true nature of something ...

5 disbelief, doubt ...

6 revealing, surprising ...

7 confirm, endorse ...

8 the range of a person's knowledge or experience ...

3. While-reading activities

3.1. Reading for detail

Данный тип заданий направлен на понимание отдельных сложных участков информации и/или идей, представленных в тексте. [4, с. 16]

When referring to the diarists in her family, the writer says

A. her great-grandfather had probably not imagined he would be writing for prosperity.

B. she had considered it a personal obligation to uphold a family tradition.

C. the family diary-keepers are all prone to occasions of melodramatic behaviour.

D. her great-grandfather was more cautious in what he wrote compared to her aunt.

3.2 Reading for opinion

Выполняя данное задание, студенты осваивают навык определения авторского видения проблемы/ситуации, представленной в тексте. [4, с. 16]

What does writer suggest about Shackleton's book "South"?

A. It contains elements of embellishment characteristic of adventure writing.

B. It omits the detail that would have made a more engaging read.

- C. It includes a balance of factual information and personal reflection.*
D. It is unswervingly positive in the conveyance of tone and mood.

3.3. Reading for main idea

Данный навык подразумевает умение понять суть или глобальную идею, представленную в тексте или части текста, в отличии от менее значимых идей, которые, в свою очередь, могут дополнять более масштабные темы. [4, с. 16]

In the final paragraph, the writer concludes that

A. without the existence of his diary, Scott's fame would have faded by now.

B. there needs to be a public reassessment of Scott and Shackleton's accomplishments.

C. Scott's diary provides us with a genuinely empathetic experience.

D. it is ironic that fame and credit for achievement are often acquired only after death.

3.4. Reading for attitude

Выполняя данный тип задания, обучающиеся тренируют навык понимания чувств и/или отношения автора к проблеме, представленной в тексте [4, с. 16]

When describing Scott's diaries in the fourth paragraph, the writer shows appreciation for

A. the form of encouragement Scott gave his men so that they would persevere.

B. Scott's acceptance of responsibility for the circumstances his team found themselves in.

C. Scott's unambiguous admission of defeat regarding the attempt to reach the South Pole.

D. The way Scott applied the same exacting standards to himself and to those working with him.

3.5. Reading for implication

Выполняя данное задание, студенты учатся интерпретировать информацию, не представленную в тексте буквально, но подразумеваемую автором. [4, с. 16]

What point does the writer make about the editing of biographical material?

A. Any alteration detracts from the truth and is therefore unjustifiably deceptive.

B. The benefit of hindsight may make certain revisions acceptable.

C. The deliberate misinterpretation of a person creates an iconic image.

D. Modern types of memoir may in fact be more discreet than older ones.

Несомненно, при достаточной практике, студенты постепенно

осваивают навык обработки текущей информации с тем, чтобы выявить основную мысль, которую автор пытается донести до читателей. Стоит отметить, что данный навык – один из сложнейших из всех представленных в разделе *While-reading activities*, поскольку он требует не только относительно свободного владения достаточно сложной лексикой на уровне C1 и знания относительно редко употребляемых грамматических форм, используемых в текстах данного уровня, но в большой степени умения анализировать и критически осмысливать прочитанный текст для определения истинной идеи повествования.

4. Post-reading activities

После работы, касающейся непосредственного лексического материала, также необходимо обратить внимание студентов на грамматические конструкции повышенной сложности, встречающиеся в тексте, например: [4, с. 15]

A. *I was once a conscientious diary-keeper but having realized its treacherous potential, I buried it in the bin. (Perfect Participle Clause)*

B. *The words are brave and considered rather than raw and desperate, since they were for his wife, who must have been sick with worry and had three sons to care for. (Modal Perfects)*

C. *Scott's journal, in contrast, was retrieved from his pocket after he had been dead for eight months. (Passives)*

D. *"Scott's diary, had he lived, would have formed the basis of the book he would have written," fellow explorer Apsley Cherry-Garrard later noted. (Unreal Past Conditionals)*

Студентам (индивидуально или в парах/мини-группах) предлагается обосновать использование того или иного грамматического паттерна как на примерах, представленных в тексте, так и на примерах предложений, придуманных самостоятельно.

5. Extension activities

В качестве заключительной фазы работы над текстом студентам может быть предложено выразить свое мнение письменно или устно касательно наиболее спорных или заставляющих задуматься тем/подтем, присутствующих в тексте, с использованием как лексического материала, который был представлен к обсуждению во время выполнения студентами *Pre-reading activities* и *While-reading activities*, так и грамматического материала, во время выполнения *Post-reading activities*. [4, с. 16-17]

A. *The deliberate misinterpretation of a person creates an iconic image. Do you agree with this statement?*

B. *Do you believe that with the wisdom of hindsight, we can fully comprehend the true meaning of historical events?*

Данное задание способствует закреплению лексико-грамматического материала, тем самым мотивируя студентов к дальнейшей работе с текстами еще более высокого уровня (С2).

Систематически выполняя перечень заданий, представленный в настоящей статье, обучающиеся в значительной степени улучшают навыки чтения, тем самым наращивая активный лексико-грамматический объём знаний, что позволяет им успешно сдавать экзамен по дисциплине «Иностранный язык» в конце двухгодичного курса обучения в вузе.

Список источников

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. Москва: АРКТИ, 2003. 192 с.
2. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие. Москва: Дрофа, 2008. 431 с.
3. Cambridge English Language Assessment. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/> (дата обращения: 09.03.2023)
4. French A. Advanced Testbuilder, Tests that teach. Macmillan Publishers Limited, 2015, Test 1, Reading and Use of English, с. 15-18.
5. The Macmillan dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/> (дата обращения: 09.03.2023)

УДК 81-139

Зона комфорта в аудитории

Л. В. Ещенко

старший преподаватель, Донецкий национальный университет (Донецк, Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются насущные проблемы преподавания английского языка студентам и предлагаются варианты оптимизации учебного процесса с помощью привлечения и использования реалий окружающего мира.

Ключевые слова: окружение, внутренний мир, реалии, аудиторный мир, внешний мир.

Comfort zone in a classroom

L. V. Yeshcheko

Senior Lecturer, Donetsk National University (Donetsk, Russia)

Abstract. The article tackles the topical problems of teaching English to students, it also shares different ways how to optimize the teaching process by attracting surrounding and real world realia.

Key words: surrounding, inner world, realia, classroom world, the outer world.

Изучение языков часто происходит в закрытом мире. Цели ограничиваются выполнением домашних заданий, сдачей тестов и, возможно, получением какого-либо сертификата или диплома в будущем. Использование изучаемого языка и знакомство с ним в значительной степени ограничивается самой аудиторией или лингвистической лабораторией (если таковая имеется). Это правда, что большинство современных учебников пытаются предложить степень взаимодействия с реальным миром за счет включения модных и актуальных тем, «межучебных» текстов и ссылок на популярную молодежную культуру. Однако из-за того, как темы рассматриваются в аудитории, их актуальность для повседневной жизни учащихся сводится к минимуму, если не полностью стирается. Независимо от того, насколько интересна или актуальна тема, единственной целью в аудитории становится усвоение и закрепление грамматики и словарного запаса, при этом содержание сводится к простому фону для механики языка. Вместо того, чтобы задействовать интересы учащихся, ранее существовавшие знания и навыки активного обучения, процесс изучения языка отрывается от реального мира, существующего за стенами образовательного учреждения. Привнося этот мир в аудиторию, преподаватели и учителя могут дать своим ученикам и студентам возможность развить реальные знания и реальные навыки наряду с усвоением более абстрактных деталей изучаемого языка. Чем больше студенты вовлечены в процесс обучения, тем большему они научатся, и «воплотить его в жизнь» – лучший способ сделать это.

Язык – это только один из способов познания окружающего мира. Мы также используем наши чувства и различные инстинкты, которые вступают в игру без нашего ведома или выбора. Но, по мере взросления, язык становится одним из основных инструментов познания мира – и нет правила, согласно которому только ваш родной язык может быть этим инструментом. Фактически, английский может предложить доступ к множеству миров, которые можно описать следующим образом:

Мир вокруг

Сюда входит ближайшее окружение обучаемых – город, университет, институт, школа и район; места, тенденции и взгляды, которые оказывают непосредственное влияние на их жизнь.

Мир внутри

Это внутренний мир эмоций, прошлого опыта, потребностей и интересов, формирующие индивидуальность человека.

Мир снаружи

Это более широкий мир, включающий другие страны, области знаний, такие как наука, математика, история и литература, а также основы философии, веры и гипотез.

Аудиторный-классный мир

Это мир учителя-преподавателя, человека, который решает, что и как будут учить ученики-студенты. Учитель несет ответственность за объединение всех упомянутых выше миров в одном классе с его разнообразием типов личности, стилей обучения, уровней опыта и знаний. Классный мир также включает в себя разную степень мотивации к учебе и множество причин для этого, в первую очередь, от искреннего желания выучить язык до нежелания выполнять требования программы. В то же время учителя также являются профессионалами, стремящимися внедрить новые методики и материалы, чтобы бросить вызов самим себе, развивать собственное обучение и находить мотивацию в своей повседневной работе.

Многоцелевой процесс

Стоит регулярно напоминать себе, что каждый из наших учеников-студентов способен научиться использовать английский язык функционально и осмысленно, если будут задействованы его интересы, потребности и способности. Мы можем задействовать множество миров студентов, если будем рассматривать каждый урок как многоцелевой процесс, предназначенный для смешанной группы студентов. Работа с разными темами, обмен эмоциями и преодоление трудностей с помощью английского открывают классу совершенно новый мир. Ниже приведены некоторые из проблем, возникающие в процессе преподавания, и способы их решения, задействовав различные миры.

Мир вокруг

Аудитория и учебное заведение вокруг него по определению являются ограниченным и ограничивающим миром. Для многих студентов и учеников учебное заведение означает отсутствие свободы, отсутствие движения, отсутствие автономии и, что хуже всего, отсутствие личной значимости. С положительной стороны, здесь много их друзей, и у них есть шанс достичь определенных целей и получить признание за свои достижения. Преподаватель любого предмета должен осознавать, что среда – это мир студентов-учеников в течение значительной части дня, и что происходящее там может и должно эксплуатироваться на занятиях.

Вызов 1

По словам студентов, английский – это академический предмет, поэтому он не может быть актуальным или интересным.

Многие из ваших учеников могут быть на занятии по английскому языку потому, что они должны быть, а не потому, что они хотят быть.

Они целыми днями сидят в аудиториях, питаюсь информацией, которая, вероятно, не имеет ничего общего с их жизнью. Почему занятие английского должен быть другим?

Формулу «обязательный предмет + занятие + преподаватель = скука» сложно преодолеть. Доказать своим студентам, что английский – это не «просто еще один предмет», а средство общения с важными для них вещами, – это один из ключей к успеху.

Предложения

– Оставьте несколько «пробелов» в своем учебном плане и позвольте учащимся добавить в программу то, что им действительно интересно. Вы можете даже попросить их принести материал, который относится к конкретному пункту грамматики или области словарного запаса, которую вы изучаете. Таким образом, они применяют свои знания языка и расширяют его в своем собственном мире.

– Оживите свое окружение. Если вам посчастливилось иметь собственную аудиторию, множество плакатов и другие визуальные эффекты могут поднять настроение и сделать их более дружелюбными. Окружение учащихся наглядными пособиями и другими материалами, такими как настольные игры, проигрыватели компакт-дисков, карты и другие реальные объекты или инструменты, может дать им возможность изучить свои различные способности в классе. Если вы преподаете в заимствованном помещении, принесите портативные наглядные пособия, на которых студенты могут сосредоточиться во время обсуждений.

– Используйте музыку. Также может помочь использование музыки в качестве средства задания настроения, фона или акцента на занятии. Выберите музыку, которая вам нравится, или песни от исполнителей, упомянутых в учебнике, или попросите пару студентов-музыкантов сделать подборку музыки для определенных единиц. Поначалу привнесение музыки в класс может отвлекать, особенно если до сих пор она присутствовала только в форме песен, но как только ученики привыкнут к ней, музыка разных композиторов и культур добавит им культурного фона и знаний мира.

– Измените расположение сидений в классе в соответствии с занятием: ряды, круги и полукруги допустимы, в зависимости от занятия и количества учеников. Измените свое собственное положение в классе так, чтобы вы побуждали учеников поворачиваться, видеть лица друг друга, смотреть на плакаты, карты и т. д. Изменяя мелочи, мы заставляем наших учеников взглянуть на процесс обучения под другим углом.

– Посещайте мероприятия или участвуйте в них, даже если они не связаны с английским языком. Студентам нравится видеть, что вы являетесь частью более широкого сообщества и разделяете их интересы за пределами непосредственной аудитории. Обсудите события на английском языке на следующем уроке.

Вызов 2

Мы переключаемся на родной язык, чтобы поговорить о действительно важных вещах.

Мы просим наших студентов-учеников общаться на английском языке при обсуждении материалов из учебника, но мы можем переключиться на родной язык, чтобы поговорить о мероприятиях, трудностях и правилах. Как следствие, английский не считается вариантом общения с окружающим миром и становится актуальным только в очень ограниченном мире учебников. Когда ученикам приходится выражать себя в простых повседневных ситуациях, они не чувствуют себя достаточно уверенно или им не хватает словарного запаса и / или структур для общения, поэтому они либо переключаются на родной язык, используют жесты, либо просто ждут, пока урок английского языка закончится.

Предложения

– Воспользуйтесь любой ситуацией, которая возникает в аудитории, для использования английского языка. Если проигрыватель компакт-дисков сломался, обсудите проблему и попросите студентов помочь на английском языке. Если вам по какой-то причине нужно сменить аудиторию, объясните ситуацию на английском. Если учащиеся не усвоили словарный запас, необходимый для понимания или самовыражения, воспользуйтесь ситуацией, чтобы научить некоторым ключевым словам и выражениям. Работа с неожиданностями не должна рассматриваться как пустая трата времени, а скорее как инвестиции, которые окупятся, продемонстрировав студентам, что у английского действительно есть приложения в реальном мире.

– Используйте любую возможную ситуацию, чтобы закрепить и расширить знания учащихся о языке. Любую ситуацию, какой бы тривиальной она ни была, можно использовать, чтобы показать английский как еще один язык общения. В конце концов, мы все время говорим на своем языке, чтобы обсуждать тривиальные вещи. Почему не на английском?

– Установите политику «только английский» для части (или всего) урока. Если студент использует свой родной язык, просто скажите «Pardon me?», и подождите, пока он перейдет на английский. Для большинства студентов это становится трудной задачей.

Мир внутри

Все мы знаем, что наша аудитория состоит из разных людей, с разным прошлым и совершенно разными обстоятельствами. Мир внутри аудитории не всегда виден, но он имеет решающее значение для его успеха. Внутренний мир студентов скоро станет ясным в их отношениях, отношениях с другими и поведении. Внимания к этим чувствам или их игнорирование может иметь огромное значение. Групповая, парная и индивидуальная работа поможет нам составить социограмму группы. Английский может быть прекрасным инструментом для выявления социальных ситуаций и эмоций. Почему бы не использовать английский в качестве «терапевтического инструмента» и не обсудить со студентами что-то, о чем они, вероятно, не расскажут нам на родном языке?

Вызов 1

Студенты обычно обсуждают эмоции и чувства вне уроков английского. Кажется, уроки английского не считаются подходящим местом для обмена эмоциями и переживаниями. У нас есть общие интересы и увлечения, но мы редко занимаемся вопросами отношений на английском языке. Опять же, язык ограничен более искусственными, «постановочными» ситуациями.

Предложения

– Читайте статьи на универсальные темы. Истории представляют собой галерею личностей и социальных ситуаций, с которыми студенты могут идентифицировать себя. Они также открывают двери в аудиторию для других культур, способов мышления и поведения.

– Попробуйте использовать визуализацию как инструмент, чтобы прорваться сквозь стены аудиторной комнаты. Попросите учеников закрыть глаза, послушать музыку и ответить на два или три вопроса. Это может быть предсказание того, о чем будет текст, или визуализация внешнего вида или личности персонажей. Музыка может вызывать образы и эмоции, которые добавляют что-то новое в текст, обогащая материал и привнося в класс внутренний мир учащихся. Рэперы, исполнители сальсы, исполнители классической музыки и поп-певцы – все имеют свой стиль и представляют собой часть общества и образ жизни; поэтому, играя их музыку, вы можете вызвать образы и чувства до того, как ученики прочитают текст.

Вызов 2

Студенты чувствуют, что у них нет уровня языка, чтобы обсуждать эмоции.

В аудитории возникает множество ситуаций, которые могут нарушить ход урока. Они часто остаются невыраженными, но могут ощущаться как скрытое течение или слышаться как постоянное ворчание на родном языке. Некоторые ситуации очевидны и разрушительны, и

их просто нельзя игнорировать: с ними нужно разбираться на месте. Например, если вы видите двух ссорящихся студентов или расстроенного ученика в классе, вы не можете продолжать урок. Вам нужно остановиться и немедленно решить проблему. Английский может быть отличным инструментом для обсуждения внутреннего мира. В качестве второго языка он может предложить возможность решения проблемы более отстраненным образом, как если бы ситуация происходила с кем-то другим. Если учащиеся чувствуют, что у них есть инструменты, чтобы выразить то, что происходит, на английском языке, для них может быть намного легче высказаться и, в то же время, это дает им ощущение того, что английский является действенным инструментом для решения реальных проблем.

Предложения

– Начать разговор на родном языке и закончить на английском. Если в аудитории нарастает напряженность, может быть удобно поговорить со студентами на их родном языке, а затем попытаться завершить беседу или даже наметить «план действий» на английском языке. Например, если некоторые ученики ссорятся из-за того, что не хотят работать вместе, вы можете подойти к группе и обсудить проблему на их родном языке. После этого попросите группу записать три вещи, которые они могут попытаться сделать, чтобы быть более терпимыми и склонными к сотрудничеству, и попросите их представить свои решения на английском языке. Затем обсудите их идеи и попытайтесь найти способы их применения.

– Если позволяет время, воспользуйтесь возможностью, чтобы дать своим ученикам полезный словарный запас, который поможет справиться с эмоциональной ситуацией. Если вы пишете дату на доске на каждом уроке, вы можете добавить рядом с ней «отчет о настроении». Например: какое сегодня общее настроение? Разочарование (потому что большинство людей не сдали тест по математике), счастье (потому что скоро выходные) и т. д. В чем причина этого чувства? Они думают, что их потребности игнорируются. И так далее. Новый словарный запас останется с ними, потому что он связан с реальным чувством.

Список источников

1. *Колкнер Я. М.* Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие / Я. М. Колкнер и др. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 264 с.
2. *Celce-Murcia M., McIntosh L.* Teaching English as a second or foreign language. Newyork: Newbury House, 2016. P. 54–59.
3. *Hirschman S.* A Toolkit for Teachers / English Teaching Professional, 2018. No. 119. P. 8–13.

**О некоторых приемах преодоления трудностей,
возникающих у обучающихся при чтении и интерпретации
немецких поэтических текстов**

С. А. Кароннова

канд. филол. наук, доцент, Вологодский государственный университет
(Вологда, Россия)

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования приемов для преодоления трудностей для восприятия и интерпретации поэтических текстов немецких авторов. Основное внимание уделяется описанию поэтапной работы над стихотворением, его литературному и языковому анализу, а также рассматриваются приемы, направленные на развитие творческого компонента читательской деятельности.

Ключевые слова: интерпретация, анализ, поэтический текст, чтение, стихотворная форма, стилистические фигуры.

**About some methods of overcoming difficulties that students have when
reading and interpreting German poetic texts**

S. A. Karonnova

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Vologda State University (Vologda, Russia)

Abstract. The article is devoted to the issue of using techniques to overcome difficulties in the perception and interpretation of the poetic texts of German authors. The main attention is paid to the description of the stage-by-stage work on the poem, its literary and linguistic analysis, and also the techniques aimed at developing the creative component of the reader's activity are considered.

Key words: interpretation, analysis, poetic text, reading, poetic form, stylistic figures.

Читательская деятельность непосредственно связана с эмоциональным восприятием литературного текста, поэтому не является бесстрастно познавательным, рассудочным актом, а строится как личностный процесс, пробуждающий работу чувств, воображения, привлекая жизненные опыт обучающегося. Интерпретация художественного текста предполагает создание в обучении проблемных ситуаций, преодоление которых требует творческого поиска.

Благодаря таким особенностям литературного произведения как отображение реальной действительности в художественных образах, наличие в повествовании эмоционального подтекста, типизация изображаемого существуют дополнительные возможности для создания проблемных ситуаций взаимодействия с текстом и через него с автором, литературными персонажами, эпохой. Возникающие ассоциативные связи при чтении текста дают простор для активизации творческой деятельности студентов.

Однако при организации читательской деятельности на иностранном языке в сферу рассмотрения редко попадают поэтические тексты. В вузовской практике зачастую приходится сталкиваться с тем, что обучающиеся не обладают достаточно сформированными умениями анализа и интерпретации стихотворных произведений. Работа над стихотворением на занятии подчас ограничивается выразительным чтением, переводом и заучиванием стихов наизусть. А между тем выразительное чтение художественных текстов предполагает вдумчивый подход к звучащему слову. Поэтический текст требует к себе пристального внимания с обеих сторон: со стороны преподавателя, и со стороны студента.

Как показывает практика, при восприятии поэтических текстов существенные трудности у обучаемых вызывает необычность формы и содержания стихотворных текстов, обладающих глубиной и значительностью проблематики, степенью абстракции отражения реального мира.

Рассмотрим особенности поэтического текста и возможные приемы преодоления трудностей, вызываемых этими особенностями.

Стихотворное произведение регламентируется строением строфы, ритмом, рифмой. Основным признаком его – это фонетико-графическая организация. Ритм, музыка поэтического текста создаются сложным словесным рисунком. Выбор художественно-речевых средств: использование эмоционально окрашенной лексики, образно-переосмысленных словосочетаний; структура предложений: их строгая упорядоченность, однотипность строф, парные рифмы, экспрессивный синтаксис; фонетическое наполнение: чередование ударных и безударных слогов, повторяемость определённых гласных и согласных, звукоподражательные эффекты, а также использование художественно-изобразительных элементов: графических средств: перенос слова с одной строки на другую, знаки препинания или их отсутствие) – все эти характеристики стихотворных текстов подчинены основному коммуникативному намерению автора: выражению своих мыслей и чувств и передаче читателю того или иного эмоционального состояния.

В лирических стихотворениях воссоздаются настроения, отражаются мысли и чувства, вызванные явлениями окружающего мира.

Проиллюстрируем сказанное разбором стихотворения И.В. Гёте «Im Herbst 1775»:

Fetter grüne, du Laub',
Am Rebengeländer,
Hier mein Fenster herauf.
Gedrängter quillet,
Zwillingsbeeren, und reifet

Schneller und glänzend voller.
Euch brütet der Mutter Sonne
Scheideblick, euch umsäuselt
Des holden Himmels
Fruchtende Fülle.
Euch kühlet des Monds
Freundlicher Zauberhauch,
Und euch betauen, ach,
Aus diesen Augen
Der ewig belebenden Liebe
Volle schwellende Tränen [1].

Известно, что «Im Herbst 1775» Гёте возникло в период расставания поэта со своей невестой Лили Шёнеман. Он покинул её, разочарованный в иллюзиях любви, даже не простившись. Что будет впереди? В ноябре 1775 года И. В. Гёте переехал в Веймар и там провозгласил расцвет немецкой литературы: Веймарский классицизм, сумев извлечь пользу из пережитого опыта. Стихотворение – свидетельство этого.

В заглавии стихотворения Гёте указывает время года – осень, что означает не только пору созревания урожая, но и постепенное расставание с зеленой природой и подготовку к долгой зиме. Конкретное указание года – личное отношение автора к определенным событиям, происходящим в это время: как уже говорилось, разлука с невестой в пору расцвета их отношений и, казалось бы, скорой свадьбы.

Гёте не использует конечной рифмы и постоянного размера (только такие сложные размеры как дактиль и трохей), а также отказывается от привычного деления на строфы. Несмотря на это, стихотворение можно разделить на три части (строки 1-6 – первая часть, 7-12 – вторая часть, 13-16 – третья часть). Это контрастирует со стихотворением Рильке, которое делится на три строфы по 3, 4 и 5 строк в каждой, написано пятистопным ямбом и рифмуется (опоясывающая рифма). Все это придаёт стиху четкие контуры.

Первые строки стихотворения Гёте позволяют определить, что лирический герой смотрит из окна на окружающую природу [“Hier mein Fenster herauf”] – сад, растения, которые обвивают забор. Он обращается к явлениям природы “Laub”, “Rebengeländer”, “Zwillingsbeeren”, требует ускорения процессов созревания (grüne, quillet, reifet). Образен язык в разговоре с растениями: персонификация (“fetter grüne, du Laub”), сравнительные прилагательные: fetter, voller, schneller, как синестезия glänzend voller. Эти средства служат выражению пышности природы, её неукротимости, её изобилия. В период «Бури и натиска»

господствовал культ природы. Гёте был пантеистом, поэтому ему достаточно было обратиться к природе, так как она по пантеистическим убеждениям часть божественного или воплощение Бога.

Во второй части стихотворения Гете лирический герой говорит о влиянии небесных светил на природу, используя персонификацию. Сильная образность, благозвучие производят относящиеся к космическим силам определения, которые также объясняют, какую роль небесные светила играют в созревании плодов.

В этих шести строках перечислены друг за другом метафоры действий солнца, луны, неба. Языковая насыщенность, динамика действий подчеркнута анафорой “*euch brütet ... , euch umsäuselt ... , euch kühlet ... , euch betauen*”. Качества сил природы переданы через благозвучные глаголы и язык образности: контраст *Sonne – Mond, Tag – Nacht, Wärme – Kälte* усилен через антиклимакс – от *brüten* через *umsäuseln* до *kühlen*.

В последней части стихотворения Гете чувствуется перенос на личную ситуацию лирического «я». Поэт употребляет глагол “*betauen*”, относящийся к человеческим слезам, что производит впечатление особого отношения лирического героя к природе. Междометие «*ах*» – типичный прием эпохи «Бури и натиска», подчеркивающий эмоциональность речи.

Гёте характеризует любовь как вечную и безудержную силу природы, которая выстоит и после пережитых разочарований. Это оптимистическое понимание опыта утраченных иллюзий осени 1775 года. Боль разлуки и личные переживания стали для поэта предпосылкой для внутреннего роста и совершенствования. Слезам, окропляющим собой растения, лирический герой противопоставил бесконечный поток любви.

Благодаря этим стилистическим средствам автор, а вслед за ним и читатель создает в своем воображении меланхоличный образ осени и настроение, которое переживал в тот момент поэт.

Как известно, основу содержательной структуры стихотворного текста составляет лирическое переживание – образ, который может передаваться различными художественно-речевыми средствами, сохраняя при этом строгую упорядоченность: однотипность структуры строф, парные рифмы и т.д. Эти составляющие текстовой структуры поэтического текста вызывают различные художественные ассоциации у читателя.

Фиксация внимания учащихся на этих особенностях построения стихотворных произведений обогащает их воссоздающее воображение, воздействует на эмоциональную сферу, позволяет осознавать художественность поэтических текстов во всей ее полноте, красочности и динамике, развивать эмоциональную отзывчивость.

Художественные ассоциации имеют широкое информационное поле, и приемы, направленные на их образование, облегчают проникновение в систему неповторимых образов стихотворного текста, понимание его интонационно-мелодического своеобразия, позволяют почувствовать не только емкость поэтического слова, но и создают особой настрой поэтичности, совершенствуя культуру восприятия художественной литературы и расширяя эмоционально-эстетический опыт обучающихся.

Например, вопросы *Versuchen Sie bitte im Text Alliterationen zu finden. Welche Assoziationen rufen sie bei Ihnen hervor? Welche Bilder stellen Sie sich dabei vor?* как раз направлены на образование художественных ассоциаций.

Обратимся к работе над стихотворением Марии Луизы Кашниц (Marie Luise Kaschnitz, 1901–1974)

Ein Gedicht, aus Worten gemacht.

Wo kommen die Worte her?

Aus den Fugen wie Asseln,

Aus dem Maistrauch wie Blüten,

Aus dem Feuer wie Pfiffe,

Was mir zufällt, nehm ich,

Es zu kämmen gegen den Strich,

Es zu paaren widernatürlich,

Es nackt zu scheren,

In Lauge zu waschen

Mein Wort

Meine Taube, mein Fremdling,

Von den Lippen zerrissen,

Vom Atem gestoßen,

In den Flugsand geschrieben

Mit seinesgleichen

Mit seinesungleichen

Zeile für Zeile,

Meine eigene Wüste

Zeile für Zeile

Mein Paradies [2].

(1962)

Для начала важно определить место стихотворения в творческом периоде автора. Это лучше поможет понять его смысл и даст дополнительные ассоциации для более глубокого восприятия. Также важно поработать над разбором содержательной стороны поэтического текста:

Wer ist das lyrische Ich? Womit oder mit wem identifiziert es sich? Welche Fragen stellt es an sich? Was bedeutet für das lyrische Ich

Dichterischer Schaffensprozess? Wie geht das lyrische Ich mit dem ausgewählten Wort um? Wie spricht das lyrische Ich? Fröhlich oder traurig? An welchen Stellen des Gedichts wird dies deutlich?

Следующий шаг работы над стихотворением – это языковые и формальные средства. Нужно обратить внимание на графическое оформление, композицию, размер и рифму (*Abkehr von traditioneller lyrischer Form, Ausdruck des assoziativ angelegten poetischen Schaffensprozesses durch Metrum: kein durchgängiges Versmaß, rhythmisierte Prosa; Gedichtform: Aufteilung in 5 reimlose Abschnitte von 6, 5, 4, 2 und 4 Versen, optische „Zuspitzung“, Auflösung der Satzstruktur (Ellipsen); asyndetische Aneinanderreihung von Infinitivsätzen, Subjekten, Partizipialsätzen, Objekten*).

В качестве структурных и смысловых ориентиров в стихотворениях могут выступать художественно-изобразительные элементы: графические средства, знаки препинания, перенос одного слова с одной строки на другую, внешний размер стихотворной строки и т.д. Эти элементы текста обладают силой эмоционального воздействия на читателя, являясь носителями эстетической информации. Они способствуют либо созданию звукового образа в строфе, либо побуждают к раздумью, осмыслению читаемого.

Несомненно, важно обратить внимание обучающихся на внутреннюю идею текста. Для этого можно задать следующие вопросы:

Wie meinen Sie, wie ist die Hauptidee des Gedichtes? Wie gestaltet die Autorin dieses Motiv des dichterischen Schaffensprozesses als schmerzhaftes Ringen mit dem Wortmaterial?

Не менее значима и работа над языковым материалом. Наводящими вопросами постепенно можно составить картину чувств и настроений, заложенных в стихотворении:

· *Gibt es auffällige Wörter als Schlüsselwörter oder Wortfelder bei Nomen, Adjektiven oder Verben? Beispiel: See, Tränen, Morgentau)*

· *Welche rhetorische Figuren (Stilmittel) werden benutzt? Beispiele: Symbole, Metaphern, Vergleiche (als ob, wie wenn) Personifikation, Vergleiche, Anaphern, Alliteration.*

· *Wie ist der Satzbau (kurz, lang, verschachtelt, Hochsprache, Umgangssprache, Fragesätze, Ausrufesätze...)*

· *Gibt es ein lyrisches Ich (Spricht eine Person in der Ich-Form. Hier ist meist nicht das persönliche Erleben des Dichters gemeint.)*

· *Wie wirkt die Form? Ist sie streng, offen oder gekünstelt?*

· *Welche Stimmung wird durch die Sprache erzeugt?*

· *Welche Gefühle werden durch die Sprache hervorgerufen?*

· *In welcher Zeit steht das Gedicht? (Präsens, Präteritum, Futur)*

Далее следует заострить внимание на стилистических средствах, помогающих автору вызвать необходимые чувства и эмоции читателя: *Welche stilistische Mittel verwendet die Autorin? (Wiederholung und Parallelismus; Anapher; Metapher: „Meine Taube, mein Fremdling“; Personifizierung; Vergleiche).*

Wodurch wird Widersprüchlichkeit des dichterischen Werkes akzentuiert? (Antithese: „Wüste“ und „Paradies“; Neologismus: „seinesungleichen“ zu „seinesgleichen“).

Такие приемы работы над стихотворением способствуют не только преодолению трудностей, predetermined структурой стихотворного текста, облегчают проникновение в смысл поэтического произведения, но и формируют умения видеть в привычном непривычное и в непривычном привычное, «слышать образы», развивают интеллектуальную активность студентов, приучая использовать языковое прогнозирование и языковую догадку. Извлечение носителей эстетической информации из текстовой структуры поэтического произведения помогает активизации лексики, лучшему запоминанию стихотворений, привносит в учебный процесс элементы игры, так как заставляет «разгадывать рифмы, позволяет услышать «музыку» стиха.

Использование в учебном процессе описанных способов анализа поэтических текстов необходимо сочетать с сообщением определенного круга литературоведческих понятий, знаний о построении литературного текста, которые призваны облегчать раскрытие специфики художественного текста и особенностей авторской манеры поэта. Такие комментарии готовят обучающихся к встрече с произведениями, помогают их объективно оценить, увидеть в них непреходящее и вечное, национальное и интернациональное, способствуют современному прочтению произведений, отстоящих от них по времени, обеспечивают, таким образом диалог культур и перекличку эпох, расширяют кругозор, привлекают фоновые знания, устанавливают межпредметные связи с другими дисциплинами.

Наряду с перечисленными приемами работы над стихотворениями возможно также устанавливать связь поэзии с другими видами искусств (например, музыки, живописи). В ряде литературоведческих работ прослеживается мысль о том, что подключение смежных искусств при интерпретации текста дает ключ к эмоциональному преобразению учебного процесса, так как синтез поэзии, музыки, изобразительного искусства содействует возникновению яркого образа в сознании обучающегося, оживляет его воображение. Надо признать, что не всегда получится такой синтез искусств, но, например, при изучении творчества Гёте („Erlkönig“, „Mailed“, „König in Thule“), Шиллера („Der Handschuh“, „An die Freude“). Пример задания для такого рода работы:

Hören Sie sich bitte zwei Musikstücke zur Goethes Ballade „Erlkönig“ an: das erste gehört dem berühmten deutschen Komponisten F. Schubert, das zweite – dem bekannten russischen Komponisten A. Rubinstein. Die Auseinandersetzung verschiedener Melodien hilft Ihnen die Idee des poetischen Werkes verstehen. Wer von den beiden Komponisten spiegelte, Ihrer Meinung nach, die Atmosphäre der Ballade besser wieder?

Это лишь некоторые пути преодоления возможных трудностей студентов при чтении и интерпретации поэтических произведений с учетом специфики текстового материала и особенностей читательской деятельности. Эти приемы подтвердили свою результативность в условиях изучения немецкого языка в университете.

Описанные приемы строятся по линии возрастая творческого компонента читательской деятельности, передают ее особенности, отражают поэтапный рост коммуникативной компетенции учащихся, учитывая сформированные умения по преодолению трудностей восприятия литературных текстов.

Список источников

1. Богин Г. И. Обретение способности понимания: Введение в герменевтику. URL: http://www.i-u./biblio/archive/bogin_obretrnie/11.aspx (дата обращения 22.02.2023)

2. Лукин В. А. Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум / В.А. Лукин. М.: Ось-89, 2009. 560 с.

3. Наер В. Л. Понимание и интерпретация (к основам интерпретации текста как аналитической деятельности) // Сборник научных трудов МГЛУ. Вып. 459. Проблемы современной стилистики. М., 2001. С. 3–13.

4. Goethe J. W. Im Herbst 1775 (Herbstgefühl). URL: <http://www.adequations.org/spip.php?article514> (accessed: 22.02.2023)

5. Kaschnitz M. L. Ein Gedicht, aus Worten gemacht. URL: <https://www.deutschelyrik.de/ein-gedicht.html> (accessed: 22.02.2023)

УДК 372.881.111.1

Лингвистические предпосылки формирования англоязычной лексической компетенции у студентов-международников на материале фразовых глаголов

Е. В. Киселева

канд. филол. наук, доцент, Донецкий национальный университет
(Донецк, Россия)

Аннотация. Процесс обучения иностранному языку включает в себя обязательную процедуру овладения фразовыми глаголами, являющихся «сердцевиной» идиоматической картины мира страны изучаемого языка. Обучаемые

погружаются в вербальный менталитет нации и носителей языка, что облегчает процесс формирования лексической компетенции студентов-международников.

Ключевые слова: фразовые глаголы, лексическая компетентность, идиоматика страны изучаемого языка, ментальность нации, носители языка.

Linguistic prerequisites in the English language lexical competence training based on phrasal verbs in students of international relations

E. V. Kiseleva

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Donetsk National University (Donetsk, Russia)

Abstract. The process of foreign language teaching includes a compulsory procedure of phrasal verbs mastering because they are the so-called "core" of idiomatic picture of the target language world. Trainees are caught up in verbal mentality of nation and native speakers and it makes the process of forming lexical competence easier with the students of International Relations.

Key words: phrasal verbs, lexical competence, idioms of the target country, mentality of nation, native speakers.

В статье делается попытка рассмотреть лингвистические предпосылки формирования англоязычной лексической компетенции студентов специальности «Международные отношения» на материале фразовых глаголов. Процесс обучения иностранному языку включает в себя не просто усвоение языковых единиц и формальных правил их соединения в речи, но и овладение идиоматическим говорением – говорением, построенном по структурно-речевым образцам, которые характерны традиционному узусу разговорной разновидности определенного языка и отображают особенности вербального менталитета нации и ее носителей [6].

Всеми общепризнано, что изучение любого языка и правильное общение на нем невозможно без изучения его вокабуляра. В связи с этим важность изучения лексического состава языка является важнейшей частью овладения иностранным языком. Знание студентами лексики прямо соотносится с его пониманием. М. И. Ештокина утверждает, что не имеет значения каким образом студент владеет грамматикой иностранного языка, или насколько хороши его фонетические навыки, коммуникации на должном уровне не добиться, если обучающийся не может употреблять осознанным образом слова и словосочетания, выражающие широкий спектр значений. Д. С. Виноградова выражает мнение многих методистов, что словарный состав языка в ходе обучения иностранному языку часто игнорировался преподавателями. Частично это происходило в силу того, что многие преподаватели считали обучение лексике излишним в связи с тем, что студенты, якобы, и так могут догадаться о значении слов, будучи помещенными в грамматический и прагматический контекст. Тем не менее, последние исследования показали, что контекстная догадка может быть очень большой

проблемой для студентов. Например, А. Циروعки, Ш. Вернон, Дж. Хитон утверждают, что существуют в связи с этим некоторые аспекты в обучении иностранного языка, которые необходимо рассмотреть. Конкретное речь идет: о типе и размере вокабуляра, необходимого для правильной догадки; степени знакомства со словом, необходимого для успешного его усвоения; об эффективности различных стратегий, необходимых для выработки языковой догадки; о разработке различного рода материалов для чтения; о проблемах так называемого «непреднамеренного обучения» [11, 12, 15]. А. С. Игнатъева, с другой стороны, утверждает, что обучение лексике вне контекста, а именно, с помощью составленных списков слов, может помочь студентам помочь запоминать вокабуляр для тестов. Она настаивает на тезисе, что студенты лучше усвоят материал, используя списки, составленные преподавателем [5]. М. С. Перевёрткина же утверждает, что слово, представленное в определенном смысловом контексте, лучше усваивается и запоминается [7]. Ее поддерживает Н. И. Рокунова, которая полагает, что лингвистическая компетентность даже для носителя языка является в большой степени частью той роли, которую играют фразовые глаголы (ФГ) в развитии коммуникативных способностей, чему в немалой степени способствуют письменные и аудио-источники.

Известно, что в процессе обучения ФГ используется несколько методических приемов. Одним из них является коммуникативный (*Phrasal Verbs Through Communicative Approach*), в ходе которого обучаемые знакомятся с ФГ с ранней стадии изучения иностранного языка. Например, рассказывая о рутинных этапах повседневной жизни (*wake up, get up*). Многие из терминов повседневной учебной деятельности также включают в себя ФГ: *listen out for the expressions, take out a pencil and paper*. Мы можем заметить, что на ранних этапах взаимодействия обучаемых и преподавателя эти единицы языка не создают проблем, так как они понятны из контекста. В процессе обучения студенты встречаются с более сложными формами ФГ: *get on with ..., look forward to, etc.*), которые они пытаются избегать, используя более простые единицы языка. Это происходит по причине того, что, например ФГ типа *find out или call off*, являются комбинациями глагола и предлога, которые часто семантически совершенно не прозрачны и идиоматичны, то есть, непонятны для обучаемого. Исследования показали, что речь носителя языка на 40% состоит из ФГ [11]. М. Ю. Романович и Л. Ю. Фирстов подчеркивают еще одну особенность ФГ, состоящую в том, что один и тот же глагол может иметь несколько различных значений по причине того, что каждая из адвербиальных частиц (*up, down, on, off, etc.*) может иметь много различных значений, отличных от базового. Например: *He put down the document; This unfriendly action of a*

partner put down the price of achieving of agreement; I've put down my name on the list; The head of delegation put down the journalist who was bothering him.

Еще одним немаловажным фактором отторжения студентами идеи изучать ФГ является их непредсказуемая грамматика, в частности, необходимость учитывать особенности разделения частицы и глагола. Правила, которые регламентируют порядок слов, переходность/непереходность, пассивные конструкции, наличие герундия или инфинитива после ФГ – все эти особенности «пугают» студентов и затрудняют восприятие материала. Студентам необходимо, прежде всего, научиться определять место дополнения в предложении. У обучающихся возникает вопрос – следует его (ФГ) помещать до или после частицы? Необходимо объяснить студентам в данной ситуации, что существуют делимые ФГ, которые можно употреблять в речи двояко – до и после частицы, а следовательно, дополнение может быть помещено между глаголом и частицей, например: *Heads of ISIS were brought up by CIA without great difficulties; CIA brought heads of ISIS up without great difficulties.* Неделимые ФГ, с другой стороны, являются такими, части которых не могут быть разделены и они всегда образуют неделимое единство: *A question arises at the sight of this “agitation”: why does the West only remember the UN Charter when they want to arrange broad support from the international community in favour of Kiev?”; “We would like to point out that the New START’s preamble, which is an integral part of the Treaty, sets forth the commitment by the parties to the principle of indivisible security and forging relations based on mutual trust and cooperation”.* Студентам-международникам после прослушивания лекций по теоретическому курсу «Теория и практика перевода» гораздо легче ориентироваться в аутентичном тексте, в котором необходимо найти примеры с использованием ФГ. Студенты, выполняя зачетную работу на тему «Лингвистический портрет политического деятеля» всегда отмечают тот факт, что речь, в которой используются ФГ, всегда выигрышнее и ярче, легче воспринимается слушателями. Например, в речи Дж. Байдена: *“There’s one verse that stands out, at least for me; “From now, on this hallowed ground, where just a few days ago, violence sought to shake the Capitol’s very foundation, we come together as one nation, under God, indivisible, to carry out the peaceful transfer of power, as we have for more than two centuries”; And my whole soul is in it.” “We must set aside politics and finally face this pandemic as one nation.*

При коммуникативном подходе к изучению ФГ преподаватель должен в большей степени действовать не как инструктор, а скорее в качестве помощника, содействующего процессу усвоения материала.

Студенты должны выполнять, по мнению А. Муна [13], большую работу в качестве коммуникаторов под руководством преподавателя с тем, чтобы закрепить навыки употребления ФГ. Д. Кристал также акцентирует внимание на некоторых особенностях коммуникативного подхода в изучении ФГ:

- большее внимание необходимо уделять письменной и устной формам работы;

- обучение должно быть лично-ориентированным;

- обучение ФГ, основном, должно быть основано на диалогах, работе в группах, деловых играх, обучающих играх, дискуссиях;

- основной целью преподавателя должно быть использование аутентичных учебных материалов, представляющих интерес для студентов;

- преподаватель должен представлять для студентов модель как в родном, так и в изучаемом языке [11].

Ранее обычной практикой в изучении ФГ для автора статьи было составление списков частотных ФГ, отправка студентов к словарям для выяснения значения тех или иных особо трудных случаев для понимания ФГ с лексической точки зрения. Такая методика объяснялась нехваткой часов, выделяемых для изучения ФГ. И все же было понимание того, что таких методов работы недостаточно, и студентам требуется больше читать, слушать, знакомиться с ФГ непосредственно в контексте, с тем, чтобы правильно понимать истинное значение ФГ. Конечно, гораздо проще для преподавателя сразу дать студенту русский эквивалент ФГ. С опытом пришло понимание, что это не панацея, а всего лишь «медвежья услуга» для обучаемых. В связи с этим, на наш взгляд, гораздо эффективнее использовать коммуникативный метод изучения ФГ, который помогает вовлекать студентов в продуктивную и эффективную мыслительную деятельность. Если студенту постоянно давать эквиваленты значений, используя объяснение на английском языке, то оба участника учебного процесса в скором времени убедятся в целесообразности такого способа изучения учебного материала, учитывая тот факт, что последний обязательно должен быть аутентичным (например, выдержки из выступлений политических деятелей: *“Through civil war, the Great Depression, world war, 9/11, through struggle, sacrifice and setbacks, our better angels have always prevailed. In each of these moments, enough of us have come together to carry all of us forward”*).

Хорошим образцом для этих целей может послужить текст “Hotel Blaze Escape Drama”, предложенный А. Цироцки для занятий со студентами в ходе знакомства с ФГ, в котором необходимо с помощью контекста определить лексическое значение таких ФГ как *break out, go off,*

set off, call in, put out в аутентичном тексте, ориентируясь на контекст, содержащий сведения о пожаре.

Автор статьи неоднократно пользовался образцом упражнения, составленного в виде письма другу, в котором методом подстановки нужно было употребить необходимый ФГ, например, *get down, keep up with, take down, fall down, fall behind*, для описания проблем с учебой. Такого рода упражнения с помощью контекста дают студенту подсказку в определении лексического значения ФГ.

Таким образом, ФГ имеют большой лингвометодический потенциал для формирования англоязычной лексической компетентности. Знакомясь с ними, студенты получают основы теоретических знаний про одну из подсистем английской лексики. Количество ФГ чрезвычайно велика, а их типология чрезвычайно разнообразна. Они отличаются как по своей связности, так и по дополнительным значениям, которые они имеют изначально или которые они приобретают в тексте. Этот факт дает студентам возможность расширить свой словарный запас и использовать ФГ в качестве образцов говорения для конструирования единиц говорения и для усвоения их структуры.

Список источников

1. *Бохач Н. А.* Английские фразовые глаголы как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Бурятского государственного университета. Серия 4: Иностранные языки. 2009. № 15. С. 129–136.

2. *Виноградова Д. С.* Фразовые глаголы в современном английском языке: терминология, особенности, классификация // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т.12. № 12. С. 236–241.

3. *Дмитриева О. П.* Фразовый глагол как часть фразеологической системы английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 8-1 (62). С. 106–109.

4. *Ештокина М. И.* Особенности обучения фразовым глаголам студентов-лингвистов // Наука, образование и культура. 2018. №1 (25). С. 59–62.

5. *Игнатьева А. С., Калинина В. В., Сонгорова Ж. Г.* Типичные ошибки при использовании английских фразовых глаголов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3 (69). Ч. 3. С. 110–112.

6. *Нежведилова Л. А.* К вопросу об обучении английским фразовым глаголам студентов I–II курсов неязыковых вузов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 8 (26). Ч. 1. С. 119–120.

7. *Перевёрткина М. С.* Проблема отбора английских фразовых глаголов в учебных целях // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2011. Т. 1. № 1–1. С. 225–228.

8. *Рокунова Н. И.* Особенности фразовых глаголов современного английского языка и их использование в языке профессионального общения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 8 (74), Ч. 2. С. 142–144.

9. *Романович М. Ю.* Компетентностный подход к преподаванию английских фразовых глаголов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 599. С. 106–108.

10. *Фирстов Л. Ю.* Переосмысление классификации фразовых глаголов английского языка // *Litera*. 2020. № 8. С. 21–28.
11. *Cirocki A.* Teaching phrasal verbs by means of constructing texts. *ELT Newsletter*. Retrieved on 2nd February 2023, <http://www.eltnewsletter.comn/>.
12. *Crystal D.* *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge, 1995. 489 p.
13. *Heaton J. B.* *Practise your phrasal verbs*. Longman Group Limited, 2015. 163 p.
14. *Moon A.* Under-representation of phrasal verbs in EFL university students' free writing. *International Journal of English and Education*. 2015. Vol. 4, Issue 1, P. 263–265.
15. *Side R.* Phrasal verbs: sorting them out // *ELT Journal*. 2009. V. 44. No. 2. P. 144–152.
16. *Vernon Sh.* How to teach phrasal verbs to ESL students. <http://teachingenglish-games.blogspot.com/2007/11/how-to-teach-phrasal-verbs-to-esl.html>.

УДК (811.161.1'25:811.111'25):378.147

Формирование у будущих переводчиков навыка тематического членения высказывания в русском языке и иностранном

Р. А. Кузьмин

канд. пед. наук, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия)

М. В. Лебедева

канд. пед. наук, доцент, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
(Нижний Новгород, Россия)

Аннотация. В статье представлена система упражнений, на базе которых осуществляется формирование грамматико-дискурсивного навыка, который является профессионально значимым в деятельности переводчика. Система упражнений состоит из трех комплексов: актуализирующего, развивающего и контрольного. Первый и второй комплексы упражнений выполняются в режиме управляемой самостоятельной работы студентов, третий комплекс используется в режиме аудиторных занятий.

Ключевые слова: грамматико-дискурсивный навык, система упражнений, тема и рема предложения, порядок слов, условно-коммуникативные предложения.

Formation of the theme-rheme division skill of future interpreters in russian and foreign languages

R. A. Kuzmin

Cand. Sci. (Ped.), Assoc. Prof., Linguistics University of Nizhny Novgorod
(Nizhny Novgorod, Russia)

M. V. Lebedeva

Cand. Sci. (Ped.), Assoc. Prof., Linguistics University of Nizhny Novgorod
(Nizhny Novgorod, Russia)

Abstract. This article presents a system of the authors' exercises to develop an interpreter's grammar-discourse skills. The skills are significant in the profession of an interpreter. The described system consists of three complexes: updating, developing and testing. The first two complexes are done by students on their own, while the third one is used in classes.

Key words: grammar-discourse skills, system of exercises, theme and rheme, word order, conditionally communicative sentences.

В основе профессиональной деятельности переводчика лежит его умение корректно и полно понять текст перевода. Для успешного понимания текста переводчик должен уметь переходить от известного факта к неизвестному, от одного предиката к другому, от одного тезиса к следующему. Грамматико-дискурсивный навык осуществления такого перехода становится в деятельности переводчика профессионально значимым и определяющим эффективность его профессиональной деятельности. Он входит в состав профессиональных переводческих компетенций: «семантической, интерпретативной, текстовой, межкультурной и дискурсивной» [1].

В методологии преподавания иностранных языков существует целый ряд трактовок понятия «упражнение» [2, 3, 4]. В данной статье представляется целесообразным использовать этот термин в определении С. Ф. Шатилова: «специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение отдельной или ряда операций, либо действий речевого или языкового характера» [4].

Приведённые ниже комплексы упражнений использовались в рамках экспериментального обучения студентов первого курса переводческого факультета и подробнее рассмотрены в рукописи диссертационного исследования [5].

Первый комплекс предполагает выполнение одиннадцати упражнений, направленных на осознание и активизацию грамматического концепта «тема-рема» на русском языке и построение соответствующего концепта на английском языке. Рассмотрим примеры упражнений первого комплекса более обширно.

1. Упражнения на выбор контекстуального вопроса к высказыванию или микротексту. Выберите вопросы, которым соответствуют следующие высказывания.

a) *Who left for America last night?* A) *A pencil.*

b) *What is lying on the floor?* B) *My friend Bobby.*

2. Упражнения на сравнение приведенных попарно высказываний и нахождение различий в порядке слов. Какие вопросы можно задать к данным высказываниям?

В первой лаборатории занимаются студенты; В первой лаборатории студенты занимаются.

New Zealand is many things; Many things are New Zealand.

3. Упражнения на контекстуальную смену позиции темы и ремы. Измените высказывания таким образом, чтобы они служили ответом на вопрос «Что он делал в данное время?»

Профессор ответил на вопросы в конце лекции; Режиссер возобновил работу над новой пьесой после возвращения театра из гастрольной поездки.

Israel's foreign ministry accused Abbas of fuelling religious and nationalist hatred against the Jewish people and Israel last Tuesday; The European Union's foreign service also condemned the remarks as "unacceptable" yesterday.

4. Упражнения на определение компонентов актуального членения высказывания. Определите тему и рему в высказываниях на русском и английском языках.

Проблемы в работе *Telegram* возникли из-за массового отключения электричества в районе Амстердама.

In 1994, Ch. Murray and R. Herrnstein coauthored "The Bell Curve".

5. Упражнения на подбор синонимичных грамматических явлений. В данном упражнении обучающиеся выявляют различия в оформлении темы и ремы, а также в порядке слов.

Найдите соответствия на русском языке следующему высказыванию *Here is the journal you asked for:*

Журнал, который ты просил – вот; Вот журнал, который ты просил; Журнал, который ты просил.

6. Упражнения на выявление смысловых различий.

Это упражнение направлено на определение функции выделенного члена предложения в процессе его актуального членения.

Определите тему и рему высказывания, а также их тип (простые и составные).

Барселона победила; Победила Барселона.

State the function of the given in bold clauses, subjects, predicates, objects, attributes and adverbial modifiers in actual sentence division:

*Max bounded forward; Again Charlie is **being too clever!**; Her advice can **be of any help to us.***

7. Упражнения на грамматическую трансформацию.

Данный вид упражнений направлен на тренировку навыка использования контекстуального порядка слов путем изменения порядка слов в высказывании в соответствии с условиями коммуникации. Упражнение выполняется на двух языках.

Найдите член высказывания, который является ремой, и определите ее компонентный состав.

Я получил ответ от старшего брата; Младший брат был чуть более скептическим; *The motorcycle was bought by a young man.*

8. Упражнения на выявление и исправление ошибок, вызывающих искажение смысла текста.

Прочитайте высказывания на русском и английском языках, определите в них тему и рему. Обратите внимание на компоненты актуального членения высказываний и укажите грамматические средства их выделения.

Лекции буду читать я; Семинары будет вести мой ассистент; *There isn't just one language in the world, there are about 7,000 languages spoken around the world; People have been speculating about this question forever.*

9. Упражнения на оперирование порядком слов в высказываниях на родном и иностранном языках. Студенты должны поставить слова в английских предложениях в правильном порядке, обращая внимание на выделенную жирным шрифтом тему высказывания. Например:

Поставьте слова в правильном порядке.

Штаб / Трампа / справку / опубликовал / в декабре 2015 года / президентской / во время / Дональда / кампании.

Unscramble the sentences. The rheme is given in bold type.

*is / near / school / There / new / **a** / our / **cinema.***

10. Упражнения на восстановление правильного порядка слов в текстах на английском и русском языках. Здесь предлагается проанализировать высказывания с точки зрения темы и ремы, а также восстановить порядок следования высказывания.

Определите, нарушен ли порядок слов в данных высказываниях:

Обитатели пригородного морского курорта – большей частью жизнелюбивые и мнительные греки и евреи, как все южане, – поспешно в город перебирались.

State whether the word order is correct in the sentences of this text:

When first I made acquaintance with Charles Strickland I confess I never for a moment discerned that there was in him anything out of the ordinary.

Второй комплекс упражнений направлен на внутриязыковой перевод. Данный комплекс состоит из заданий на перефразирование, компрессию или расширение прослушанного (прочитанного) текста с сохранением его тема-рематического членения.

1. Упражнения на восстановление логической, семантической и синтаксической структуры письменного текста с опорой на выделенные темы в высказывании. Студенты восстанавливают читаемый текст, опираясь на выделенные темы в высказывании. Текст должен быть логичным и завершенным.

Вы услышите (прочитаете) 5 словосочетаний. Каждое словосочетание является темой одного незаконченного высказывания связного текста. Завершите высказывания так, чтобы текст не терял логичности.

За мою тележку четверка быков тащила другую как ни в чем не бывало, несмотря на то, что она была доверху заполнена. За нею шел _____ . На нем был _____ и _____ . Он казался лет пятидесяти: _____ и _____ .

Я _____ к нему и _____ : он молча _____ .

You are going to listen to 5 phrases, each being a theme of the unfinished sentence in the text. Complete the sentences so that it wouldn't be illogical or incoherent.

Timothy, indeed, was seldom seen. The baby of the family, a publisher by profession, he had _____. By this act he had at once _____.

2. Упражнения на восстановление правильного порядка высказываний текста. Студентам предлагается расставить смысловые части текста в правильном порядке.

Восстановите смысл текста, соединив его части в нужном порядке, обращая внимание на тема-рематические связи.

Завернувшись в одеяло, он улегся на старые газеты, которыми были прикрыты голые пружины кровати.

Read the mixed up sentences from one text. Put them in the right order. Watch the highlighted themes in the sentences.

1) A young friend of mine, a very good lad, asked her to marry him and she consented; 2) But presently she fell in love; 3) I liked the child and was glad that she would be given at last the chance to lead a life of her own.

3. Упражнения на развитие вербальной гибкости формируемого навыка. Здесь формируется умение развертывания темы и ремы высказывания. При этом студенты должны иметь в виду, что порядок обстоятельств, дополнений и определений строго регламентирован в английском языке. Например:

Прочитайте приведенное рекламное объявление. Сделайте его более эмоциональным, используя детерминанты и экспрессивные определения в темах и ремах приведенных высказываний. Выделите вставленный текст жирным шрифтом.

«Космос» стоит на проспекте Мира – одной из артерий Москвы. Гостиница граничит с зеленым массивом на северо-востоке столицы...»

Read the following advertisement. Using more emotional language units (expressive adverbial modifiers and attributes) in the themes and rhemes, make the ad more vivid and eye-catching. Highlight the inserted text.

CLASSIC DOUBLE

Our Classic rooms mix the Renaissance heritage of Florence with the contemporary modernity of the hotel. Comfortable queen-sized or twin beds are complemented by warming Tuscan-inspired fabrics and traditional parquet floors. The marble bathrooms are stocked with our Forte Organics toiletries.

4. Упражнения на трансформацию короткого официального текстового сообщения в личное неформальное письмо. Студенты перефразируют телеграмму в личное неформальное письмо. В данном упражнении учащиеся расширяют высказывание при сохранении тематического членения, учитывая стилистический регистр составленного ими текста.

5. Упражнения на компрессию личного неформального письма в короткое сообщение при сохранении его тематической организации. Тексты писем представляют собой аутентичные сообщения.

Третий комплекс упражнений включает задания на осуществление межъязыкового перевода. Основной целью данных упражнений является порождение готовности к овладению переводческой деятельностью путем формирования грамматико-дискурсивного навыка как его стержневой характеристики.

1. Упражнения на передачу смысла высказывания на иностранном языке средствами родного языка с учётом тематического членения исходного текста. Исходный текст с общеизвестной лексикой насыщен структурами, вводящими новую информацию.

Say it in Russian.

My room is not large, it is small. In the middle of the room there is a round table. There are four chairs near it. There is a sofa at the wall to the left. There is a carpet on the floor near the sofa. There

2. Упражнения по осуществлению частичного перевода. Студенты определяют функцию подчинительного союза *THAT* в различных придаточных высказываниях и находят его эквивалент на русском языке, учитывая его функцию в высказывании.

Read the text. Say "that" in Russian.

It is a well known fact THAT flora and fauna of Antarctica is unimaginably interesting for scientists. Antarctica is mainly known for the penguins and seals THAT live there, but recently scientists have discovered the remains of two dinosaurs THAT...

В задании дается несколько фраз и высказываний, в которых этому союзу соответствуют различные эквиваленты (союзы, местоимения).

3. Упражнения на передачу смысла высказывания на другом языке. Некоторые из высказываний обладают нулевой темой (безличные предложения с формальным подлежащим).

Say the same in Russian.

It is very cold in January.

Передайте смысл данной фразы на английском языке и укажите тип подлежащего.

Say it in English.

Светает; Смеркается.

Итак, после презентации всех комплексов созданной авторами системы упражнений необходимо отметить, что выполнять данные упражнения можно как в форме самостоятельной работы обучающегося, так и в форме управляемой деятельности студентов во время аудиторных занятий, а также в форме смешанного обучения. Выбор формы выполнения грамматико-направленных упражнений зависит от ряда объективных факторов: количества времени аудиторных занятий, отведенного на овладение грамматической стороной речи, общего уровня подготовленности обучающихся и сложности изучаемого грамматического явления. Если первый и второй комплексы упражнений выполняются в режиме управляемой самостоятельной работы студентов, то третий комплекс используется в режиме аудиторных занятий.

Список источников

1. Евстигнеева И. А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных интернет-технологий // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 74–82.
2. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990. 224 с.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. 256 с.
4. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. Пособие для студентов пед. институтов. М.: Высшая школа, 1986. 223 с.
5. Кузьмин Р. А. Формирование навыка тема-рематического членения высказывания при обучении будущих переводчиков иностранному языку: Дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2019. 228 с.

УДК 378.1

Обучение студентов-лингвистов особенностям передачи грамматических значений (на материале английского языка)

М. В. Лебедева

канд. пед. наук, доцент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос оптимизации процесса обучения грамматической стороне речи студентов-лингвистов с учетом когнитивно-дискурсивного подхода. В процессе обучения грамматике для профессионального владения необходимо использовать коммуникативные ситуации общения, что способствует осмыслению грамматических явлений и их правильному употреблению. Когнитивно-дискурсивный подход развивает познавательный интерес к языку и дает возможность продемонстрировать традиционные грамматические правила на примерах актуальных аутентичных материалов.

Ключевые слова: коммуникативная ситуация, грамматическое значение, профессионально направленное обучение грамматике, когнитивно-дискурсивный подход.

Teaching linguistics students the peculiarities of the transmission of grammatical meanings (based on the material of the English language)

M. V. Lebedeva

Cand. Sci. (Ped.), Assoc. Prof., Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia)

Abstract. The paper is devoted to the problem of optimizing the process of teaching linguistic students grammar based on cognitive-discursive approach. In the process of teaching grammar for professional proficiency, it is necessary to use communicative situations of communication which contributes to understanding of grammatical phenomena and their correct use. Cognitive-discursive approach develops cognitive interest in the language and makes it possible to demonstrate traditional grammatical rules using examples of actual authentic materials.

Key words: communicative situation, grammatical meaning, communicative grammar, cognitive-discursive approach.

Правильное ведение межкультурного диалога в современном мире крайне необходимо для достижения целей разумными способами. Умение осуществлять такого уровня общение обладает не каждый. Для этого требуется, по крайней мере, знание языка, на котором говорит партнер. В ряде случаев хватает базовых знаний, однако в определенных обстоятельствах необходим специалист, владеющий иностранным языком профессионально, который знает культурные особенности народа, которому он принадлежит. Такой специалист может быть подготовлен только при наличии специальных программ обучения иностранному языку и целенаправленной подготовки к свободному владению коммуникативными ситуациями.

Как известно, язык не только передает смысловые значения, но и является носителем культурных признаков, которые необходимо знать всем участникам для осуществления эффективного диалога. Безусловно, культурный код прежде всего передается через лексическую составляющую, однако и грамматические структуры нередко содержат в себе культурные особенности.

В связи с этим возрастает роль профессионалов, свободно владеющих иностранными языками, т. е. обладающих лексическими и грамматическими навыками, а также способностью оперировать в культурных реалиях. Однако такой специалист нуждается в специальной практико-ориентированной языковой подготовке, развивающей умение адекватно извлекать и передавать услышанную и прочитанную информацию с учетом восприятия и интерпретации этой информации представителем другой культуры. Особенностью данного вида обучения является то, что иностранный язык преподается как инструмент, как средство межкультурного взаимодействия. В отличие от традиционного обучения, в задачи профессионально-ориентированного образования входит формирование готовности к межкультурному диалогу и овладение опытом взаимодействия в межкультурной ситуации.

Но для овладения иностранным языком на профессиональном уровне необходимо иметь специальную профессиональную подготовку как по иностранному, так и по родному языку, что требует постоянного сопоставления лингвистических понятийных систем. Профессиональность проявляется в освоении фундаментальных речевых механизмов понимания, воспроизведения и порождения речи на родном и иностранном языках.

При этом наибольшее значение придается развитию профессиональной грамматической компетенции, изучению грамматических категорий в дискурсе и анализу контекстуального значения грамматических единиц. Важно постоянно подчеркивать смыслообразующую роль грамматических явлений как организационных элементов дискурса (любые грамматические формы, артикли, предлоги, временные формы глаголов и т.д.) [1].

Обучение грамматике традиционно начинается с объяснения правил, за которыми следуют грамматические упражнения, часто вырванные из контекста, где нужно открывать скобки или выбирать правильную форму. Этот тип обучения реализуется вне реальной коммуникативной ситуации. Проверка усвоения грамматического материала также осуществляется на основе тестов, чаще всего заданий, которые состоят из 2-3 предложений не всегда связного текста. Однако в современных условиях требуется формирование гибких и устойчивых навыков правильного применения грамматических явлений, которые впоследствии могут применяться в процессе профессиональной межкультурной коммуникации. Поставленная задача может быть успешно решена, если процесс обучения грамматической стороне речи будет построен в русле когнитивно-дискурсивного подхода, раскрывающего многомерное, функциональное представление об изучаемых грамматических явлениях, их дискурсивные функции, поскольку язык функционирует в виде дискурса, и именно дискурс является единственной наблюдаемой реальностью языка [2]. Обучение языку не должно основываться только на формулах и правилах вне контекста реальной коммуникативной ситуации, освоение изучаемого материала, особенно грамматики, осуществляется на основе текста и материал должен быть разножанровым, чтобы усвоить особенности и использовать в разных стилях. Будущему профессионалу важно понять и освоить грамматические механизмы родного и иностранного языков в сопоставительном отношении. В связи с этим, задачей практического курса иностранного языка является обеспечение студентам профессионального освоения грамматических единиц путем установления связей с объектом действительности (денотатные), ситуацией общения (ситуативные), семантическим значением (сигнификативные) и фоновые, позволяющих достигнут высокий уровень когнитивного запаса. Осознание того, что в разных языковых культурах одни и те же грамматические категории выражаются разными языковыми средствами, имеют разные ассоциации (когнитивный фон), приходит только при сравнительно-дискурсивном анализе [3].

Профессиональная контекстуализация практического курса иностранного языка предполагает, что студенты должны овладеть следующими компонентами профессиональной языковой компетенции, такими как быстрое и точное сопоставление определений, оперирование синонимичными и антонимическими языковыми средствами, овладение стратегиями и тактиками профессионального восприятия текста, умение извлекать смыслы (когнитивные и аффективные), их интерпретацию и ретрансляцию с точки зрения межкультурной коммуникации [4]. Очень важно на начальном этапе приучить студентов искать смысловые соответствия с учетом контекста и коммуникативной ситуации.

Задача преподавателя в данном учебном процессе состоит в выработке гибких и устойчивых навыков правильного употребления грамматических явлений, которые в дальнейшем могут быть использованы в процессе профессиональной межкультурной коммуникации. Эта задача может быть успешно решена, если процесс обучения грамматической стороне речи строить в соответствии с когнитивно-дискурсивным подходом, выявляющим многоаспектное, функциональное понимание изучаемых грамматических явлений, их дискурсивных функций, поскольку язык функционирует в форме дискурса, и именно дискурс является единственной наблюдаемой реальностью [5].

Что касается учебного материала, то неотъемлемым признаком учебного процесса должны быть аутентичные иностранные тексты и микротексты, воспроизводящие коммуникативную ситуацию и включающие экстралингвистические факторы [6]. Важно, чтобы тексты отражали естественную речь, направленную на решение разнообразных коммуникативных задач и представляли широкий спектр социально-культурных регистров и семантико-прагматических моделей.

При подготовке текстов к изучению важно обращать внимание на тексты, содержащие естественную речь, направленные на решение различных коммуникативных задач и представляющие широкий спектр социокультурных регистров и семантико-прагматических моделей. На начальном этапе обучения этим задачам отвечают новостные статьи.

Например, если проанализировать английские названия, то можно сделать вывод, что для них характерно употребление настоящего исторического времени вместо форм совершенного вида при описании событий, относящихся к недавнему прошлому. Например, «*Germany's Social Democrats elect first female leader*» (The Guardian, 2019).

Такой заголовок усиливает интерес читателя к сообщению, поскольку позволяет приблизить его к описываемым событиям, интегрировать с ними. Он так же указывает на актуальность сообщения. Но это характерно только для рассматриваемого стиля, так как может сло-

житься ложное представление, что Present Perfect вообще не употребляется в подобной ситуации, но в тексте другого стиля данное время используется. Следовательно, текст показывает студентам, как грамматическая конструкция применяется в контексте журналистики, и если специалист, в частности, переводчик, в будущем будет иметь дело с прессой, то у него не возникнет сомнений в том, какое грамматическое время использовать в такой ситуации. В другом примере рассматривается Present Progressive в разных значениях. Например, *Thousands of people are being evacuated from a town because part of a reservoir wall has collapsed in floods. Engineers are pumping water from the 300-million-gallon Toddbrook Reservoir amid fears it could burst and swamp Whaley Bridge in Derbyshire. Julie Sharman, chief operating officer for the trust, said, "There's a severe weather warning this evening so we are working flat out to avoid any crisis till late evening"*. В первых двух предложениях Present Progressive указывает на процесс ликвидации последствий происшествия. В последнем предложении глагол в Present Progressive обозначает намерения на ближайшее будущее.

Таким образом, информационная статья, используемая в учебных целях, позволяет обучающимся понять различные оттенки значения грамматической конструкции, систематизировать имеющиеся знания об этой структуре, а также усвоить новые значения, соответствующие конкретному типу дискурса, в частности информации. Задания, построенные на базе таких текстов, позволяют подготовить обучающихся к переходу от языковых к коммуникативным, так как студенты учатся работать не со словарными значениями, а с контекстом и коммуникативной ситуацией и выражать понятые смыслы как на иностранном языке, так и на родном.

При обучении коммуникативной грамматике выбор грамматических конструкций определяется не только принципами сочетаемости слов и порядком их употребления, но и дискурсивным жанром, формой общения (письменной или устной), ситуацией коммуникативного акта, намерения говорящего и характеристики адресата. Кроме того, сравнительный анализ грамматических явлений в родном и иностранном языках свидетельствует о том, что они часто отличаются друг от друга и не могут быть выражены одними и теми же грамматическими средствами.

Данные особенности нельзя проследить в отдельных предложениях, они видны только в контексте, а тип и жанр речи играют важную роль в изучении грамматического явления. Таким образом, любое грамматическое явление рассматривается в коммуникативной ситуации и, следовательно, обучение грамматике должно строиться на основе дискурсивного подхода, так как любая деятельность, связанная с

профессиональным знанием иностранного языка, осуществляется в речевой форме (это разные виды и жанры речи).

Список источников

1. Золотова Г. А. Грамматика как наука о человеке // Русский язык в научном освещении. 2001. №1. С.107–113.
2. Обдалова О. А. Харанудченко О. В. Реализация когнитивно-дискурсивного подхода в разработке методики обучения устному иноязычному научному дискурсу. Новые подходы в лингводидактике и педагогическом образовании: коллективная монография. Нижний Новгород: НГЛУ, 2022. С. 179–197.
3. Лебедева М. В., Поршинева Е. Р. Проблемы формирования грамматической компетенции будущих переводчиков // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 4. С.73–83.
4. Поршинева Е. Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика. Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2002.
5. Исследования по теории грамматики. Вып. 4: Грамматические категории в дискурсе. / Ред. В. А. Плунгян (отв. ред.), В. Ю. Гусев, А. Ю. Урманчиева. М.: Гнозис, 2008.
6. Королькова С. А. К вопросу о языковой подготовке переводчиков // Мир образования – образование в мире. Научно-методический журнал. 2013. № 3 (51). С. 101–108.

УДК 378.147.227

Use of storytelling technique in foreign language classes

E. A. Medvedeva

Senior Lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia)

Abstract. The article discusses the storytelling technique, which is considered a relevant and popular tool in teaching a foreign language. We analyze the capabilities of this instrument, and also share our experience of using this technique in a foreign language (English) class. We present the examples of exercises and activities in which we used storytelling.

Key words: storytelling, learning process, technique, method, pedagogy, education.

Использование техники сторителлинга на занятиях по иностранному языку

E. A. Medvedeva

старший преподаватель, Дальневосточный федеральный университет
(Владивосток, Россия)

Аннотация. В статье рассматривается техника сторителлинга, которая считается актуальным и востребованным инструментом в обучении иностранному языку. Мы анализируем возможности этого инструмента, его функции и виды, а также делимся опытом использования данной методики на уроке иностранного (английского) языка на примерах упражнений, в которых мы использовали сторителлинг.

Ключевые слова: сторителлинг, процесс обучения, техника, метод, педагогика, образование.

Storytelling is a technique that has proven itself in the field of marketing, management, PR and journalism [7, 8, 11] and is now actively used in the field of education. It is believed that here it performs the following functions: mentoring, educational, motivating, educational, developing. In this article, we would like to share our own experience of using storytelling in a foreign language (English) class.

A large number of studies have been conducted in the field of cognitive psychology [1, 5, 12, 13], and the results have shown that for direct impact it is best to use remembered information, rather than that which is unconscious and not retrieved from memory. Multimedia technologies can also be used in the storytelling process, which in turn means that this technique can be successfully applied both in face-to-face education and distance learning.

First, let's talk about the types of storytelling. There are two of them – classic and active. Some researchers also talk about digital storytelling and even distinguish it as a separate type [9], which, in our opinion, is not entirely appropriate, as digital tools are technical in nature and do not affect the essence of the described type of storytelling. For instance, classic storytelling will not turn into active storytelling only due to the use of digital technologies.

In the case of classic storytelling, a fictional story or a situation that took place in real life is told by the teacher. Students have to listen and absorb the information. This is a sort of classic story that is used to convey explicit knowledge [3, 6]. At the same time, explicit knowledge can exist in the form of a text or be transferred verbally. Such stories can be used as an illustration, facilitating the perception, understanding and memorizing of learning material, as well as for conveying strictly defined educational information to students: rules, theories, experimental laws, etc., presented in a vivid form of memorable stories.

Usually, four plots are distinguished, and they are based on the work of V. Ya. Propp “Historical roots of a fairy tale” [10].

1. Elementary plot. Description: The classic plot that is the basis for all other plots. It occurs in most fairy tales in one variation or another.

Structure: Protagonist – Goal – Obstacles on the way to the goal (various problems) – Way to overcome obstacles (various means) – Result.

When one uses this plot to create a story, it is necessary to remember that the starting point can be both a goal and an obstacle.

2. The plot “Overcoming the monster”. Description: Such a story is often based on an elementary plot with the popular trick of depicting the

problem in the form of a monster, in order to get even tough with it. A similar plot is often used in literature, cinema, business stories and advertising.

Structure: Protagonist – Goal – Encounter with the monster – The monster is more dangerous than the hero expected – Fighting and defeating the monster – Achieving the goal.

3. The plot “From Rags to Riches / Cinderella Syndrome / Success Story”. Description: The plot is common in literature, world cinema and business. Examples: the fairy tale “Cinderella”, the film “Pretty Woman”. The main thing in this plot is the movement of the hero to new conditions or to a new level of life: was poor – became rich, was terrible – became a beauty, and the answer to the question: “How did he / she do it?”

Structure: Protagonist – New situation and conditions in which the hero finds himself – Appearance of problems / appearance of enemies – Actions of the hero / manifestation of the positive qualities of the hero – Help from friends – Happy problem solving – Result (final transition to a new level).

4. Plot “Quest / Detective”. Description: the hero goes on a journey, solving various tasks (quest) along the way. In the case of a detective story, there are many more options. The hero can be a detective, a relative of the victim, even a victim (of a scam, for example).

Structure: Protagonist – Goal – Locations – Solving certain tasks in each location – Achieving mini-results – Achieving the main goal [4].

All these plots can be used and are used by our students in foreign language classes to memorize and activate new lexical material. In this case, the topic can be completely different. For example, the plot number 4 (Quest / Detective) is the best suited for working with vocabulary on the topic of “Crime and Punishment”.

This happens as follows: students receive a task to work with collocations (word combinations that have signs of a syntactically and semantically integral unit) Fig.1.

The task is done in pairs. After checking the answers, students are asked to come up with a story in which they must use all the word combinations from the exercise. This task is also done in pairs. The first part of the task ends when all phrases are used and the story is told. During the work of students, the teacher approaches each pair, supervising the work and helping if necessary.

When the first part of the task is completed, the teacher asks the students to briefly tell the essence of the story and share the difficulties in using word combinations. The couples who finish early get a new assignment while the others do a brief retelling of their stories and talk about the difficulties. This practice is very useful. students master the skills of information

compression and reflection, which makes the learning process more effective.

Verb Collocations

Match each verb with the appropriate phrase-ending.

(a) charge	[]	(i) to life
(b) commit	[]	(ii) on bail
(c) break out	[]	(iii) on suspicion of murder
(d) plead	[]	(iv) guilty
(e) break	[]	(v) an offence
(f) detain	[]	(vi) innocent
(g) find	[]	(vii) of prison
(h) arrest	[]	(viii) the law
(i) remand	[]	(ix) for questioning
(j) release	[]	(x) to give evidence
(k) quash	[]	(xi) with murder
(l) sentence	[]	(xii) sentence
(m) file	[]	(xiii) the verdict
(n) call	[]	(xiv) for divorce
(o) pass	[]	(xv) of all charges
(p) acquit	[]	(xvi) in custody

Fig.1

Another topic, in the process of studying which we also use the technique of active storytelling, is called “Different Kinds of People”. The example of an exercise is shown in Fig.2.

Good Qualities and Character Flaws 2

(a) For each question, tick the word or phrase (a or b) that appears closest in meaning to the words underlined.

1. To be <u>insolent</u> is to be	(a) rude	(b) likeable
2. To be <u>irascible</u> is to be	(a) short-tempered	(b) good-humoured
3. To be <u>mendacious</u> is to be	(a) dishonest	(b) motivated
4. To be <u>mercurial</u> is to be	(a) even-tempered	(b) lively but unpredictable
5. To be <u>pedantic</u> is to	(a) pay attention to detail	(b) always be in a hurry
6. To be <u>pensive</u> is to be	(a) deep in thought	(b) anxious about something
7. To be <u>pernickety</u> is to be	(a) very witty	(b) overly fussy
8. To be <u>quixotic</u> is to be	(a) a visionary	(b) predictable and boring
9. To be <u>recalcitrant</u> is to be	(a) disobedient	(b) creative
10. To be <u>sanguine</u> is to be	(a) serious in character	(b) cheerful and optimistic
11. To be <u>scrupulous</u> is to be	(a) loyal	(b) principled
12. To be <u>steadfast</u> is to remain	(a) faithful to something	(b) critical of something
13. To be <u>stoic</u> is to be	(a) very emotional	(b) impassive
14. To be <u>vociferous</u> is to be	(a) noisy	(b) shy
15. To be <u>wilful</u> is to be	(a) easy to please	(b) overly stubborn
16. To be <u>wistful</u> is to be	(a) focused on the future	(b) longing for something

Fig.2

Here are some adjectives that are used to describe people. Students have to choose one of the two options that is closest in meaning and best describes this adjective [2]. In the classroom, we usually work with vocabulary of fairly high levels (C1-C2). Therefore, the issue of memorizing and using the studied lexemes is relevant for our students.

The task consists of several stages: at the first stage students complete the task in pairs or individually, checking their answers.

The second stage is work in small groups of 3-4 people. Students receive cards. Each group gets their own set. There is an adjective from the exercise on one side of the card while the reverse side contains its

description. The cards are placed face down, and students can see only the descriptions. They take turns taking cards and name the adjective according to the description. If they say the word correctly, they take the card and get 1 point. If they did not succeed, then other students from the same group can try and the one who names the word correctly gets the point. The one with the most points wins. At this stage, students become familiar with new lexical material.

At the third stage students work in the same groups as before. The cards are shuffled, and they lie face down so the students see only descriptions. Students take turns taking cards. This time they need to come up with a story with the adjectives that they got during the assignment. The student must use one adjective at a time when telling part of the story – usually several short sentences or one long one. Students choose the order in which they answer, either clockwise or counterclockwise. The main requirement is that it should be a story, and not a set of phrases containing new vocabulary. The story continues until the adjectives run out.

Experience shows that students cope with this task quite successfully. At the same time, they are full of enthusiasm. Some groups, having finished one story, start a new one, having previously shuffled the cards. The genres are completely different too – drama, comedy, detective, adventure, fantasy, dramedy with elements of black humor, etc. The plots also vary. In one group, students half-jokingly said that after completing this task they had a nearly finished script for Netflix, which only had to be written and submitted. According to students' feedback, the task really helps them activate new vocabulary. At the same time, it is exciting, interesting and involves the students' creativity. We plan to continue using the technique of active storytelling in in the foreign language classes.

References

1. *Ajzenk M. & Brajnt P.* Psihologija: kom-pleksnyj pohod. Minsk: Novoe znanie, 2002. 832 p.
2. *Betsis A., Haughton S.* IELTS The Vocabulary Files CEFR Level C2 Proficiency (with key). Brighton, East Sussex, UK: Global ELT, 2017. 68 p.
3. *Bolbakov R. G.* Otnoshenija mezhdru javnymi i nejavnymi znanijami // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2015. № 1(13). pp. 10-16.
4. *Ermolaeva Zh. E., Lapukhova O. V.* Storitelling kak pedagogicheskaya tekhnika konstruirovaniya uchebnykh zadach v vuze // Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept». 2016. № 6 (iyun'). URL: <http://e-koncept.ru/2016/16132.htm> (accessed: 18.12.2022).
5. *Frejdzher R. & Frejdimen, Dzh.* Lichnost', teorii, uprazhnenija, jeksperimenty. St. Petersburg: Prajm – EVROZNAK, 2008. 704 p.
6. *Gubanova O. E.* Nejavnnye znanija: sushhnost' i vidy // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2010. No. 4. P. 253–256.

7. *Makki R.* Istorija na million dollarov: master-klass dlja scenaristov, pisatelej i ne tol'ko...: Moscow: Al'pina non-fikshn, 2013, 456 p.
8. *Malinovskaja S.* Storytelling // Business Education Review, 2006. No. 2. P. 50.
9. *Nazarova O.S.* Tsifrovoy storitelling kak sovremennaya obrazovatel'naya praktika // Gumanitarnaya informatika. 2018. No. 15. P. 15–28.
10. *Propp V. Ja.* Istoricheskie korni volshebnoj skazki. St. Petersburg: Piter, 2021. 576 p.
11. *Shishkina M. A.* Pablik rilejshinz v sisteme social'nogo upravlenija: – St. Petersburg: Izd-va. Pallada-media i SZRTs RUSICH, 2002. 444 p.
12. *Solso R. L.* Kognitivnaja psihologija. – Moscow: Trivola, 2006. 589 p.
13. *Zhornjak E. S.* Narrativnaja psihoterapija // Zhurnal prakticheskoj psihologii i psihoanaliza, 2005. No. 4. URL: <https://psyjournal.ru/articles/narrativnaya-psihoterapiya> (accessed: 15.12.2022).

УДК 37.013.32

Латинский текст как средство формирования лексико-грамматических навыков

Г. А. Медникова

старший преподаватель, Новосибирский государственный медицинский университет (Новосибирск, Россия)

Е. Е. Реморова

канд. филол. наук, преподаватель, Новосибирский государственный медицинский университет (Новосибирск, Россия)

Аннотация. Статья посвящена вопросам методики преподавания латинского языка в медицинском ВУЗе. Авторами обосновывается необходимость использования в учебном процессе текста как единицы коммуникации. В статье предложены конкретные методические разработки преподавателей кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации НГМУ, позволяющие достичь эффективных результатов освоения материалом.

Ключевые слова: латинский язык, медицинский вуз, текст, коммуникативный подход, лексико-грамматические навыки.

Latin text as a means of forming lexical and grammatical skills

G. A. Mednikova

Senior Lecturer, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia)

E. E. Remorova

Cand. Sci. (Philol.), Prof., Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia)

Abstract. The article is devoted to the methods of teaching the Latin language at a medical university. The authors substantiate the need to use text as a communication unit in the educational. The article proposes specific methodological insights of teachers of the Department of Linguistics and Cross-Cultural Communication at NSMU, allowing to achieve effective results of mastering the material.

Key words: Latin language, medical university, text, communicative approach, lexical and grammatical skills.

Вопрос о степени использования лингвистической и культурологической информации на занятиях по дисциплине «Латинский язык» в медицинском вузе является актуальным и обсуждаемым среди преподавателей и исследователей. По мнению одних авторов, необходимо давать студентам лишь ту информацию, которая непосредственно имеет отношение к их будущей профессии [2]. При таком подходе изучение латинского языка сводится к запоминанию терминов и к освоению самого минимума грамматического материала. Другие исследователи считают необходимым изучать предмет более широко, привлекая не только дополнительную филологическую информацию, но и различные культурно-исторические факты [4]. На наш взгляд, целесообразно сочетать оба подхода: с одной стороны, необходимо применять системный принцип при подаче языкового материала, а с другой стороны, – не перегружать студентов-медиков избыточной информацией, которая может отвлекать их от освоения профильных предметов. Системный принцип проявляется прежде всего в способе подачи грамматического материала. Так, например, при изучении морфологии имени существительного студентам дается вся парадигма пяти склонений в целом, для общего представления о всей системе, а затем более подробно отрабатываются формы, непосредственно встречающиеся при образовании сложных анатомических, фармацевтических, клинических терминов. Тот же принцип используется и при изучении системы глагольных форм: студенты получают общее представление о глаголе, а затем более подробно изучают и закрепляют те формы, которые участвуют, к примеру, в рецептурных формулировках. Указанный комплексный подход проявляется и на материале лексических единиц: при изучении лексического минимума преподаватели проводят связь между терминологическим значением слова и его общелитературным значением. Такая связь помогает задействовать ассоциативное мышление и помогает лучше запоминать необходимые термины [3].

Проявлением системного подхода является использование на занятиях небольших по объему текстов медицинского содержания. Именно в текстах грамматические формы функционируют и приобретают смысл, ведь текст – это «язык в действии» [9, с. 507]. Преподавателями кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации НГМУ на занятиях по латинскому языку текст используется на этапах тренировки и закрепления грамматического и лексического материала. Формирование лексико-грамматических навыков осуществляется по сле-

дующему плану: 1) чтение и перевод текста (текст снабжен словником); 2) выполнение послетекстовых заданий лексико-грамматического характера.

Тексты отобраны преподавателями из классических учебников по латинскому языку [6], [8] и представлены в соответствии с изучаемыми подсистемами медицинской терминологии: анатомо-гистологической, фармацевтической и клинической. Ниже в качестве примера приводятся тексты из занятий по каждой подсистеме.

При изучении анатомо-гистологической терминологии обучающимся предлагается следующий текст и задания.

Прочитайте и переведите текст. Выполните послетекстовые задания.

Pulmōnes

Pulmōnes in cavo dextro et sinistro pectōris locāti, majōrem partem cavi sinistri occūpant. Pulmo dexter in tres lobos, pulmo sinister in duos lobos dividitur. Pulmōnes ex multis alveōlis constant. Parietes alveolōrum tegit rete vasōrum sanguiferōrum. Sub pulmonībus et corde diaphragma situm est, quod cavum pectōris a cavo abdomīnis seiungit. Arteriae circuli sanguīnis minōris in pulmōnes sanguīnem venōsum afferūnt

Для перевода текста используйте словник.

Глаголы:

affero, attuli, allatum, affēre — приносить

consto, stiti, statum, āre — состоять

divido, visi, visum, ěre — делить

occūpo, āvi, ātum, āre — занимать

Причастие, прилагательные, предлоги, союз:

situs, a, um — расположенный

multus, a, um — многочисленный

sanguifer, fera, ferum — кровеносный

ex (cum Abl.) — из

sub (cum Abl.) — под

qui, quae, quod — который

Существительные:

abdomen, ĩnis n — живот, брюхо

rete, is n — сеть

pectus, ōris n — грудь (передняя часть)

vas, vasis n — сосуд

Послетекстовые задания:

1. Укажите прилагательные в сравнительной степени.
2. Найдите глаголы, определите их грамматические формы.
3. Назовите термины с согласованными определениями.

Для закрепления клинической терминологии обучающиеся читают и переводят следующий текст.

Cholecystitis

Cholecystitis morbus divulgatus est. Calculi in vesica biliari symptomata cholecystitis sunt. Calculi cholesterinum et Calcium continent. Aliquando calculi multi sunt. Cumulus — septem millia octigenti. Perforatio vesicae biliaris et ductus choledochi periculum magnum est.

Для перевода текста используйте словарь.

Существительные:

calculus, i m — камешек

cumulus, i m — избыток, излишек, скопление

periculum, i n — опасность, риск

Прилагательное:

divulgatus, a, um — обыкновенный, простой

Наречие, числительное:

aliquando — когда-нибудь, когда-либо, некогда

octigenti, ae, a — восемьсот

Послетекстовые задания:

1. Вставьте нужную глагольную форму на место пропуска “Cholecystitis morbus divulgatus...”:

a) est

b) sunt

Восстановите словарную форму глагола *быть*.

2. Каким способом образован термин “cholecystitis”?

3. Охарактеризуйте грамматическую форму слова “symptomata”.

При изучении фармацевтической терминологии обучающимся предлагается следующий текст и задания.

Прочитайте и переведите текст. Выполните послетекстовые задания.

Pix liquida

Pix liquida est liquor spissus. Pix liquida miscetur cum aethere, Chloroformio; in solutionibus alcalinis causticis solvitur; forma 10–30% unguentorum aut linimentorum ad curationem morborum cutis adhibetur. Pix liquida in compositionem unguenti Wilkinsoni et unguenti Vischnevsky includitur.

Для перевода текста используйте словарь.

Глагол:

includo, clusi, clusum, ere — включать

Прилагательные:

alcalinus, a, um — щелочной

causticus, a, um — едкий

Послетекстовые задания:

1. Выпишите существительные III склонения и проанализируйте их падежные формы.

2. Найдите предложно-падежные сочетания, укажите падеж.

3. Найдите глаголы в пассивной форме и определите их лицо и число.

Помимо отрывков из медицинских текстов преподавателями также используются латинские сентенции, на основе которых удобно отрабатывать пройденный лексико-грамматический материал и знакомиться с некоторыми особенностями культуры и мировоззрения древних римлян [5].

Чтение, анализ и перевод текстов на занятиях латинского языка имеет, на наш взгляд, важное значение для достижения эффективного результата. Как уже упоминалось выше, при работе с текстом студенты тренируют полученные грамматические навыки, а также закрепляют и актуализируют изученный терминологический материал [1, с. 74]. Кроме того, именно в процессе освоения древнего языка, живое общение на котором прекратилось несколько сотен лет назад, письменный текст является важнейшим источником, позволяющим увидеть в действии коммуникативную функцию изучаемого предмета. Ведь несмотря на то, что латинский язык относится исследователями к мертвым языкам, он является для студентов иностранным языком, при изучении которого важен и целесообразен коммуникативный подход [7].

Список источников

1. Извекова Т. Ф., Богачанова Т. Д., Краснова О. А. Особенности преподавания иностранного, русского и латинского языков в медицинском вузе. // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2021. Вып. 3 (840). С. 68–78.

2. Любомудрова Т. А. Роль параллельного преподавания иностранного и латинского языков в профессиональной подготовке будущих медиков // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2012. №1. С. 144–146.

3. Медникова Г. А., Реморова Е. Е. Об использовании филологических принципов в преподавании латинского языка // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2020. № 4. С. 130–132.

4. Рюмина Е. В., Савенкова С. Р. Комплексный подход в организации изучения терминологического материала на примере темы «Отражение понятия «яд» в медицинской терминологии» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. №4(2). С. 328–332.

5. Сикацкая П. А., Торяник Ю. С., Медникова Г. А., Реморова Е. Е., Сергеева Ю. А., Алексеева И. С. Сентенция как культурно-деонтологическая единица в современном образовательном дискурсе // Лингвистика и образование. 2022. Том 2. №4(8). С. 73–82.

6. Чернявский М. Н. Латинский язык и основы фармацевтической терминологии. 2-е изд. М.: Медицина, 1984. 320 с., с ил.

7. Широких А. А., Левчук К. А., Варнакова Н. А., Попова И. В., Лисица А. В., Иванова А. Д. Роль лексических единиц в формировании активного и пассивного словарного запаса у студентов, в свете коммуникативного подхода при обучении иностранному языку // Лингвистика и образование. 2022. Том 2. №4(8). С. 83–98.

8. Шульц Ю.Ф., Захарина С.Д., Мерцалова Т.В., Савельева Л.Л., Сизякина Е.С., Хмель Л.А. Латинский язык и основы терминологии / под ред. Ю.Ф. Шульца. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 1982. 336 с.

9. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. Ярцева В.Н. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 683 с.

УДК 811.133.1'322

Разработка темы «Entreprise» в курсе иностранного языка для экономических и технических направлений

Е. П. Молостова

канд. филол. наук, доцент, Казанский государственный энергетический университет (Казань, Россия)

Аннотация. В работе обоснована актуальность адаптации профессионально ориентированного курса иностранного языка к уровню и специализации студентов. Описан опыт разработки темы «Предприятие», ее разделы, принципы отбора материалов и особенности работы со студентами экономических и технических направлений.

Ключевые слова: французский язык, профессионально ориентированный курс иностранного языка, структура курса, предприятие, грамматика, устная речь.

Development of the topic “Entreprise” in a foreign language course for economic and technical students

E. P. Molostova

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Kazan State Power Engineering University (Kazan, Russia)

Abstract. The work substantiates the relevance of adapting a professionally oriented foreign language course to the level and specialisation of students. It describes the experience of developing the topic “Enterprise”, its sections, the principles of material selection and features of working with students of economic and technical fields.

Key words: French, professionally oriented foreign language course, course structure, enterprise, grammar, oral speech.

Актуальность темы определяется эволюцией содержания и методов обучения иностранным языкам в современном вузе. Во-первых, развитие лексического состава языка, его непрерывное движение за меняющейся реальностью вызывает образование новых слов, в том числе

и в терминологии различных сфер человеческой деятельности. Семантические сдвиги возникновения новых значений слов быстро находят отражение в современных текстах. Эти факторы вызывают необходимость в частом обновлении текстового материала, используемого в профессионально ориентированном курсе иностранного языка. Во-вторых, методы обучения иностранным языкам взрослой, профессионально ориентированной аудитории демонстрируют тенденцию к педагогическому антропоцентризму. Помимо классических методов, в которых коммуникативный подход проявляется в использовании на уроке ситуаций, моделирующих стандартные типы социального взаимодействия, особую важность приобретают методы, помещающие ученика в центр внимания. Студенту отводится роль организатора и даже автора учебного процесса. Активность студентов при подборе и адаптации актуального материала, «перевернутый класс», обучение через исследование стали широко использоваться в вузовских курсах иностранного языка [1-5].

Упомянутые факторы выглядят еще более значимыми в связи с развитием цифровых технологий, когда доступность информации, возможности взаимодействия студентов при выполнении проектов за пределами класса практически не ограничены. Все это усложняет работу преподавателя, так как имеющиеся в распоряжении учебники не позволяют обеспечить курс в полной мере, требуя постоянного подбора материалов и их содержательной и методической адаптации. Упор на коммуникативный подход в обучении вызывает необходимость разрабатывать новые упражнения или адаптировать имеющиеся, подходящие для той или иной специализации и уровня подготовки.

В данной публикации мы планируем описать процесс разработки темы «Entreprise» («Предприятие») в рамках программы дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере (французский)». Программа будет применяться для бакалавров неязыковых (энергетических, экономических и других) направлений подготовки в энергетическом университете. Мы рассмотрим место темы в структуре курса, содержание, взаимодействие с другими курсами и дисциплинами, а также опишем методические особенности работы над темой.

Тема «Entreprise» открывает курс, состоящий из 3 зачетных единиц, одна из которых (36 часов) посвящена данной теме. Примерно поровну делятся часы, отведенные планом на аудиторную работу и домашнюю подготовку студентов: 18 и 16 часов.

Содержание темы включает четыре основные части, структурно оформляющие весь курс и единые для каждой темы. Эти части следу-

ющие: 1) грамматический материал; 2) разговорные модели и упражнения для практики устной речи; 3) тексты для чтения, перевода и реферирования; 4) материалы для практики письменной речи.

Грамматический раздел темы «Entreprise» содержит следующие разделы: 1) времена *Présent*, *Passé composé* и *Imparfait*; 2) вопросительные предложения; 3) степени сравнения прилагательных и наречий; 4) коннекторы логической связи (причина, следствие).

Практика устной речи организована вокруг разделов: 1) «*Organigramme d'une entreprise*»; 2) «*Historique d'une entreprise*»; 3) «*Parler de ses habitudes*».

В разделе «Тексты для чтения, перевода и реферирования» помещены тексты, преимущественно отобранные из открытых интернет-источников, адаптированные для уровня студентов (A2 – B1).

Раздел «Практика письменной речи» содержит примеры и упражнения на составление резюме.

Грамматический материал, предлагаемый в данном разделе, не является новым, он был изучен в предыдущем курсе дисциплины «Иностранный язык». Однако, на наш взгляд, целесообразно начать курс с повторения основных времен, спряжения глаголов, различных форм постановки вопроса, так как это поможет студентам справиться с другими разделами темы. Довольно большой объем новой лексики будет успешно усвоен, если есть опора на знакомые грамматические модели. Реферирование текстов также представляется сложной задачей, поэтому в начале курса важно закрепить знакомые синтаксические модели, наполнить их новым лексическим материалом, а затем перейти к новым грамматическим структурам. Важно отметить, что грамматические правила не рассматриваются изолированно большим блоком в начале темы. Они отрабатываются на каждом занятии по мере появления в текстах, аудио и видеоматериалах в духе акционального подхода [9].

Практика устной речи преследует следующие цели: 1) научиться рассказывать о компании, ее истории; 2) научиться рассказывать о своих привычках; 3) научиться запрашивать информацию (формулировать вопросы) о деятельности компании, ее истории; 4) научиться сравнивать две компании (два продукта и т. п.). Этот список может быть расширен, если позволяет уровень группы.

Раздел «Чтение, перевод и реферирование текстов» в отечественной практике преподавания иностранных языков в вузе рассматривается как важнейший. Однако на уровне подготовки большинства студентов не выше A2 перевод и реферирование текстов вызывает трудности. Опыт работы показывает, что снять их можно благодаря следующим приемам: 1) отбор интересных современных текстов, имеющих

отношение к специализации студентов; 2) ступенчатая синтаксическая и лексическая адаптация; 3) создание лексического минимума и ротация лексики; 4) изучение структур для реферирования. К примеру, в обсуждаемом разделе предлагаются тексты с возрастающей сложностью: *Types d'entreprises, Sites marchands, Petites et moyennes entreprises en France, Statut juridique d'une entreprise*. Отдельный блок материалов посвящен предприятиям отраслей экономики, относящихся к направлениям подготовки студентов: *Entreprise informatique, Pisciculture: production et consommation, Centrale thermique* и другие.

Раздел «Практика письменной речи» включает несколько примеров резюме, трансформационные и подстановочные упражнения, а затем упражнения на составление собственного резюме студентов. Этот раздел может быть расширен при наличии времени, к примеру, написанием статьи о компании по выбору студентов.

Формы контроля для проверки усвоения темы: текущий опрос, собеседование в классе, участие в общей дискуссии по теме, выполнение письменных заданий. Широко применяются тесты по всем разделам темы в электронном курсе moodle и современные разработки из учебников [8].

Использование онлайн технологий при изучении темы «Entreprise» не ограничивается площадкой moodle, где студенты создают, к примеру, коллективный глоссарий или участвуют в чате, обсуждая изученную тему. Студентам можно предложить составление организационной диаграммы предприятия с использованием онлайн сервисов [6], подбор статей и иллюстраций по теме, составление лексических списков.

Мы привели универсальную технологию разработки темы «Entreprise», которая может быть уточнена и развита для направлений «Реклама и связи с общественностью», «Менеджмент», «Водные биоресурсы и аквакультура», а также технических направлений.

Список источников

1. *Каракозова Е. Н.* Технологии формирования иноязычной информационной компетенции студентов технического вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Том 7. Вып.2. С. 176–182.

2. *Карпов А. О.* Теоретические основы исследовательского обучения в обществе знаний // Педагогика. 2019. № 3. С.3–12.

3. *Леушина И. В.* Проблема выбора педагогических технологий в процессе формирования лингвокомпетентного выпускника технического вуза // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2. №2. С. 180–185.

4. *Шарипов Ф. В.* Технология исследовательского обучения // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 5. Часть 3. С. 371–374.

5. *Якупов Ф. А.* Условия интенсификации процесса обучения // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Том 7. Вып.1. С. 25–30.

6. Organigramme d'une entreprise. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.manager-go.com/organisation-entreprise/organigramme.htm> (дата обращения: 24.01.2023).

7. Outils pour l'amélioration d'un enseignement des sciences fondé sur l'investigation [Электронный ресурс]. https://fondation-lamap.org/sites/default/files/upload/media/minisites/action_internationale/Outils%20fibo%20evaluation.pdf (дата обращения: 03.01.23).

8. Penfornis J.-L. Français.com. Français professionnel. Clé international, 2019. 183 p.

9. Rosen E. Faire classe en FLE: une démarche actionnelle et pragmatique [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hachettefle.com/dossiers/faire-classe-en-fle-une-demarche-actionnelle-et-pragmatique> (дата обращения: 24.01.2023).

УДК 378.147+11

Использование корпусов в обучении английскому языку

Д. Ф. Мустаева

старший преподаватель, Донецкий национальный университет (Донецк, Россия)

Аннотация. За последние несколько десятилетий сфера применения корпусной лингвистики значительно расширилась. Она также нашла свое применение в языковых классах. Корпусные подходы постепенно стали обычной практикой среди учителей английского языка. Некоторые исследования показали, что корпусные подходы чрезвычайно полезны как для учителя, так и для учащегося. Стремясь проиллюстрировать, как корпус можно использовать в преподавании английского языка, в этой статье предлагаются краткие объяснения того, что такое корпус, с описанием преимуществ такого применения в языковом классе.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, занятия на основе корпусов, преподавание языков, мотивация.

Using corpora in English language teaching

D. F. Mustaeva

Senior Lecturer, Donetsk National University (Donetsk, Russia)

Abstract. Over the past few decades, the scope of corpus linguistics has expanded significantly. It has also found its application in language classrooms. Corpus-based approaches have gradually become a common practice among English teachers. Some research studies have established that corpus-based approaches are extremely beneficial to both teacher and student. Aiming to illustrate how corpora can be used in teaching English, this article offers brief explanations of what corpora is, describing the advantages of such an application in language classroom.

Key words: corpus linguistics, corpus-based activities, English language teaching, motivation.

Корпус – это большое собрание естественно встречающихся текстов (письменных или устных), сохраняемых автоматически, где естественный текст обозначает язык из реальных ситуаций, таких как «общение с друзьями, встречи, письма, классные задания и книги», а не «выдуманный язык» [8, с. 23]. Согласно Бейкеру, корпус – это «прежде всего набор текста, хранящийся в машиночитаемой форме и способный к автоматическому или полуавтоматическому анализу различными способами» [1, с. 223]. Чаще всего данные корпуса хранятся в компьютерной системе, что позволяет использовать программный интерфейс для доступа к данным. Таким образом, корпусная лингвистика – это изучение языка через корпуса. Термин корпусная лингвистика был первоначально введен Джефффри Личем. Он определяет корпусную лингвистику как «признанную отрасль лингвистики, такую же, как (например) социолингвистика, психолингвистика» [7, с. 105]. Однако корпусную лингвистику нельзя сравнивать с упомянутыми лингвистическими дисциплинами, поскольку она скорее является «методологической основой для проведения лингвистических исследований» [7, с. 105]. Такие лингвистические исследования «проложили путь к появлению современной корпусной лингвистики» [3, с. 154].

Только в конце восьмидесятых – начале девяностых корпусная лингвистика нашла свое применение в классах и преподавании языков, а в последние годы быстро возрос интерес к корпусным подходам изучения. Тем не менее, многие скептически отнеслись к принятию корпусных подходов к изучению языка в классах. Это привело к ряду исследований, направленных на изучение отношения образовательного мира к учебным материалам на основе корпусов. Такие исследования способствовали пониманию ценности и преимуществ, которые языковые корпуса могут принести в языковую педагогику. Ченг утверждает, что корпуса могут использоваться в дополнение к разнообразной деятельности по восприятию языка [4]. Аналогичным образом, корпусные подходы оказались чрезвычайно полезными как для преподавания языка, так и для обучения. Одним из главных преимуществ корпуса является то, что у учителей есть большой ресурс, из которого они могут выбирать тексты для использования с группой учащихся.

Цель этой статьи – дать краткий обзор преимуществ использования корпусных упражнений на уроках английского языка.

Включение корпусов или материалов на основе корпусов в языковой класс требует перехода от ряда традиционных убеждений к более инновационным методам. Роль учителя меняется таким образом, что учителя больше не являются единственным источником знаний о изучаемом языке. Учителя становятся посредниками, которые помогают

учащимся интерпретировать и анализировать найденные данные. Учителя играют менее центральную роль, чем в традиционном обучении. Одной из положительных сторон использования корпусов в преподавании языка является то, что они открывают захватывающие педагогические перспективы в широком спектре областей преподавания английского языка: дизайн материалов, разработка учебных программ, языковое тестирование и методология занятий. Несмотря на то, что это относительно новое явление в преподавании языков, использование корпусов преследует очень четкие педагогические цели, например, позволяет учащемуся выявлять шаблоны ошибок или даже позволяет как учащимся, так и учителям – выявлять и расставлять приоритеты в очень специфических и общих моделях ошибок использования языка. [4]

За последнее десятилетие наблюдается растущая тенденция к использованию корпусов при обучении языку в классе и за его пределами. Поскольку и преподаватели, и студенты теперь являются «уверенными участниками онлайн-мира», преподавание становится все более технологичным и в меньшей степени зависит от учебников. Аспект корпусных учебных материалов, признанный одним из наиболее важных в преподавании английского языка, в равной степени является проблемой, которую он создает как для студентов, так и для преподавателей. Когда преподаватель, не являющийся носителем языка, решает проблему использования корпусных данных в учебных материалах, он также становится учеником. Необходим высокий уровень мотивации, в то время, когда большинство учителей все еще предпочитают использовать традиционные учебные материалы. Однако, как только учитель овладеет базовыми навыками поиска по корпусу, включить полученные данные в материалы, используемые в классе, будет несложной задачей. Привнесение в класс языка внешнего мира дает учащимся больше возможностей для улучшения их понимания естественного языка и выбора его использования. С другой стороны, студенты тоже извлекают выгоду из использования корпусных материалов. Такие материалы поощряют исследовательское, автономное и творческое изучение языковых форм [6]. Роль учащихся становится более активной, рефлексивной и автономной, когда в языковом классе проводится обучение на основе корпусных данных [5]. Следовательно, меняется роль учителей – они действительно становятся посредниками изучения языка, и класс действительно становится ориентированным на учащихся. Помимо того, что учащиеся чувствуют себя исследователями и учащимися в одно и то же время, изучение корпуса и выполнение действий, основанных на корпусе, также помогает им понять, что

в их родном языке носители тоже иногда отклоняются от установленных правил грамматики или склонны использовать определенные выражения чаще, чем другие. При изучении языка беглость речи лиц, не являющихся носителями языка, измеряется с учетом таких характеристик, как связность, частота колебаний, гибкость и автоматизм. Имея возможность исследовать корпус, учащийся фактически имеет доступ к естественному языку. Таким образом, учащийся может заметить, что носители языка также допускают колебания во время разговора, их речь не всегда связна, диапазон их словарного запаса не так широк, как кажется [9]. Это осознание помогает учащемуся преодолеть многие проблемы, которые являются неотъемлемой частью процесса обучения, и обрести уверенность в использовании изучаемого языка. Преподаватели могут использовать корпуса, чтобы отойти от традиционного языка учебников и познакомить учащихся с аутентичным языком, заставляя их самостоятельно находить ответы.

Предложенная Беннеттом [2], разработка занятий на основе корпусов включает в себя несколько этапов. Эти виды занятий могут быть направлены на проведение мини-исследований с учащимися, в ходе которых они сами исследуют корпус и занимаются качественным или количественным анализом, в зависимости от их уровня владения английским языком или такие занятия могут быть использованы в качестве дополнительных. С целью создания упражнений на основе корпусов используются соответствия из Корпуса современного американского английского (COCA), а также британского Национального корпуса (BNC). Задания, основанные на корпусе, в целом могут быть использованы либо в классе во время изучения определенной темы, во время контрольных работ, либо в качестве домашнего задания. Учащимся не обязательно находиться в компьютерном классе, чтобы получить доступ к данным корпуса. Упражнения на основе корпуса могут быть подготовлены учителями в качестве раздаточных материалов в дополнение к конкретным разделам, рассматриваемым на занятиях. Это означает, что не нужно тратить время на обучение студентов тому, как пользоваться корпусом. Если упражнение, основанное на корпусе, тщательно разработано, шаблон отдельного упражнения можно использовать повторно, когда это необходимо, для решения проблемных областей или для дальнейшей разработки языковых вопросов, которые не освещены достаточно подробно.

Список источников

1. *Baker M.* Corpora in translation studies // An overview and some suggestions for future research in target. 1995. Vol. 7(2). P. 223–243.
2. *Bennett Gena R.* Using corpora in the language classroom: corpus linguistics for teachers. Michigan. 2010.

3. *Breyer Yvonne* Learning and teaching with corpora: reflections by students and Teachers // Computer assisted language learning. 2009. Vol. 22 (2). P. 153–172.
4. *Cheng W.* (2010) What can a corpus tell us about language teaching? / The Routledge Handbook of Corpus Linguistics. New York, 2010. P. 319–332.
5. *Chambers A.* What is data-driven learning? / The Routledge Handbook of Corpus Linguistics. New York. 2010. P. 345–358.
6. *Hughe R.* What a corpus can tell us about grammar teaching materials? / The Routledge Handbook of Corpus Linguistics. New York. 2010. P. 401–412.
7. *Leech G.* Corpora and theories of linguistic performance /J. Startvik (Ed.) Directions in corpus linguistics, Mouton de Gruyter, Berlin. 1992. P. 105–122.
8. *Reppen R.* Using Corpora in the Language Classroom: Cambridge University Press. 2010.
9. *Walsh S.* What features of spoken and written corpora can be exploited in creating language teaching materials and syllabus? / The Routledge Handbook of Corpus Linguistics, New York. 2010. P. 333–344.

УДК 378.1

Оценки традиционных аудиторных заданий в условиях электронного обучения

М. М. Писаревская

старший преподаватель, Донецкий Национальный Университет (Донецк, Россия)

Аннотация. В данной статье описываются способы, с помощью которых оценки в аудитории могут быть преобразованы для использования в условиях электронного обучения. Основное внимание уделяется тому, как онлайн преподаватель должен адаптировать существующие инструменты оценки, чтобы определить наиболее подходящий вариант для результатов обучения. Оценка должна соответствовать проекту, чтобы онлайн студенты знали о ключевых моментах и о том, что будет оцениваться в заданиях.

Ключевые слова: онлайн студенты, онлайн преподаватели, оценивание, онлайн обучение.

In-class assessments under the conditions of e-learning environment

M. M. Pisarevskaya

Senior Lecturer, Donetsk National University (Donetsk, Russia)

Abstract. This article describes ways in which in-class assessments can be converted for use in an e-learning environment. The focus is on how the online teacher should adapt existing assessment tools to determine the most appropriate option for the learning outcomes. The assessment should be relevant to the project so that online students are aware of the key points and what will be assessed in the assignments.

Key words: online students, online teacher, assessment, e-learning environment.

Последствия пандемии, стихийных бедствий и войн повлияли и продолжают влиять на методы образования каждый день. Дистанционное образование, также известное как онлайн-обучение, – это тип образования, разработанный с использованием технологии, которая позволяет студентам посещать занятия в удаленных местах. Его также можно определить как тип образования, который объединяет преподавателей и студентов из разных мест. Следует также отметить некоторые преимущества онлайн обучения. Например, определенные группы студентов нашли новые способы более активно участвовать в обучении, не отвлекаясь на трудности, с которыми они сталкивались в аудитории [2].

В современных условиях, которые привели к дистанционному обучению, возникла необходимость преобразования оценки традиционных аудиторных заданий в среду онлайн обучения. Данный вид оценки продолжает развиваться, имея огромное количество преимуществ и недостатков, и происходит в контексте отношений один на один с преподавателем и студентом онлайн-курса.

Оценка может рассматриваться как двигатель, который запускает учебную деятельность студентов, независимо от формы обучения: онлайн или оффлайн. Она особенно важна для поощрения и формирования совместной деятельности в Интернете. Оценка должна стимулировать совместную работу преподавателя и студента во время дистанционного обучения.

Оценить реакцию обучающихся – значит понять, как реагируют на программу те, кто в ней участвует, активно ли они участвуют, и нравится ли им курс. Это можно измерить с помощью анкет и опросов, которые обычно предоставляются учащимся в конце курса. При облегченном электронном обучении участие студентов контролируется преподавателем на протяжении всего курса.

Оценка обучения измеряет достижение намеченных целей обучения. В зависимости от типа курса, это может означать, что в результате посещения курса у участников расширились знания, развились навыки и/или изменилось отношение. Обучение может быть оценено путем непосредственного наблюдения, выполнения заданий и тестов. Оценка успеваемости студентов имеет решающее значение для образовательного процесса. Оценка не только измеряет прогресс, но и служит в качестве формирующего фактора, позволяющего онлайн преподавателям определить эффективные стратегии оценки.

Оценка является важным компонентом любого вида обучения, не является исключением и электронное обучение. Оценка позволяет преподавателю обеспечить соответствующую обратную связь со студентами, а также определить степень усвоения материала.

Для адекватного проведения оценки необходимо следующее:

1. Определение цели/результатов обучения.
2. Доведение цели/результатов обучения до сведения.
3. Выбор правильного типа оценки.
4. Внедрение надлежащего типа оценивания.

В традиционной аудитории преподаватели могут управлять оцениванием заданий студентов различными способами. Студенты иногда получают оценки или баллы за участие в дискуссиях в аудитории, баллы за дополнительные занятия, такие как посещение семинаров или специальных презентаций, а также баллы или оценки за письменные или речевые задания в аудитории.

Первым шагом преподавателя при переводе оценки традиционных аудиторных заданий в среду электронного обучения является адаптация аудиторных заданий к условиям электронного обучения. Виды деятельности, которые могут хорошо работать для студентов в традиционной аудитории, часто могут быть проблематичными для среды электронного обучения.

Онлайн преподаватели должны делать акцент на качестве, а не на количестве ответов студентов, чтобы показать студентам, что они заинтересованы в том, как студенты думают.

Онлайн обучение имеет проблемные элементы из-за отсутствия визуальных и вербальных подсказок. В традиционной аудитории преподаватели могут определить вовлеченность студентов по уровню энергии и звука. Когда дискуссия становится оживленной, а студенты неохотно меняют задание, преподаватель знает, что студенты вовлечены в процесс обучения.

При переводе традиционных аудиторных заданий в среду электронного обучения преподаватели должны помнить, что эти задания требуют разработки и/или модификации инструментов оценки по сравнению с традиционными аудиторными оценками.

В одном из исследований было отмечено, что использование электронного оценивания снизило случаи списывания. Это явление было связано с типом студентов, которые участвовали в электронном обучении. Когда преподаватели начнут внедрять онлайн-оценку в различные виды аудиторных заданий, они могут увидеть, что данные меняются, поскольку онлайн-оценка предлагается более широкой аудитории, у которой может не быть выбора в видах обучения [5]. Распознавание возможностей списывания является обязанностью преподавателя. Преподаватели онлайн обучения должны быть проактивными в своем подходе к списыванию, особенно при использовании электронного оценивания. Можно разработать и внедрить стратегии, которые помогут снизить количество случаев академической нечестности. Преподаватели

должны создать тон ответственности при использовании электронных оценок.

Стратегия Олта [4] по минимизации академической нечестности заключается в том, чтобы потратить время, необходимое для разработки эффективных электронных оценок. Согласно первой стратегии, преподаватель должен использовать различные типы оценок. Однако для создания или адаптации примеров оценок необходимо время и усилия.

Чередование оценок по учебной программе курса или создание оригинальных аутентичных оценок требует творческого подхода со стороны студента. Последняя стратегия онлайн-оценивания заключается в регулярном информировании и обсуждении академической политики курса. В начале курса онлайн преподаватели должны уведомить студентов об академической честности в отношении студентов и их оценок. Студенты не должны иметь возможности заявить, что они не знали о политике академической честности.

Онлайн преподаватели должны понимать, что электронное оценивание создает уникальные проблемы. Академическая нечестность всегда рождалась благодаря изобретательности студента. Преподаватели должны проявить изобретательность в разработке сложных и оригинальных электронных оценок, чтобы отвлечь студентов, которые подумывают о списывании.

Оценка учебной деятельности имеет решающее значение, как для самостоятельных так и для организованных онлайн-курсов. Оценка позволяет оценить прогресс учащихся, качество и эффективность курса, а также улучшить будущие учебные мероприятия и контент.

В заключении хотелось бы сказать, что онлайн преподаватель должен оценить существующие инструменты оценки, чтобы определить наиболее подходящую оценку для результатов обучения. Оценка должна соответствовать проекту, чтобы онлайн студенты знали о ключевых компонентах, которые будут оцениваться в заданиях. При анализе существующих методов оценки возникает необходимость уделить внимание адаптации оценки, чтобы обеспечить обучающимся онлайн студентам соответствующую и своевременную обратную связь.

Оценивать английский язык нелегко. Другие предметы имеют четкие правильные и неправильные ответы, что упрощает процесс оценивания. Однако можно сказать, что преподаватели английского языка признают, что процесс оценивания не прост. Именно осознание этих трудностей должно помочь им лучше понять сложности, связанные с осмысленным оцениванием работ студентов.

Список источников

1. Кравцова И. Л., Пинская М. А. Критериальное оценивание входит в практику отечественной школы // Народное образование. 2012. № 2. С. 163–168.
2. Романов Ю. В. Система оценивания: опыт осмысления и использования: <http://schools.techno.ru/ms45/win/history/krit8-9.html> (дата обращения: 10.02.2023).
3. Mason, R., Pegler, C., & Weller, M. E-portfolios: An assessment tool for online courses. (2004). British Journal of Educational Technology, 35 (6).
4. Olt M. R. Ethics and distance education: Strategies for minimizing academic dishonesty in online assessment. Online Journal of Distance Learning Administration, 5(3) Retrieved on November 10, 2005 at <http://www.westga.edu/%7Edistance/ojdl/fall53/olt53.html>.
5. Rowe N. C. Cheating in online student assessment: Beyond plagiarism. (2004, Summer). Online Journal of Distance Learning Administration, 7 (2).

УДК 372.881.111.1

Формирование навыка самостоятельной работы в условиях онлайн обучения

М. А. Рамазанова

магистр социологии, преподаватель-эксперт, Павлодарский педагогический университет им. А. Маргулана (Павлодар, Казахстан)

Б. Бектемирова

студент-бакалавр, Павлодарский педагогический университет им. А. Маргулана (Павлодар, Казахстан)

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные проблемы в преподавании английского языка, в частности формирование навыков самостоятельной работы в условиях онлайн обучения. Поскольку недостаточная сформированность данных навыков влияет существенно на эффективность обучения. Авторы приводят в статье. Есть разные пути, методы, приемы, формы работы по развитию мотивации к самостоятельной деятельности в онлайн-обучении. Для этого нужно формировать навыки самостоятельной работы. При развитии навыка самостоятельной работы обучающихся немаловажную роль играет мотивация.

Ключевые слова: мотивация, навык самостоятельной работы, формирование навыка, онлайн-обучение, буктрейлер, челлендж.

Developing the skill of independent work in an online learning environment

M. A. Ramazanova

Master of Sociology, Lecturer-Expert, A. Margulan Pavlodar Pedagogical University (Pavlodar, Kazakhstan)

B. Bektemirova

Bachelor's Degree Student, A. Margulan Pavlodar Pedagogical University (Pavlodar, Kazakhstan)

Abstract. This article talks about the current problem in the teaching of English in online learning: the lack of formation of skills of independent work. The

above mentioned problem is solvable. There are different ways, methods, techniques, forms of work to develop motivation for independent work in online learning. To do this, you need to form the skills of independent work. Motivation plays an important role in the development of students' independent work skills.

Key words: motivation, independent work skill, skill formation, online-learning, book trailer, challenge.

На жизнь общества и каждого человека в частности, всегда оказывают влияние ежедневно возникающие объективные или субъективные факторы. Одним из объективных факторов являлась пандемия, которая перевела образование на онлайн формат. Это был первый шаг к адаптации получения образования на расстоянии в разных точках мирах и в любых ситуациях. Таким образом, возможность учиться появилась у большинства желающих. Но в начале использование онлайн обучения в масштабном формате вызвало ряд трудностей, как и у организаторов обучения, так и у самих обучающихся. В Уральском Федеральном университете было проведено исследование, при котором выявили низкий процент мотивации и недостаточную сформированность навыков самостоятельной работы при онлайн-обучении иностранному языку [1]. С такой проблемой столкнулись и наши казахстанские школьники, студенты.

В связи с переходом на дистанционное обучение в 2020 году, студенты Павлодарского педагогического вуза отметили минусы и плюсы обучения в таком формате. Студенты образовательной программы «Иностранный язык: два иностранных языка» столкнулись с такой проблемой, как отсутствие мотивации для дальнейшего обучения и сложность в организации самостоятельного обучения. Несмотря на сопровождение преподавательским составом студентов весь учебный год, большую часть образовательного процесса они работали самостоятельно. Но при таком длительном обучении вне аудитории мотивация снижается. При наличии огромного количества информации, ресурсов, платформ студенту или ученику сложно определить самому правильный выбор, что может привести к стрессу и низкому качеству обучения. Это вызвано отсутствием умения самостоятельной работы, позволяющее учащемуся выделить полезные и эффективные Интернет ресурсы. Мотивация для обучения и навык самостоятельной работы неразрывно связаны друг с другом.

Для того чтобы выяснить, как отсутствие мотивации оказывает влияние на образовательный процесс и самостоятельную работу, следует рассмотреть, что подразумевает под собой этот термин.

Мотивация – это совокупность внешних и внутренних движущих сил, побуждающих индивида осуществлять деятельность, направленную на достижение определённых целей, с затратой усилий [2]. Без

должной мотивации к самообразованию, саморазвитию индивид не способен достигнуть определенных целей. В понятии термина важно выделить, что «мотивация побуждает человека осуществлять деятельность». Таким образом, мотивация – это ключ к самостоятельной работе.

В дидактике самостоятельность рассматривается как совокупность навыков сознательной самоорганизации. В самостоятельном процессе ученик сам выделяет себе определенные цели, задачи и причины необходимости изучения языка [3, с. 60].

Как уже упоминалось ранее, студенты, обучавшиеся в онлайн формате, столкнулись с рядом проблем. Проблемы в учебном процессе возникли вследствие таких факторов, как:

- Отсутствие прямой связи с преподавателем
- Отсутствие коммуникации с коллективом
- Отсутствие конкурентной среды
- Отсутствие навыков автономного обучения

Человек неразрывно связан с социумом, и его отсутствие сказывается негативно на развитии личности. Японские исследователи назвали такое явление «Хикикомори» [4], что дословно расшифровывается как «нахождение в уединении». Это японский термин обозначает людей, отказывающихся от социальной жизни и, часто, стремящихся к крайней степени социальной изоляции. Но в нашем случае, учащиеся попали в такое условие не добровольно, а в связи с пандемией. «Принудительная изоляция» является еще одним фактором для снижения мотивации к самостоятельной работе в онлайн режиме.

Существуют различные пути, методы, приемы, формы работы по развитию мотивации к самостоятельной деятельности в онлайн обучении. Для этого нужно формировать навыки самостоятельной работы. Правильный алгоритм использования цифровых технологий может увеличить как таковую мотивацию и развить навык самостоятельной работы. При прохождении практики в школе в пятом классе студентами при проведении уроков использовались разные виды цифровых технологий. Такие, как платформа Kahoot, различные подкасты, видео сопровождение, музыкальное сопровождение, платформа ZOOM, презентации, визуальное сопровождение.

Kahoot – это развлекательная онлайн платформа для создания викторин, опросов и тестов, проверки полученных знаний. Данный сервис легко и успешно используется не только на онлайн уроках английского языка, но и на занятиях офлайн. Например, во время практики Kahoot был использован для проверки и закрепления информации по теме «Reading for Pleasure», а также и на других уроках. Ученики остались

довольны, и процесс обучения видоизменился в занимательную викторину. Обучающийся может самостоятельно посетить эту платформу и проверить свои знания. Мы выделили следующие плюсы использования Kahoot:

- Повышение мотивации обучения (интерес, соревнование)
- Платформа на английском языке
- Проверка усвоения информации
- Погружение в язык
- Тест превращается в игру

Другим эффективным Интернет ресурсом для повышения навыков самостоятельной работы обучающихся являются подкасты. Видео-сопровождение использовалось нами на этапе демонстрации темы урока для того, чтобы дети отвлеклись от банального объяснения информации и получали ее более естественно. Это эффективный способ для создания искусственного погружения в язык. На данном этапе используется «Аудиовизуальный метод» (Audio-visual method). Подкасты могут использоваться самостоятельно учениками как в онлайн обучении, так и в повседневной жизни. Преимущества подкастов:

- Понимание звучания связной английской речи
- Наглядный пример разных акцентов в английском языке
- Понимание правильного использования новой лексики
- Изучается грамматика на практике
- Тренируют концентрацию внимания

Также музыкальное сопровождение использовалось нами, как для изучения английского языка по песням, так и для создания благоприятной атмосферы на уроке. Существует такой метод преподавания иностранного языка как «Suggestopedia» (Суггестология). В данном методе ведущую роль играет атмосфера. Существуют три стадии этого метода: расшифровка, концертная сессия и проработка (или развитие). В нашем случае используется вторая стадия «концертная сессия». Фаза концертной сессии состоит из активных и пассивных сессий. В активной сессии учитель читает текст с нормальной скоростью, а ученики следуют за ним. На пассивном занятии учащиеся расслабляются и слушают, как учитель читает текст. Фоном является спокойная музыка для создания атмосферы погружения. И на этапе развития, учащиеся демонстрируют то, чему они научились, посредством актерского мастерства, песен и игр.

Неотъемлемой и незаменимой частью преподавания в онлайн режиме стала платформа ZOOM. Благодаря этой платформе учитель лицом к лицу работает с учащимися. На платформе ZOOM студенты работали как обучающиеся, так и в качестве преподавателей (педагоги-

ческая практика). Мы считаем, что при дистанционном обучении, самый оптимальный способ организовать среду обучения – это видеоконференции. Во время видеоконференции создается коммуникативная среда учителя и ученика, в такой среде ученик может задать любой вопрос, поинтересоваться, и т. д. То есть видеоконференция хороша тем, что она очень похожа на традиционные уроки. Но также есть и свои минусы: плохая связь, низкая скорость интернета и материальные условия. Это эффективная альтернатива традиционному обучению, но никак не его замена.

Ключевую роль при организации учебного процесса сыграли презентации. Эффективна их роль как при подаче нового материала учителем, так и в обратной связи, когда обучающийся оформляет самостоятельно полученные знания в этой форме. Это мотивирует детей к творческому подходу в изучении нового материала и к самостоятельному отбору конкретной информации. Такая работа концентрирует внимание обучающегося на главной информации и отсеивает второстепенную.

Визуальное сопровождение подразумевает использование приема «Мнемотехники», где обучающиеся не механически заучивают слова, а именно запоминают их в образах. На первом этапе учитель сам подбирает визуальный материал к теме урока, объясняя детям алгоритм подбора картинок к теме. В дальнейшем, усложняя задание творческой составляющей (подбор картинок в юмористическом жанре, в переносном значении и т. д.). Этот прием использовался нами на каждом уроке, когда заранее готовился демонстрационный материал. Данная техника может использоваться самостоятельно учениками при изучении новой лексики.

Для повышения навыков самостоятельной работы, а именно самостоятельного чтения и понимания текстов на английском языке существует проект «Читающая школа», утвержденный Министерством образования и науки Казахстана [5]. В список рекомендуемой художественной литературы вошли книги лучших классиков страны, шедевры зарубежной мировой литературы, а также книги современных поэтов и писателей. Целью этого проекта является повышение статуса чтения, читательской активности и улучшение качества чтения, развитие культурной и читательской компетенции детей, а также формирование у подрастающего поколения высоких гражданских и духовно-нравственных ориентиров.

Комплексный подход обусловлен активизацией пяти основных составляющих направлений организации образовательного процесса:

1. Урочная система («Чтение через все предметы»).

2. Разноуровневая образовательная среда («Пространство свободного чтения»).

3. Внеурочная деятельность («Чтение как способ самореализации»).

4. Родительская общественность («Традиции современного семейного чтения», проект «Читающая мама»).

5. Методическая копилка («Время читать», «Чтение – это модно!»).

Основные формы работы:

1. Буккросинг «Давайте читать вместе!» (отзывы о книгах на сайте).

2. Читаем на перемене в школьной библиотеке.

3. 20-минутное чтение.

4. Конкурс рисунков по прочитанным книгам.

5. Литературные квесты (библиотека, 20 заданий, 40-60 минут, 1-10 участников).

6. Открытие уголков чтения.

7. Конкурс буктрейлеров.

8. Библиокросс.

9. Уроки-открытия.

Но самыми интересными и эффективными для самостоятельной работы в онлайн-обучении хотелось бы выделить формы: «Конкурс буктрейлеров» и «Поэтический челлендж».

Конкурс буктрейлеров (с англ. Booktrailers) является одним из самых эффективных в обучении языку. Так как он развивает читательские и творческие навыки, интерес к чтению и понимание информации. Это конкурс, в котором создаются 1-2 минутные видеоролики по художественному произведению. В нем главной целью является: вызвать интерес у окружающих. На уроках пятого класса во время практики нами были созданы буктрейлеры на следующие книги: «Путешествие Гулливера» Джонатана Свифта, «Алиса в Зазеркалье» Льюиса Кэрролла, «Хроники Нарнии» Клайва Стэйплза Льюиса, «Волшебник страны Оз» Лаймена Френка Баума. Этапы создания буктрейлера следующие:

1. Выбор книги

2. Создание сценария

3. Подбор материала для видеоролика

4. Определение формата видео

5. Выбор программы

6. Видеомонтаж

В дальнейшем предполагается, что обучающиеся будут самостоятельно создавать такие буктрейлеры.

Поэтический челлендж является конкурсом выразительного чтения наизусть поэтических произведений на английском языке. Выразительное чтение наизусть может сопровождаться музыкой и демонстрацией картин. Преимущества:

- Самостоятельная подготовка к челленджу
- Дух соперничества
- Развитие фонетических навыков
- Пополнение словарного запаса

Обучающиеся самостоятельно выбирают автора, подбирают стихотворение, готовят выразительное чтение, работают со словарем к произведению. Затем учащиеся создают видеоролик с собственным выступлением.

В формировании навыка самостоятельной работы в изучении английского языка большую роль играет театр и кино. Обучающиеся могут самостоятельно просматривать театральные постановки, кинофильмы, мультфильмы и различные видеоролики обучающего и развивающего характера. В этом плане, платформа YouTube представляет широчайший спектр видеоматериала. Для самостоятельного обучения можно использовать и аудиоматериалы, такие как аудио-подкасты, песни, либретто.

Таким образом, можно сделать вывод, что цифровые технологии – это стратегия образовательных учреждений, заинтересованных в эффективных принципах понимания обучения в XXI веке. Применение электронных платформ помогает в формировании навыка самостоятельной работы обучающихся. Но все-таки мы считаем, что проблема всё еще остается, так как никакое онлайн-обучение не заменит живое общение в коллективе на уроке и прямой контакт с педагогом.

Список источников

1. *Астанина А. Н.* Проблемы цифровизации при обучении иностранному языку в вузе. Екатеринбург, 2021.
2. *Афанасьева, Н. А.* Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности // *Фундаментальные исследования.* 2008. №2. С. 60–61.
3. *Рассадин В. В.* Мотивация и стимулирование трудовой деятельности персонала // *Труд и социальные отношения.* 2008. № 3. С. 53–59.
4. *Тихоцкая И. С.* Изменения в жизненном цикле японцев и место молодёжи в современном обществе // *Выпуск XXXII. История и культура традиционной Японии 3 / Под общ. ред. И. С. Смирнова.* М.: Наталис, 2010. С. 455–468. 480 с.
5. Министерство образования и науки республики Казахстан: офиц. текст. Постановление Правительства Республики Казахстан от 25 февраля 2021 года № 148 Проект «читающая школа» на 2020-2025 годы.

Теоретические аспекты введения паремиологических единиц в учебный процесс на уроке английского языка

Р. Ж. Салихзянова

студент, Павлодарский педагогический университет им. А. Маргулана
(Павлодар, Казахстан)

А. К. Акылбекова

магистр филологии, преподаватель-эксперт, Павлодарский педагогический университет им. А. Маргулана (Павлодар, Казахстан)

Аннотация. Рассматриваются вопросы языка, культуры, паремиологии, паремиологических единиц и их взаимодействие при обучении в школе иностранным языкам; представлен анализ структуры и семантики англоязычных паремиологических единиц.

Ключевые слова: язык, культура, паремиологические единицы, пословицы, поговорки.

Theoretical aspects of the introduction of paremiological units into the educational process at the English lesson

R. Zh. Salihzyanova

Student, A. Margulan Pavlodar Pedagogical University (Pavlodar, Kazakhstan)

A. K. Akylbekova

Master of Philology, Lecturer-Expert, A. Margulan Pavlodar Pedagogical University (Pavlodar, Kazakhstan)

Abstract. The issues of language, culture, paremiology, paremiological units and their interaction in teaching foreign languages at school are considered; the analysis of the structure and semantics of English paremiological units is presented.

Key words: language, culture, paremiological units, proverbs, sayings.

Для овладения иностранным языком помимо определённого словарного запаса нужны навыки по употреблению этих слов в устной речи. Моделями построения коммуникативных единиц могут стать готовые образцы (шаблоны) текстов. Кроме этого, для изучения иностранного языка можно использовать некоторые дополнения, повышающие уровень владения иностранным языком, например, пословицы и поговорки.

Пословицы, поговорки и другие малые жанры устного народного творчества всегда отражали язык и культуру народа, которому они принадлежали. Этот живой, эмоционально окрашенный слой языка, несущий в себе жизненный опыт целой нации, интересен исследователям уже давно. Истоками анализа лексических единиц можно считать философские труды Аристотеля (384–322 гг. до н.э.). Однако наука о паремиологических единицах (паремиях) – оформленная и осмысленная – появилась не так давно. Несмотря на относительную молодость науки паремиологии, её значимость и востребованность невозможно переоценить, в том числе и в педагогике. Из-

вестный американский паремиолог Вольфганг Мейер утверждает, что паремиологические единицы уже давно используются в обучении языкам, и эту традицию следует продолжать, потому что пословицы – одно из основных дидактических средств обучения. По мнению учёного, поскольку пословицы являются общими для всех людей, которые говорят на одном языке, они становятся эффективным средством передачи общих знаний о человеке, природе и мире в целом. В преподавании иностранных языков они имеют особую культурную и методологическую роль [1].

В настоящей статье рассмотрены теоретические аспекты изучения английского языка через исследование в процессе обучения паремиологических единиц. Знакомство с английским языком на уроках через паремиологические единицы сегодня – действенный метод сохранения заинтересованности школьников в овладении языком, так как включает в себя эмоциональную составляющую. Такой подход в изучении английского языка в школах более эффективен на уроках, так как содержит компонент игры. Разнообразие и множество тем пословиц и поговорок даёт возможность действительно использовать их в учебном процессе. Включать «паремиологический компонент» урока можно на разных этапах. Доступность к пониманию фольклора делает применимым использование паремиологических единиц для всех возрастных групп обучения (младшей, средней, старшей). Такой метод изучения английского языка подходит для школьников с разным уровнем знания языка.

Актуальность данной статьи заключается в возможности практического применения на уроках английского языка в общеобразовательной школе исследования структуры и семантики англоязычных паремиологических единиц. Через знакомство с пословицами и поговорками, через разбор их структуры и семантики школьники смогут повысить свой словарный запас, использовать эти жанры фольклора для развития произносительных навыков, при обучении грамматике, для обучения лексике английского языка.

При таком подходе к данному вопросу об изучении английского языка в школах через введение паремиологических единиц в процесс обучения стоит отметить, что целью работы становится исследование паремиологических единиц английского языка и внедрение их в учебный план изучения английского языка.

Паремиологические единицы исследуются как одна из ветвей устного народного творчества в фольклористике и как постоянный синтаксис в языкознании. Возможно, в общем языкознании количество определений к паремиологическим единицам намного больше, чем количество самих паремиологических единиц. Английские, русские и казахские лингвисты, а также лингвисты ряда языков дали бесконечное количество паремиологических определений в своих языках. Например, немецкий профессор У. Мидер даёт следующее определение паремиологическим единицам: «Пословицы –

короткие, общеизвестные фразы народа, содержащие мудрость, истину, мораль и традиционные взгляды в метафорической, фиксированной и запоминаемой форме, которые передаются устно из поколения в поколение» [2].

Существует еще одно определение паремиологических единиц: «Пословица – это популярное устойчивое выражение, не имеющее автора, известное, в основном, на разных языках, выражающее в одном предложении принцип, совет; подлинная или предполагаемая истина в общей, сжатой форме» [3].

При рассмотрении особенностей введения паремиологических единиц в учебный процесс на уроке английского языка приходится обращаться к вопросу классификации паремий. Языковеды относят паремии к фразеологическому уровню языка. Рассмотрим достаточно полную классификацию паремий Г. Л. Пермякова. По принципам этой систематизации можно выделить пять основных разновидностей классификаций: алфавитная, классификация по опорным словам (лексическая или энциклопедическая), монографическая, генетическая и тематическая [4].

1. Алфавитная классификация. Главное условие – расположение паремий в алфавитном порядке по первой букве начального слова. Достоинством такого принципа является простота. Однако любую пословицу можно перевести по-разному. А значит постоянства в такой систематизации нет.

2. Классификация паремий по опорным словам (лексическая, энциклопедическая). Паремии разбивают на группы по опорным (ключевым) словам, из которых они состоят. И в этом заключается минус данного способа классификации, потому как зачастую паремии имеют прямой и переносный смысл.

3. Монографическая классификация основывается на отборе паремий по месту и времени их собирания и по собирателю. В изучении истории паремиологических единиц этот способ, наверное, станет главным, однако использование такой классификации на уроках английского языка внесёт внутреннюю хаотичность.

4. Генетическая классификация. В основе такой классификации – принадлежность паремий к определённым языкам и народам, в которых они возникли. Такой принцип разбиения по группам не исключает повторения одинаковых текстов в этих группах.

5. Тематическая классификация. Согласно такому принципу деления паремий, критерием являются темы высказываний, то есть паремии делятся по их содержанию. При таком делении паремиологических единиц на первый план выходит более существенное в изречении, и можно отказаться от многих необязательных элементов. Но и у этой системы просматриваются недостатки.

Во-первых, как уже нами было отмечено ранее, многие тексты фольклора имеют прямое и переносное значение, поэтому определить их к одной конкретной теме является нецелесообразным. Во-вторых, важно учитывать момент субъективности деления паремий. Каждый составитель разбивает пословицы и поговорки, доверяясь субъективному суждению.

Пословицы и поговорки, с одной стороны, весьма просты в их применении в речи, а с другой – являются сложной системой, состоящей из слов и словосочетаний, потому как общее восприятие этих фольклорных текстов может отличаться от значения его отдельных компонентов. Иначе говоря, человек может по-разному воспринять одну и ту же фразу и извлечь из неё разный смысл, зная или не зная, что это есть пословица (или поговорка). Таким образом, пословицы идиоматичны. Употребляя пословицы, мы как будто делаем «отсылку» к их автору – к народу, его языку; ведь содержание пословичных изречений – это не просто слова, а опыт определённой нации, общепринятое мнение целого этноса. Можно сказать, подобные фольклорные единицы являются «концентратом» народного знания: в них закодированы законы восприятия мира, законы языка. Понимая эти законы и умея оперировать ими в повседневной жизни, можно постичь следующий уровень владения этими знаниями – разговорной речью. Поэтому в овладении определённым языком важна систематичность изучения пословиц и поговорок, загадок, скороговорок, заговоров, считалок. Каждая новая изученная поговорка – это порция устойчивой формы какой-либо мысли, которую в дальнейшем можно употребить на практике или, воспользовавшись ею как шаблоном, оформить подобным образом другую мысль.

В пословицах сокрыта определённая мораль: пословицы поучают, дают наставление, поэтому в них может содержаться как отрицательная, так и положительная оценка.

Если говорить о пословицах положительной оценки, то можно отметить тот факт, что они в своём большинстве раскрывают своим содержанием черты характера человека: *Fortune favours the brave* (Удача – спутник смелого); *A little body often harbours a great soul* (Мал золотник, да дорог); *When the going gets tough, the tough get going* (Умелым и смелым трудности не страшны). С положительной точки зрения рассматриваются в поговорках и различные отношения – семейные, коллективные и общественные: *A good wife makes a good husband* (У хорошей жены плохой муж будет молодцом); *A bargain is a bargain* (Уговор дороже денег); *If you scratch my back, I'll scratch yours* (Ты мне – я тебе).

Вообще тематика пословиц с положительной оценкой весьма разнообразна. Всё, что касается труда (*He works best who knows his trade* – Дело мастера боится), любви (*Love will find a way* – К милому другу семь вёрст не околица), дружбы (*Old friends and old wine are best* – Старый друг лучше новых двух), учёбы (*Money spent on the brain is never spent in vain* – Кому грамоте горазд, тому не пропасть), здоровья (*Health and cheerfulness mutually beget each other* – Здоровье и жизнерадостность рука об руку идут; *A sound mind in a sound body/ Cleanliness is next to godliness* – В здоровом теле здоровый дух) – всё находит своё отражение в англоязычных пословицах и поговорках.

Наряду с пословицами положительной оценки существуют пословицы отрицательной оценки. Они тоже затрагивают множество тем. Однако неиз-

менным остаётся одно – назидательный, поучительный характер всего выражения. Вот лишь некоторые примеры таких пословиц. В одних порицаются дурные привычки людей: (*Envy shoots at others and wounds herself – Завистливый от зависти и иссохнет; He that commits a fault thinks everyone speaks of it – На воре и шапка горит*), в других корят самовлюблённых, хитрых и ленивых (*A bad workman blames his tools – Плохому танцору ноги мешают; A honey tongue, a heart of gall – Глядит овцой, а пахнет волком*), а третьи учат терпению, трудолюбию и честности (*Be slow to promise and quick to perform – Не давши слова, крепись, а давши – держись*).

Переводы всех вышеперечисленных пословиц на английском языке приведены в соответствии с подбором эквивалентных пословиц на русском языке. Однако стоит заметить, что дословный перевод этих паремий разнится с подобранными нами аналогами. Исследуя эту разницу, анализируя оригинальный текст пословицы, разбирая тонкости использования тех или иных устойчивых выражений, можно научиться понимать законы, на которых основывается построение англоязычных фразеологических оборотов.

Пословицы и поговорки – это богатый материал для обучения иностранному языку. Содержание и тематика пословиц и поговорок охватывают огромный пласт человеческого опыта. Благодаря проникновению устного народного творчества в повседневную жизнь, изучение пословиц и поговорок можно применять во всех классах, тренируя у школьников навыки иносказания, умение облачать свою мысль в слова и обобщать её в краткой форме.

Применение в процессе обучения английскому языку пословиц и поговорок, бесспорно, будет способствовать лучшему овладению этим предметом, углубляя знания о языке, пополняя лексический запас и особенности его функционирования.

Список источников

1. *Mieder W.* International Proverb Scholarship: An Annotated Bibliography. Supplement III (1990–2000). New York; Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt/M.; Oxford-Wien, 2001. 325 p.
2. *Mieder W.* In Jan Arnold Brunvand (ed.): American folklore. An encyclopedia. 1996. 1253 p.
3. *Nagy O.* Közmondás. Világirodalmi lexikon. In the encyclopedia of the world's. 1979.
4. *Пермяков Г. Л.* Основы структурной паремиологии. М.: Наука, 1988. 236 с.

Лингводидактические трудности преподавания латинского языка в мультилингвальных группах и способы их преодоления

Ю. А. Сергеева

преподаватель, Новосибирский государственный медицинский университет
(Новосибирск, Россия)

И. С. Алексеева

преподаватель, Новосибирский государственный медицинский университет
(Новосибирск, Россия)

Аннотация. В данной статье описываются трудности преподавания латинского языка в мультилингвальных группах. Основная сложность возникает при объяснении материала иностранным студентам, в связи с чем предлагается как ряд решений по каждому аспекту, отмеченному иностранными студентами как трудный, так и комплексный подход к решению данной проблемы.

Ключевые слова: латинский язык, мультилингвальные группы, лингводидактические приемы, методика преподавания.

Linguistic and didactic difficulties of teaching Latin in multilingual groups and ways to overcome them

Yu. A. Sergeeva

Lecturer, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia)

I. S. Alekseeva

Lecturer, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia)

Abstract. This article describes difficulties of teaching Latin in multilingual groups. The main difficulty arises when explaining the material to foreign students, in connection with which a number of solutions are offered. These solutions are intended to help foreign students with each aspect indicated by them as difficult. In addition, an integrated approach to solving this problem is offered too.

Key words: Latin language, multilingual groups, linguodidactic techniques, teaching methods.

Gutta cavat lapidem non vi, sed saepe cadendo.

(Капля долбит камень не силой, а частым падением)

Овидий, «Послания с Понта»

Современное образовательное пространство в вузах нередко отличается полиэтничностью и поликультурностью. Медицинские вузы исключением не являются. В настоящее время в НГМУ обучается более 700 иностранных студентов, что составляет 12% от общего числа обучающихся. Сама география обширна: от стран Латинской Америки (Эквадор, Чили, Перу и т. д.) до стран Востока (Иран, Ирак, Монголия и т. д.) и африканского континента (Зимбабве, Египет, Замбия и т. д.)

Оказываясь в новой социокультурной и коммуникативной среде, иностранным студентам необходимо научиться жить в ней для того,

чтобы они могли успешно достичь цели приезда. Иными словами, студенты должны пройти процесс адаптации, который может занять довольно длительный период времени. С целью облегчения и ускорения адаптации, студенческие группы организованы таким образом, чтобы в них находились представители разных стран. Благодаря этому студенты развивают навыки межкультурного общения и вступают в межличностные отношения, что помогает студентам-иностранцам преодолеть чувство изолированности и языковой барьер.

Иностранные учащиеся являются носителями разных языков (арабского, испанского, французского, английского и т. д.), родным или первым языком которых, русский, как правило, не является, что помещает участников образовательного процесса в ситуацию билингвизма или мультилингвизма. Данная особенность, в свою очередь, ставит специфические задачи перед преподавателем.

Обучение новой специальности часто сопряжено с изучением новых языковых средств, применяющихся в сфере коммуникации, ограниченной данной специальностью (термины, профессионализмы, фразеологизмы и т. д.), то есть языком специальности. Язык медицины, в отличие от других языков специальности, подразумевает владение, в той или иной мере, латинским языком.

Принимая во внимание мультикультурную составляющую образовательного процесса, перед преподавателем латинского языка может возникнуть ряд трудностей прикладного характера.

Во-первых, необходимость учитывать разный уровень владения русским языком. Приезжая на обучение в другую страну, студентам приходится не только изучать дисциплины своей специальности, но и учить новый язык общения. Не все студенты приезжают, уже владея русским языком, некоторые осваивают его в процессе адаптации к новой социокультурной среде.

Во-вторых, на успешное освоение латинского языка влияет и разный уровень мотивированности студентов к изучению немедицинских дисциплин. Несмотря на то, что латинский язык, в силу исторических процессов, до сих пор является *lingua franca* в медицине, студенты, в том числе и иностранные, могут иметь слабую мотивацию к изучению дисциплины, которую они воспринимают как еще один иностранный язык, который отнюдь не легок в освоении. Особенно для носителей языков с типом отличным от флективного.

Действительно, как любые древние языки, латинский имеет сложную языковую систему, знакомство с которой учащиеся начинают с усвоения фонетических и орфоэпических норм, основ морфологии и синтаксиса. Данный процесс похож на методику изучения любого иностранного языка.

В рамках одного занятия отмечается разная скорость освоения материала в мультилингвальных группах. Иностранным студентам приходится совершить больше шагов для полного понимания. В исключительных случаях, усвоение многоэтапное, поскольку включает декодирование каждого отрывка информации на родной язык с последующим переводом назад на русский. В связи с этим, требуется дополнительная подготовка дидактических материалов для студентов, у которых русский язык родным не является.

Мы провели анкетирование среди 36 иностранных студентов НГМУ для выявления основных трудностей, возникающих у них при освоении латинского языка. Студентам было предложено описать в свободной форме возникшие затруднения. После этого мы проанализировали полученные ответы и разделили их на следующие группы: перевод текстов с латинского на русский, понимание и объяснение клинических терминов, образование многословных клинических и анатомических терминов, чтение вслух, запоминание анатомических терминов. Изучив полученные результаты, мы предлагаем следующие методические наработки для решения обозначенных трудностей.

Наименее сложным иностранным студентам представляется запоминание анатомических терминов (28%). Благодаря латинизированному характеру медицинской терминосистемы, обучающиеся, особенно те, кто владеет языком романской группы, апеллируют к словам, которые они уже могли встретить в своей лингвистической практике. За счет этого они легче усваивают анатомическую терминологию, в отличие от русскоязычных студентов, для которых многие из латинских корней новы. Кроме того, на занятиях по латинскому языку внимание уделяется и развитию мнемических и аналитических способностей в целом. В каждой теме студентам предлагается набор предложений на изучение и запоминание, при этом у них задействуются различные мыслительные процессы такие, как сопоставление и различение, анализ и синтез, абстракция и т. д., поскольку при изучении они так же обращаются к уже полученным знаниям как на занятиях по латинскому, так и полученным из личного опыта. Так, подобранные к одной теме предложения имеют лексемы в разных падежных формах и лексемы-этимоны современных интернациональных слов:

Salus aegroti suprema;

Comple aegrotum bona spe;

Medicus – amicus et servus aegrotorum;

Lex medicorum.

Благодаря такому подбору студенты подходят осознанно к запоминанию фразеологических единиц.

Стоит также отметить и то, что через запоминание предложений формируются ценностные ориентации медицинской профессии [2, с. 79]:

Summum bonum medicīnae sanitas – рус. “Высшее благо медицины – здоровье”;

Anatomia clavis et clavus medicīnae est – рус. “Анатомия – ключ и руль медицины”.

Несколько сложнее для иностранных студентов оказалось чтение вслух отдельных слов и текстов на латинском языке (33%). Безусловно, фонетические системы разных языков отличаются по количественному и качественному составу. Данное различие можно легко наблюдать в различного рода интерференциях. Так, англоговорящие студенты упорно читают “*jejunum*” как [dʒi'dʒunəm], а испаноговорящие не произносят начальную “h” в слове “*humor*”.

Несмотря на то, что фонетика и орфоэпия латинского языка являются первыми темами, к ним необходимо возвращаться системно на протяжении всего курса. Это осуществляется через постепенную отработку пар звуков схожих по месту артикуляции на их дифференциацию, например, таких звуков как [b] и [p] или [r] и [l]. Данный вид упражнений можно проводить в качестве фонетической разминки в начале пары, что будет способствовать актуализации ранее изученного правила чтения. Отдельную сложность представляет чтение сочетания букв в словах, восходящих к греческому языку (*haemorrhagia*, *aphonia*, *chole* и т. п.), при чем как и у русскоязычных, так и у иноязычных студентов, но и она решается систематическим повторением.

Еще более сложным представляется образование многословных клинических и анатомических терминов (47%). Данный вид работы требует не только знание слов, но и морфологических основ латинского языка. Флективные словоизменительные парадигмы есть далеко не у всех языков, следовательно, объяснение нужно начать с того, что такое окончание и в каких случаях оно изменяется, после чего постепенно перейти к падежам, числу и роду. При изучении отдельных лексических единиц стоит обратить внимание на словарную форму, то есть на род и окончание родительного падежа для существительных, спряжение для глагола и т. д., поскольку именно благодаря ей определяется место лексемы в языковой системе [3, с. 131].

Большая часть обучающихся выделили понимание и объяснение клинических терминов как одну из трудностей (69%). Данный факт объясняется тем, что в клинических терминах элементы, из которых они состоят, восходят к греческому языку. Кроме того, что данные терминологические элементы имеют специфическое написание и произношение, они еще и слабо узнаваемы для иностранных студентов.

Как правило, у иностранных студентов морфемный анализ термина-композиата не вызывает трудностей в тех случаях, когда значение целого совпадает со значением частей, его составляющих: *pyoderma* – нагноение (руо-) на коже (-derma).

Однако, стоит учитывать, что клинические термины характеризуются лаконичностью. Многие из них моновербальны, что требует от студента не только анализа слова, выделения морфем и знания того, что они значат, но и способности объяснить значение описательным путем: *autopsia* – осмотр (-opsia) трупа своими (aut-) глазами для установления точной причины смерти (термин суд. медицины). В целом, данную проблему можно антиципировать, подсказав студентам область, где используется данный термин, или предложив ключевые слова. Важно, чтобы студенты сами сформулировали значение слова, опираясь на лингвистический и экстралингвистический контекст для того, чтобы у них сформировалась связь между семантической, формальной и функциональной составляющими лексемы [1, с. 87].

Наибольшую сложность для иностранных студентов представляет перевод текстов с латинского на русский (72%). Это совсем не случайно, поскольку перевод требует хорошего владения всеми языковыми аспектами – от способности прочесть до понимания и передачи значения.

При начале работы с текстом стоит обратить внимание обучающихся на локализацию главных членов предложения, поскольку они часто бывают разорваны второстепенными, и глагол оказывается в самом конце:

Complexus ossium corporis sceleton vocatur. – букв. «Совокупность костей тела скелетом называется.»;

In ossibus foramina nutritia sunt. – букв. «В костях отверстия питательные есть.»

Проанализировав полученные результаты и обозначив методы решения каждой из выявленных проблем, мы предлагаем следующие общие методические наработки, позволяющие осуществить комплексный подход к их устранению.

Мы советуем подготавливать раздаточный материал на каждую тему, включающий в себя план занятия и ключевые вопросы, на которые студенты должны ответить на занятии. Основные положения, в том числе и структура курса, выносятся в виде схем и таблиц. Данную идею мы почерпнули из учебного пособия по латинскому языку Т. Л. Бухариной, в котором предлагается предоставлять логико-дидактическую структуру курса и вопросно-ответные планы по частям речи [с. 474]. Рекомендуются также предлагать задания с образцом выполнения и самоконтролем. Визуализация и алгоритмизация являются ключом к

пониманию для иностранных студентов, поскольку восприятие на слух для них трудно.

Весь раздаточный материал студенты должны собирать в своем «портфолио» к курсу и обращаться к нему по необходимости. Такое портфолио может также включать индивидуальные задания (например, на отработку пар звуков), карточки для закрепления материала и любимые сентенции. Последнее представляет еще и деонтологическую ценность, поскольку формирует личностно-ориентированную картину мира студента-медика [с. 22].

В качестве одного из рубежей, обучающимся предлагается выполнить итоговый или промежуточный мини-проект, способствующий реализации внутри- и междисциплинарных связей и связи с практической деятельностью. В качестве такой проектной работы преподаватель организует группы мультилингвальных обучающихся, предлагает им сфотографировать витрину аптеки и описать терминологические элементы, входящие в состав названия лекарственных средств, представив затем свои результаты в виде доклада с презентацией.

Таким образом, основными трудностями являются разная мотивированность студентов к изучению латинского языка и разный уровень владения языком обучения, в данном случае русским языком, что требует от преподавателя дополнительной подготовки. Мы предложили ряд решений, направленных на устранение отдельных сложностей, так и комплексный подход.

Список источников

1. Бухарина Т. Л., Новодранова В. Ф., Михина Т. В. Латинский язык: учеб. пособие. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2016. 496 с.
2. Извекова Т. Ф., Брунева Ю. А. Фрагмент личностно ориентированной картины мира студента-медика на занятиях по латинскому языку // Материалы научно-практической конференции «Латинский язык в ВУЗе медицинского профиля». Новосибирск: Сибмедиздат НГМА, 2005. С. 20–22.
3. Медникова Г. А., Реморова Е. Е. Об использовании филологических принципов в преподавании латинского языка // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2020. № 4. С. 130–132.
4. Сикацкая П. А., Торяник Ю. С., Медникова Г. А., Реморова Е. Е., Сергеева Ю. А., Алексеева И. С. Сентенция как культурно-деонтологическая единица в современном образовательном дискурсе // Лингвистика и образование. 2022. Т. 2, № 4 (8). С. 73–82.
5. Широких А. А., Левчук К. А., Варнакова Н. А., Попова И. В., Лисица А. В., Иванова А. Д. Роль лексических единиц в формировании активного и пассивного словарного запаса у студентов, в свете коммуникативного подхода при обучении иностранному языку // Лингвистика и образование. 2022. Т. 2, № 4 (8). С. 83–98.

Латинская поэзия как инструмент освоения медицинской терминологии

П. А. Сикацкая

аспирант, Новосибирский государственный университет, преподаватель,
Новосибирский государственный медицинский университет
(Новосибирск, Россия)

Ю. С. Торяник

магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет
преподаватель, Новосибирский государственный медицинский университет
(Новосибирск, Россия)

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме методики преподавания латинского языка студентам-медикам, в частности, узкоспециальной медицинской терминологии, состоящей из лексем-полисемантов, встречающихся в латинском литературном языке. Благодаря многозначности лексика из поэтических произведений может использоваться в качестве материала для упражнений на узнавание тех или иных лексем, являющихся медицинскими терминами в обиходе студента-медика. В исследовании описан положительный опыт введения в учебно-методический комплекс упражнений на закрепление лексического материала с использованием латинских поэтических произведений широко известных авторов – Овидия и Катулла.

Ключевые слова: латинский язык, поэзия, методика преподавания, медицинская терминология, лексика.

Latin poetry as a tool for studying medical terminology

P. A. Sikatskaya

Post-Graduate Student, Novosibirsk State University, Lecturer, Novosibirsk State
Medical University (Novosibirsk, Russia)

Yu. S. Toryanik

Master's Degree Student, Novosibirsk State Pedagogical University, Lecturer,
Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia)

Abstract. This article is devoted to the problem of teaching the Latin language to medical students, in particular, highly specialized medical terminology, consisting of polysemantic lexemes found in the Latin literary language. Due to the ambiguity, vocabulary from poetic works can be used as a material for exercises on the recognition of certain lexemes, which are medical terms in the everyday life of a medical student. The study describes the positive experience of introducing into the educational and methodological complex exercises using Latin poetic works of well-known authors – Ovid and Catullus.

Key words: Latin language, poetry, method of teaching, medical terms, vocabulary.

Язык – это система, которая функционально многогранна. Помимо основной – коммуникативной – функции языка, немалое значение имеет его эстетическая сторона. Эстетическая функция участвует в

процессе формирования творческого мышления, учит нестандартно подходить к решению задач, в том числе учебных. Таким образом, изучать язык можно и нужно не только на материале упражнений, но и на материале литературного языка. Например, в медицинском вузе распространенной методической практикой является обучение латинскому языку с помощью предложений и афоризмов. «Студентам предлагается к рассмотрению определенное количество предложений. Обучающиеся, разбирая и заучивая их, тренируют умения и навыки, требуемые рабочей программой дисциплины, например, умение правильно читать и писать по-латински, знать элементы латинской грамматики, объяснять особенности языковых единиц посредством анализа культурно-исторических фактов.» [1, с. 75]. Так студенты осваивают трудный грамматический материал более успешно и быстро. Также знакомство с литературным материалом, казалось бы, древнего языка мотивирует студентов продолжать его изучение и культурно вовлекаться в дискурс путём участия в ежегодных поэтических конкурсах чтецов латинских стихотворений и иных конкурсах, к примеру, на знание латинской афористики. В результате студенты-медики заканчивают курс латинского, будучи начитанными и эрудированными и умело ориентируются как в терминологической базе, так и в общекультурной, однако латинская не входит в их активный словарный запас [3, с. 87].

Новизна данного метода обучения заключается в том, что для студентов-медиков первостепенна терминология, а латинская литература обычно изучается в курсе других гуманитарных специальностей, например, на филологии. Однако при всем лексическом разнообразии литература, в частности, поэзия, также может являться эффективным средством изучения терминологии и, на наш взгляд, может использоваться для обучения студентов-медиков, несмотря на узкоспециальные ограничения.

Объектом нашего исследования является медицинская терминология в поэтических текстах. Предметом – функционирование лексических единиц с медицинским значением в поэтических текстах.

Цель: оценить эффективность использования литературных текстов в процессе обучения студентов-медиков.

Ход нашего исследования определялся следующими задачами:

1. Составление упражнений на лексический пласт языка: на узнавание и установление значения, на определение лексико-грамматического разряда лексем, на определение грамматической формы глагола.
2. Апробация упражнений на практическом занятии.
3. Опрос студентов о качестве усвоения ими знаний, сбор мнений о занимательности данных упражнений.

С точки зрения теоретической значимости данная статья может пополнить фонд общепринятых формулировок и структур упражнений на лексику и грамматику, тем самым повышая качество усвоения знаний. Кроме того, исследование способствует пополнению материальной базы, на основе которой изучается теоретический материал.

Практическая ценность исследования заключается в том, что составленные нами упражнения могут быть полезны для составителей учебных пособий, чтобы дополнить и разнообразить задания на грамматику и лексику.

В качестве эксперимента нами были составлены упражнения на знание медицинской терминологии, в основу которых легли отрывки поэтических произведений на латинском языке. В заданиях студентам предлагается лексика на узнавание – выделить в стихах знакомый термин: узнать его по внешнему облику (в том числе в разных грамматических формах), а также определить по словарю, в медицинском ли значении он употреблен. Таким образом, происходит активизация лексического материала, заявленного в курсе латинского языка [2, с. 144].

На первом занятии студентам предлагается к ознакомлению текст студенческого гимна *Gaudeamus*, поэтому в упражнениях на последующих практических занятиях гимн активно используется. К примеру, одно из заданий по лексике анатомического и клинического разделов:

Задание 1. Найдите анатомические и клинические термины в куплетах гимна *Gaudeamus*. Укажите часть речи и грамматическую форму, в которой употреблены лексемы.

<i>Vita nostra brevis est,</i>	<i>Vivat Academia!</i>	<i>Pereat tristitia,</i>
<i>Brevi finiuntur.</i>	<i>Vivant professores!</i>	<i>Pereant dolores!</i>
<i>Venit mors velociter,</i>	<i>Vivat membrum quodlibet!</i>	<i>Pereat Diabolus,</i>
<i>Rapit nos atrociter,</i>	<i>Vivant membra quaelibet!</i>	<i>Quivis antiburschius</i>
<i>Nemini parceretur!</i>	<i>Semper sint in flore!</i>	<i>Atque irrisores!</i>

Искомые термины: *vita, brevis, breve, mors, membrum, membra, dolores*. Данное упражнение полезно тем, что студенты учатся не только видеть заданные лексемы, но и отмечают, что они имеют разные грамматические формы. Знание грамматических категорий имеет немалое значение для корректного построения медицинских терминов.

Другой тип заданий – на поиск лексем в словарях и в первоисточнике, а также его переводах на удобный язык, обычно это русский (термины-ответы подчёркнуты).

Задание 2. Найдите анатомические термины в отрывках из «Метаморфоз» Овидия и, обратившись к переводу, определите, употреблены ли термины в медицинском значении:

P. OVIDI NASONIS METAMORPHOSEON LIBER SEXTVS

...ipsa quoque interius cum duro lingua palato

congelat, et venae desistunt posse moveri...

P. OVIDI NASONIS METAMORPHOSEON LIBER TERTIVS

ut vero vultus et cornua vidit in unda,

'me miserum!' dicturus erat: vox nulla secuta est!

P. OVIDI NASONIS EPISTVLAE HEROIDVM

Ut monuit, cum voce abiit. ego frigida surgo

nec lacrimas oculi continuere mei.

Искомые термины: *duro, lingua, palato, venae, cornua, vox, voce, lacrimas, oculi*. Данные упражнения знакомят обучающихся с понятием полисемии, поскольку многозначные термины встречаются в медицинской практике нередко.

Наконец, некоторые упражнения подразумевают обращение к теоретическому материалу по грамматике. К слову, для таких целей можно использовать любые поэтические тексты.

Задание 3. Найдите в тексте Катулла существительные третьего склонения, приведите их словарную форму. Также в тексте есть существительное, имеющее отношение к врачебной практике. Укажите его, определите его морфемный состав и объясните, как вы его понимаете.

LXIV. Argonautia et epythalamium Thetidis et Pelei

nullane res potuit crudelis flectere mentis

consilium? tibi nulla fuit clementia praesto,

immite ut nostri vellet miserescere pectus?

Искомые термины: *mentis, pectus*. С грамматической стороны задания студенты обычно справляются довольно быстро, поэтому подобные задания усложняются дополнительно, как в примере, где обучающиеся должны объяснить слово *consilium* (со-вещание).

Внедряя данные упражнения в учебный процесс, мы ожидали положительной реакции студентов, и ожидания оправдались. Нами был проведён опрос по итогам апробационного практического занятия с заданиями подобного типа, в ходе которого учащимся было предложено анонимно оценить все три типа упражнений по пятибалльной шкале, и 84% опрошенных оценило их высшим баллом. 10% опрошенных оце-

нили на 4 балла первое упражнение и указали, что определение грамматических форм вызвало затруднения и заняло больше времени, чем мы предполагали. Наконец, 6 % опрошенных оценили как трудоёмкое третье задание, так как оно предполагает обращение к этимологическому словарю, что не является частой практикой студентов-медиков.

В конце анкетирования студентам был задан вопрос, могут ли они утверждать, что лексический материал был усвоен ими успешно и они смогут вспомнить значение термина, если встретят его в другом контексте. 96% ответили утвердительно.

На основе проведённого нами эксперимента мы можем заключить, что упражнения на знание медицинской лексики, базирующиеся на поэтическом материале, – эффективная методика закрепления лексического материала. В качестве перспективы нашего исследования мы планируем ввести данные упражнения в учебно-методические материалы нашего университета по преподаванию дисциплины «Латинский язык».

Список источников

1. Сикацкая П. А., Торяник Ю. С., Медникова Г. А., Реморова Е. Е., Сергеева Ю. А., Алексеева И. С. Сентенция как культурно-деонтологическая единица в современном образовательном дискурсе // Лингвистика и образование. 2022. Т. 2. №4(8). С. 73–82.

2. Черединова О. В., Краснова О. А., Романькова М. Н., Токарева Л. В. Интерпретация в профессиональном дискурсе // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5, № 5. С. 140–150.

3. Широких А. А., Левчук К. А., Варнакова Н. А., Попова И. В., Лисица А. В., Иванова А. Д. Роль лексических единиц в формировании активного и пассивного словарного запаса у студентов, в свете коммуникативного подхода при обучении иностранному языку // Лингвистика и образование. 2022. Т. 2, № 4 (8). С. 83–98.

УДК 378

Профессионализм преподавателя как залог успешного проведения спонтанных дискуссий на иностранном языке

А. В. Флях

старший преподаватель, Сибирский государственный университет путей сообщения (Новосибирск, Россия)

Аннотация. В статье говорится об актуальности и значимости знания иностранных языков для специалистов в сфере юриспруденции. Рассматривается вопрос обучения студентов-юристов юридической и иной специальной лексике для применения ее в спонтанных дискуссиях на иностранном языке. Подчеркивается, что профессионализм преподавателя, предполагающий владение предметом и умение его преподавать, а также способность самостоятельно приобретать новые научные, политические и экономические знания, является

гарантом проведения успешной спонтанной дискуссии со студентами-юристами на иностранном языке.

Ключевые слова: высшее юридическое образование, студенты-юристы, актуальность и значимость знания иностранных языков, специальная юридическая лексика на иностранном языке, спонтанная дискуссия на иностранном языке, профессионализм преподавателя, непрерывное профессиональное самообразование преподавателя.

Teacher professional expertise as a guarantee for successful conduct of spontaneous discussions in foreign languages

A. V. Flyakh

Senior Lecturer, Siberian Transport University (Novosibirsk, Russia)

Abstract. The article talks about the relevance and significance of foreign language skills for specialists in the field of jurisprudence. The issue of teaching law-students legal and other special vocabulary to use it in spontaneous discussions in a foreign language is considered. It is emphasized that teacher's professional expertise, which presupposes knowledge of the subject and the ability to teach it, as well as the ability to independently acquire new scientific, political and economic knowledge, is a guarantee of successful spontaneous discussions held in a foreign language with law students.

Key words: higher legal education, law-students, relevance and significance of foreign language skills, special foreign legal vocabulary, spontaneous discussions in foreign languages, teacher's professional expertise, teacher's continuous professional self-education.

Профессия юриста предполагает обязательное высшее юридическое образование. Человек с высшим образованием вызывает у большинства людей уважение и большой уровень доверия. Высшее профессиональное образование – совокупность систематизированных знаний и навыков, которые помогают решать теоретические и практические задачи по профессиональному профилю, а также использовать и развивать достижения науки, культуры и техники. Человеку с высшим образованием легче противостоять различным вызовам, предъявляемым жизнью [2].

Обучаясь в высшей школе, будущие юристы наряду с правовыми дисциплинами изучают иностранные языки. Знание иностранных языков имеет очень большое значение для мыслящих людей, к числу которых относится человек, остановивший свой выбор на юридической профессии. Изучая иностранный язык, студенты знакомятся с народом-носителем этого языка, погружаются в его историю, религию, обычаи и традиции, правила и законы, познают ценности ранее незнакомой для них национальной культуры. Эти знания формируют понимание о разнообразии и уникальности народов, населяющих нашу планету. Таким образом студенты научаются уважать, ценить и сохранять окружающий их очень разный мир людей.

Программа дисциплины «Иностранный язык в юриспруденции» ставит целью овладение студентами-юристами иностранным языком для его последующего использования в различных областях профессиональной деятельности, научной и практической работе, в общении с зарубежными партнерами, также для самообразовательных целей. Наряду с практической целью, курс иностранного языка реализует образовательные и воспитательные задачи. В современном мире специалист в любой сфере, в том числе юридической, должен владеть иностранным языком и уметь осуществлять коммуникацию на нем. Успешное общение на иностранном языке требует, чтобы у участников беседы был достаточный запас слов этого иностранного языка. Известно, что словарный запас бывает активным, пассивным и потенциальным. Активный – это та лексика, которую студенты используют в собственной речи на иностранном языке: устной или письменной. Пассивный – это слова, которые они узнают, когда слушают иностранную речь или читают иностранные источники. Потенциальный словарный запас включает слова, о значении которых студенты могут догадаться, даже если они никогда раньше с ними не сталкивались. Как правило, догадаться о значении слов помогают контекст, то есть окружающие слова, и морфология – словообразовательные суффиксы и приставки. Очевидно, что вопрос обучения лексике крайне актуален; до сих пор не найден универсальный способ, гарантирующий абсолютный успех заучивания большого количества новых слов на иностранном языке. Русский педагог, писатель К. Д. Ушинский писал, что для прочного запоминания необходимо привлекать как можно больше органов чувственного восприятия – глаза, уши, голос, даже обоняние и вкус. К. Д. Ушинский указывал, что при работе всех органов чувств в процессе усвоения новой информации, можно справиться с леностью памяти [8]. Перед преподавателем иностранного языка стоит задача найти и предложить студентам такой способ для запоминания новой лексики, который бы заинтересовал их и помог справиться с ленивой памятью. Наиболее популярными методами запоминания иностранных слов являются метод многоразового прослушивания, прописывания и прочтения, повторение хором, метод карточек, мнемотехника или метод художественной ассоциации, метод цепочек слов или создание карт памяти, метод группировки слов, кроссворды. Важной задачей при изучении иностранного языка также является расширение словарного запаса. Для пополнения запаса профессиональной и иной лексики на иностранном языке студенты-юристы читают специальные тексты, слушают аудио и смотрят видеоматериал на иностранном языке согласно программе дисциплины. Самостоятельно они могут знако-

миться с дополнительной юридической литературой, смотреть передачи и фильмы на иностранном языке, связанные с их будущей профессиональной деятельностью, а также, благодаря многочисленным социальным сетям, общаться на интересующие их темы с непосредственными носителями иностранного языка. Необходимо отметить, что юридическая лексика разнообразная и особенно сложная, так как главным образом представлена специальными профессиональными терминами. Простое заучивание специальной лексики на иностранном языке не имеет смысла, если оно не подкреплено пониманием студентами значений новых терминов и ситуаций, в которых они употребляются. Такое понимание должен обеспечить преподаватель. Многие юридические термины требуют от преподавателя иностранного языка, который не является специалистом в области права, предварительного самостоятельного изучения. Для этого привлекаются различные источники информации, например, библиотека учебных материалов «Юрайт», российская научная электронная библиотека «eLIBRARY», информационно-правовой сервис «КонсультантПлюс», юридическая научная библиотека «Спарк», образовательный портал «Юридическая Россия», государственная система правовой информации «Правовая информация РФ».

Отметим, что не только профессиональная юридическая лексика при изучении иностранного языка заслуживает особого внимания. Студенты-юристы, как правило, являются любознательными личностями, обладающими познавательным интересом к окружающему их миру. Они активно следят как за изменениями и тенденциями в области права, так и многими другими важными событиями, происходящими внутри страны и за ее пределами. Студенты охотно организуют дискуссии на иностранном языке для того, чтобы обсудить эти события. Такие дискуссии, как правило, происходят во внеаудиторное время, до или после практического занятия, являются спонтанными, неподготовленными заранее. Очевидно, что спонтанные дискуссии развивают познавательную активность студентов и навыки говорения на иностранном языке [3].

Преподавателю необходимо уметь поддержать такого рода беседы и быть готовым подсказать студентам эквиваленты интересующих их понятий на иностранном языке. Возникает непростая для преподавателя задача, которая одновременно требует от него хорошего знания темы дискуссии и соответствующей лексики на иностранном языке. В таких ситуациях проявляется истинный профессионализм. Преподаватель иностранного языка не является политиком, общественным или государственным деятелем; однако, как человек с высшим образованием, он должен быть в курсе значимых исторических, политических,

экономических, социокультурных событий в своей стране и за рубежом. Предвидя возможную дискуссию со студентами на актуальную тему, преподаватель также должен быть готов выразить свою гражданскую позицию. Считаем, что гражданская позиция преподавателя predetermined моментом выбора им профессии. Преподаватель – патриот России, защищающий и продвигающий ее интересы. Являясь образцом порядочности и честности, он своим поведением и гражданской позицией воспитывает молодое поколение студентов.

В течение последнего года граждане Российской Федерации следят за событиями, связанными со специальной военной операцией. Очевидно, что данная тема интересует студентов, будущих юристов. Они высказывают свое мнение о происходящем, пытаются найти ответы на многочисленные непростые вопросы. Для того, чтобы уметь объективно и грамотно ответить на вопросы студентов, мы посчитали нужным изучить и проанализировать соответствующую литературу, а также прослушать ряд политологов, философов, историков, журналистов, военкоров, преподавателей высшей школы, кинорежиссеров, участников реальных боевых действий. Мы выяснили, что большая часть экспертов, высказывающих свои мнения о вышеупомянутом событии, среди них А. Г. Дугин, С. Е. Кургинян, К. Г. Шахназаров, Е. Г. Пономарева, Е. Ю. Спицын, А. Г. Артамонов, Г. Т. Сардарян, А. Б. Шафран (Палюх), Е. Е. Поддубный, С. В. Пегов, считают, что Россия вошла в период серьезных политических, экономических и социальных преобразований. Все происходящие и последующие изменения необходимы для того, чтобы наше государство вернуло свой утраченный суверенитет, защитило национальные интересы и обеспечило национальную безопасность. В Конституции РФ сказано, что Россия является многонациональным и многоконфессиональным государством. На территории Российской Федерации, самой большой страны в мире, проживают более 190 национальностей, среди них русские, татары, евреи, башкиры, чуваша, чеченцы, удмурты, якуты, буряты, калмыки, чукчи, казахи, ингуши, лезгины, осетины, марийцы, тувинцы, черкесы и другие большие и малые народы. Все граждане России – одна дружная семья, которая жила и живет в соответствии со своими традициями и заповедями священных книг. Для России национальный вопрос носит фундаментальный характер. Идея глобализма, подразумевающая обезличивание народов, стирание национальных традиций, всегда была чужда для России. Население нашей страны естественным образом сопротивлялось глобализации, отвергало любые насильственные попытки внедрить чуждую нашему сознанию стратегию уничтожения национальных традиций, памяти, преемственности поколений. Но, к сожалению, на протяжении долгого времени во главе России

находились, а в ряде случаев и сегодня сохраняют свое положение, чиновники, для которых личное финансовое благополучие первостепенно, а вопрос национальной безопасности и идентичности второстепенен или вовсе чужд. Чиновники-глобалисты всегда опасались и отодвигали в тень традиционалистов и консерваторов, так как именно последние представляют силу, выражая интересы большинства жителей нашей страны. Сейчас у России появился уникальный исторический шанс стать лидером движения по возрождению традиционализма, духовности и национально-культурного разнообразия. В России все чаще говорят о необходимости перехода от либеральной идеологии к консервативной [4]. Считается, что либерализм появился в Западной Европе и Америке в эпоху буржуазных революций и укреплялся по мере того, как постепенно ослабевали предшествующие западные политические, религиозные и социальные институты. Либерализм происходит от латинского слова *liberalis* и означает «свободный». Обратимся к толковому словарю С. И. Ожегова, в котором либерализм определяется как «Идеологическое и политическое течение, объединяющее сторонников демократических свобод и свободного предпринимательства» [1]. Также, автор словаря называет либерализм «излишней терпимостью, снисходительностью, вредным попустительством в оценке знаний (Л. в оценке знаний)» [1].

Советский и российский философ, политолог, социолог, переводчик и общественный деятель Александр Гельевич Дугин считает либерализм угрозой для русского мира. Говоря о философах-либералах, в частности британском философе Джоне Стюарте Милле, внёсшем основополагающий вклад в философию либерализма, А. Г. Дугин подчеркивает, что свобода, которую отстаивают либералы, является отрицательным понятием. Интересно, что либералы разделяют свободу от чего-то и свободу для чего-то и предлагают использовать два разных английских слова, а именно *liberty* и *freedom*. Именно слово *liberty*, от которого произошел либерализм, – это «свобода от». Либералы, по мнению А. Г. Дугина, выступают за свободу от государства и его контроля над экономикой, политикой, гражданским обществом; от традиций; от церкви с ее догмами; от этнической принадлежности; от любых форм общинного ведения хозяйства; от какой бы то ни было коллективной идентичности. Либералы отрицают практически все традиционные социально-политические институты, вплоть до семьи или половой принадлежности. Семья для них считается договорным явлением, которое обуславливается юридическими соглашениями. А. Г. Дугин утверждает, что в России либерализм как идеология не сформировался, хотя приверженцы этой идеологии, либералы, составляют относительно большую часть общества. Философ объясняет это тем, что до

начала 1990-х годов XX века в России формально преобладала марксистская идеология, которая взрастила большинство российских граждан. Принципы либерализма были чужды российскому обществу и часто преследовались идеологически. Либерализм появился в 1990-е годы в постсоветской России. Сторонники либерализма в России не желали осваивать истинные либеральные принципы, так как занимались карьерой, приватизацией государственной собственности, устраивали личное благополучие. Но уже тогда они выполняли отдельные указания западных кураторов по развалу советской и российской государственности. Это был период распада прежней идеологии России без какого бы то ни было построения новой. Несмотря на ужасающий период 1990-х годов, а также последующие непростые времена либерализм в России не дал глубокие корни и не породил политического поколения убежденных либералов. Именно поэтому, когда в России появилась возможность вернуться к традиционному, консервативному курсу, большая часть населения страны отнеслись к грядущим переменам с огромным энтузиазмом [7]. Президент Российской Федерации поддержал традиционно настроенное население и подписал указ от 09.11.2022 года № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Традиционные ценности определены как «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России» [6, с. 3]. В указе перечислены традиционные ценности, к которым относятся: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России. Следуя этому указу, Российская Федерация рассматривает традиционные ценности как основу российского общества. Государственная политика по сохранению и укреплению традиционных ценностей ставит ряд целей, а именно: сохранение и укрепление традиционных ценностей и обеспечение их передачи от поколения к поколению; противодействие распространению деструктивной идеологии; формирование

на международной арене образа Российского государства как хранителя и защитника традиционных общечеловеческих духовно-нравственных ценностей [5].

Известно, что профессионализм – способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической профессиональной деятельности. Преподаватель иностранного языка высшей школы обязан быть профессионалом. Очевидно, что он должен хорошо знать свой предмет и уметь его преподавать. Важно непрерывно совершенствовать свои умения и навыки, приобретать новые научные, политические и экономические знания, а также владеть наукой воспитания студентов и искусством общения с ними.

Список источников

1. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ozhegov.textologia.ru/definit/liberalizm/?q=742&n=181582> (дата обращения: 23.01.2023).

2. *Разумная С. С.* Роль личности преподавателя в профессиональном образовании // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 11 (76). [Электронный ресурс]. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/rol-lichnosti-prepodavatelya-v-professionalnom-obrazovanii.html> (дата обращения: 29.01.2023).

3. *Флях А. В.* Развитие познавательной активности и навыков говорения на английском языке у студентов направления «Юриспруденция» // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2018. С. 114–117.

4. Консерватизм и либерализм [Электронный ресурс]. URL: <https://studfile.net/preview/4372632/page:27> (дата обращения: 23.01.2023).

5. Консультант Плюс. Утверждены Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/77839.html> (дата обращения: 24.01.2023).

6. Официальный интернет-портал правовой информации. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 24.01.2023).

7. Сборник статей Александра Дугина. 1. Либерализм – угроза человечеству (полный текст статьи). «Свобода от» есть самая отвратительная формула рабства. 2. Утомленные свинством. Двадцать лет суверенной России [Электронный ресурс]. URL: [-liberalizm-ugroza-chelovechestvu-polnyi-tekst-stati-svoboda-ot-est-samaia-otvratitelnaia-formula-rabstva-2-utomlennye-svinstvom-dvadsat-let-suverennoi-rossii/](https://www.dugin.ru/ru/1-liberalizm-ugroza-chelovechestvu-polnyi-tekst-stati-svoboda-ot-est-samaia-otvratitelnaia-formula-rabstva-2-utomlennye-svinstvom-dvadsat-let-suverennoi-rossii/) (дата обращения: 24.01.2023).

8. Эффективные приемы обучения грамматике и лексике английского языка в основной школе [Электронный ресурс]. URL:

<https://multiurok.ru/files/effektivnye-priemy-obucheniia-grammatikeleksike.html#:~:text=Великий%20русский%20педагог%20К.Д.Ушинский%20писал%20С,«вы%20победите%20самую%20ленивую%20память»> (дата обращения: 24.01.2023).

УДК 372.881.111.1

Проекты в практике обучения иностранному языку в неязыковом вузе

Н. И. Фомина

доцент, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Россия)

Аннотация. Статья посвящена обучению иностранному языку в бакалавриате и специалитете неязыковых направлений вуза, затрагивается вопрос содержания дисциплины «Иностранный язык» при работе со студентами младших курсов. Особое внимание уделяется методу проектов, как средству формирования, обогащения и расширения запаса английской профессиональной лексики студентов для их предстоящей профессиональной коммуникации и деятельности в языковой среде.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, иностранный язык в профессиональной сфере, проектная деятельность, проект, презентация, профессионально-направленная деятельность, комплект учебно-методических материалов.

Projects in the practice of teaching a foreign language in a non-linguistic university

N. I. Fomina

Assoc. Prof., Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia)

Abstract. The article is devoted to teaching a foreign language in the Bachelor's degree and specialist's programs in non-linguistic specialties of the university, it touches upon the content of the discipline "Foreign language" while working with undergraduate students. Particular attention is paid to the project method as a means of forming, enriching, and expanding students' volume of English professional vocabulary for their future professional communication and activity in a foreign language environment.

Key words: communicative competence, English for Special Purposes, project activity, project, presentation, professionally oriented activity, a set of educational and methodological materials.

В учебных планах бакалавриата ШЭМ ДВФУ по направлениям подготовки 38.03.01 «Экономика», 38.03.02 «Менеджмент», 43.03.02 «Туризм», 43.03.03 «Гостиничное дело», 43.03.01 «Сервис», 38.05.01 «Экономическая безопасность» заложена дисциплина «Иностранный язык». Общая трудоемкость дисциплины – 12 зачётных единицы [5]. Она является дисциплиной обязательной части ОП, изучается на 1-2

курсах и завершается экзаменом. К сожалению, на этом изучение иностранного языка у групп бакалавриата и специалитета ДВФУ заканчивается. В учебных планах вышеупомянутых направлений нет ни одной дисциплины по иностранному языку, связанной с его использованием в профессиональной сфере, например, «Иностранный язык в профессиональной сфере» или «English for Specific Purposes». Мы считаем, что у студентов бакалавриата и специалитета после двух лет изучения английского языка должен быть сформирован уровень коммуникативной компетенции, подразумевающий способность к профессионально-направленной деятельности на английском языке, и студенты должны владеть запасом профессиональной лексики для данной деятельности.

С 2016 г. в рамках Образовательной модели «Бакалавриат 2.0» все студенты первого и второго курсов ДВФУ изучали английский язык по линейке учебников Touchstone 1-4, которая в 2021 г. была заменена линейкой учебников English file [1, 6, 7]. Если мы посмотрим их содержание, то увидим, что возможности для формирования, обогащения и расширения иноязычного запаса профессиональной лексики студентов ШЭМ по выбранным направлениям подготовки для предстоящей профессиональной коммуникации не велики. Слишком много уроков и времени посвящено таким обыденным и повседневным темам, как здоровье, праздники и торжества, еда, фильмы, одежда и мода, развлечения, путешествия, транспорт и т. д. На лицо ограниченность тем и уроков, предоставлявших студентам шанс подготовиться к коммуникации в устной и письменных формах на иностранном языке для решения задач предстоящей профессиональной деятельности.

В процессе реализации образовательной деятельности мы допустили, что для решения данной проблемы может быть использована проектная деятельность. Подтверждением данного предположения служит цитата: «Несомненно, метод проекта весьма эффективен с точки зрения формирования у учащихся того набора компетентностей, которые необходимы для успеха их будущих профессиональных занятий» [4, с. 9]. Метод проектов со своей долгой пред историей с XVII века и активного внедрения с начала XX века пережил продуктивную историю развития и распространения в мировой и российской практике. На сегодняшний период времени его дидактическая эффективность бесспорна.

С момента появления первых работ Е. С. Полат [2, 3], обосновавшей целесообразность и эффективность использования данного метода, появились многочисленные работы ученых и специалистов-практиков с общедидактической типологией проектов и ключевыми требованиями к их использованию.

В своей работе мы остановимся на нашем первом опыте использования метода проектов со студентами второго курса бакалавриата и специалитета ШЭМ ДВФУ в рамках дисциплины «Иностранный язык» в 2021 г. и текущем учебном 2022-2023 гг. Все проекты, реализуемые преподавателями университета, фиксируются на Бирже проектов сайта ДВФУ. После внесения в систему 1С данных о цели, проблематике и результате проекта – с последующей модерацией – проект появляется для выбора студентами на Витрине образовательных активностей ДВФУ.

Практико-ориентированный проект-2021 «Ознакомительная экскурсия-приглашение «Welcome to FEFU Campus» для иностранных абитуриентов» (Проект 1) был разработан для студентов бакалавриата направления подготовки 43.03.02 «Туризм». Практико-ориентированный проект-2021 «Enlightenment in economics and economic security/safety» (Проект 2) был реализован студентами специалитета 38.05.01 «Экономическая безопасность». Продуктом первого проекта стала презентация с аудио-сопровождением на английском языке, второго – «Learning Resource Pack "Enlightenment in economics and economic security/safety"» – комплект учебно-методических материалов. Целями обоих проектов выступали:

- Формирование у студентов компетенций, заложенных в учебные планы и рабочие программы учебной дисциплины «Иностранный язык».

- Работа с англоязычной терминологией по направлению подготовки и формирование иноязычного терминологического аппарата, обеспечивающего использование английского языка в рамках дальнейшей профессионально-направленной деятельности.

- Повышение мотивации студентов к изучению английского языка и его дальнейшему использованию в профессиональной коммуникации.

В рамках реализации Проекта 1 его участницы изучили и проанализировали английскую версию сайта ДВФУ на предмет устаревшей или неверной информации. На основе анализа студенты пришли к выводу о возможности разработать более актуальный, информационно насыщенный и содержательный вариант. Как результат появилась ознакомительная экскурсия-приглашение «Добро пожаловать в кампус ДВФУ» на русском языке, в дальнейшем преобразованная в экскурсию-приглашение «Welcome to FEFU Campus» на английском языке. В процессе работы над презентацией экскурсии-приглашения для ее дальнейшего автономного существования было принято решение сделать к ней аудио-сопровождение. На заключительном этапе реализации проекта «Ознакомительная экскурсия-приглашение "Welcome to FEFU Campus" для иностранных абитуриентов» он был представлен аудитории с дальнейшим обсуждением проделанной работы.

Проект 2 решал проблему недостаточного обеспечения учебно-методическими материалами по дисциплине «Иностранный язык» для направления подготовки 38.05.01 «Экономическая безопасность». На первом этапе участники проекта проанализировали пункт РПД, посвященный информационно-методическому обеспечению дисциплины. Данный раздел документа включает в себя список учебной литературы: основной (монографии, учебные пособия, учебники) и дополнительной (для углубленного изучения курса). В процессе анализа студенты отметили, что он содержит учебные пособия и учебники, освещающие темы, носящие универсальный характер, в связи с чем, их можно использовать при обучении английскому языку любых направлений подготовки и специальностей.

Как следствие было сделано предположение о недостаточном объеме материалов для студентов, обучающихся в ДВФУ по направлению подготовки именно 38.05.01 «Экономическая безопасность». Для подтверждения сделанного вывода участники проекта помимо фондов Научной Библиотеки ДВФУ изучили учебную литературу в нескольких электронных библиотеках, доступных обучающимся вуза. В результате проделанной работы участники проекта убедились в правильности сделанного вывода. Это привело к мысли о необходимости работы над комплектом учебно-методических материалов к занятиям по дисциплине «Иностранный язык» для направления подготовки 38.05.01 «Экономическая безопасность», целью которого было бы способствовать формированию компетенции, заявленной в учебном плане реализуемой дисциплины.

Результатом этого стали поиск, отбор и работа с аутентичными статьями из профессиональных журналов и энциклопедическими текстами из интернет-источников. В итоге каждым участником проекта были отобраны 3 аутентичные англоязычные статьи или текста из средств массовой информации и интернет-источников. К каждой статье был сформирован список англоязычных терминов и разработан комплекс упражнений, направленных на формирование и развитие лексико-грамматических и коммуникативных умений и навыков в профессиональной сфере, а также на совершенствование навыков и умений просмотрового и поискового чтения. В дальнейшем весь собранный и разработанный материал из 9 статей и текстов был оформлен и структурирован в комплект учебно-методических материалов к занятиям по дисциплине «Иностранный язык» для направления подготовки 38.05.01 «Экономическая безопасность». На заключительном этапе проекта появился «Learning Resource Pack “Enlightenment in economics and economic security/safety”» с ключами к заданиям и сводным списком профессиональной лексики.

В процессе работы с профессионально-ориентированными текстами студенты формировали, обогащали и расширяли иноязычный запас профессиональной лексики по выбранному направлению подготовки, что обеспечивало их готовность к коммуникации в устной и письменных формах на иностранном языке для решения задач в их предстоявшей профессиональной деятельности.

Оба указанных проекта были успешно реализованы и завершены в установленные для них сроки. Но это были отдельные проекты, разработанные под определенных студентов в 2021 г. В текущем 2022/23 учебном году ситуация изменилась ввиду озвученной необходимости введения элементов ESP в процессе реализации дисциплины «Иностранный язык» для всех направлений подготовки. Реализация проектов имела более массовый характер и отмечалась разной степенью успешности, были продемонстрированы разные формы итоговых продуктов проектной деятельности: презентации, игры, экскурсии, видеоролики и образовательные сайты. Однако, нельзя не сделать выводы об успешности применения метода проектов в обеспечении опыта использования английского языка в рамках предстоящей профессионально-направленной деятельности и предоставлении возможности к свободной профессиональной коммуникации в иноязычной среде.

Список источников

1. Образовательную модель «Бакалавриат 2.0» внедряют в ДВФУ [Электронный ресурс]. URL: https://www.dvfu.ru/program/events/28164/?sphrase_id=6396265 (дата обращения: 01.02.2023).
2. *Полат Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.
3. *Полат Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 3. С. 3–9.
4. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1999. 144 с.
5. Учебные планы [Электронный ресурс]. URL: https://www.dvfu.ru/schools/school_of_economics_and_management/student/the-schedule-of-educational-process/curriculum/?clear_cache=Y (дата обращения: 01.02.2023).
6. *Latham-Koenig Christina.* English file. Intermediate: student's book with online practice / Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden, Jerry Lambert, 2019. 167 p.
7. *McCarthy M. J., McCarten J., Sandiford H.* Touchstone 2: Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 151 p.

Секция II
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ

УДК: 372.881.111.1

**Системно-деятельностный подход
в обучении китайскому языку**

В. Д. Бурмистрова

студент

М. Е. Пешехонова

студент, Государственный университет просвещения (Мытищи, Россия)

Аннотация. В данной статье рассматривается системно-деятельностный подход как основа Федерального государственного образовательного Стандарта, его принципы и задачи. Также авторами приводятся возможные типы заданий на уроках иностранного языка в общеобразовательных учреждениях. Помимо этого, авторы анализируют современные УМК по китайскому языку, используемые в системе общего и среднего (полного) общего образования. Авторы приходят к выводу о нехватке дополнительных УМК, а также о недостаточной развитости применения системно-деятельностного подхода в обучении китайскому языку.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход; ФГОС; китайский язык; УМК.

System-activity approach in teaching Chinese as a foreign language

V. D. Burmistrova

Student

M. E. Peshekhonova

Student, State University of Education (Mytishchi, Russia)

Abstract. This article discusses the system-activity approach as the basis of the Federal State Educational Standard, its principles and objectives. The authors also describe possible types of tasks for foreign language lessons in general education institutions. In addition, the authors analyze modern Chinese language textbooks used in the system of general and secondary (complete) general education. The authors conclude that there is a lack of additional textbooks, as well as insufficient development of the systemic-activational approach in teaching the Chinese language.

Key words: system-activity approach, FSES, the Chinese language, EMC.

В постоянно изменяющихся условиях постиндустриального общества XXI века требования к навыкам и умениям человека также претерпевают изменения. Китайский язык приобретает все больший интерес и популярность среди населения, в частности в образовательных учреждениях основного общего, среднего (полного) общего образования. В связи с этим возникла потребность в постепенном формировании и

введении китайского языка как второго или первого иностранного языка в школах страны. На данный момент в системе образования РФ действует Федеральный государственный образовательный Стандарт, который представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. Согласно Приказам Министерства образования и науки РФ «в основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- 1) формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- 2) проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- 3) активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- 4) построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» [3, 4].

В соответствии с данными задачами применения системно-деятельностного подхода можно выделить следующие его черты:

1. В процессе образования ученик должен научиться самостоятельно искать и получать, обрабатывать информацию, развивать в себе навыки саморганизованности и самообразования.

2. Системно-деятельностный подход предполагает непрерывный процесс образования, что в рамках образовательных учреждений подразумевает начало нового этапа обучения по завершении предыдущего.

3. У учеников должно быть сформировано целостное представление о мире, обществе, себе, о своей роли и месте в системе образования и науки.

4. В процессе образования каждый обучающийся должен развивать не только теоретические, но и прикладные навыки, также учреждения должны способствовать всестороннему развитию учащихся, их творческих способностей.

5. Системно-деятельностный подход предполагает развитие у учащихся социальных навыков взаимодействия как со сверстниками, так и с окружающими их людьми разных возрастов. Образовательные учреждения должны способствовать интеграции учеников в социальную среду.

6. Прежде всего системно-деятельностный подход ориентирован на развитие личности, индивидуальности каждого учащего, их особенностей и способностей с учетом возрастных и психологических, индивидуальных особенностей.

Основная цель системно-деятельностного подхода в обучении: научить не знаниям, а активной деятельности, работе.

В образовании с деятельностным подходом учитель не только передает информацию, но и активно планирует и контролирует учебный процесс, стимулируя учеников к активному участию. Для этого важно выбрать подходящий учебный материал и методы обучения, организовать деятельность всех участников урока и обеспечить достижение поставленных целей в формировании знаний и ценностных установок. Для этого учитель задается вопросами о выборе учебного материала, его дидактической обработке, выборе методов и средств обучения, организации своей и деятельности учащихся, а также о том, как все эти компоненты могут взаимодействовать для достижения определенной системы знаний и ценностных ориентаций. Деятельностный подход в образовании заключается в том, чтобы дать ребенку возможность стать активным участником учебного процесса. Учитель не просто объясняет материал, а заранее планирует урок, организует его проведение и осуществляет контроль и коррекцию своих и ученических действий. Вместо того, чтобы быть пассивным слушателем, ученик становится главным действующим лицом на уроке. Учитель должен вдохновлять и управлять процессом обучения.

В рамках современного урока, составленного в соответствии с системно-деятельностным подходом, предусмотрены следующие виды заданий (таблица).

Виды деятельности на уроке, составленном в соответствии с системно-деятельностным подходом

Виды заданий на уроках с реализацией системно-деятельностного подхода				
Задания на мнемоническое воспроизведение	Задания на извлечение и описание информации	Задания на структурирование и переработку информации	Задания на осмысление, оценку и интерпретацию информации	Задания на творческое применение информации
Дайте определение. Сформулируйте.	Опишите процесс явления. Дайте характеристику. Понаблюдайте.	Составьте план, конспект. Выполните. Подготовьте доклад, сообщение.	Проанализируйте. Укажите сходство и различия. Оцените. Приведите примеры. Объясните. Докажите. Обоснуйте.	Выскажите своё мнение. Предложите способ решения проблемы. Задайте вопрос.

При обучении любому иностранному языку, в частности китайскому языку, стоит оказывать большое внимание коммуникативному аспекту обучения. Учителю необходимо создавать ситуации, в которых ученики могли бы использовать в речи грамматические и лексические структуры.

Китайский язык представляет сложность для изучения, особенно среди школьников, так как он обладает иероглифическим типом письма, выработка и запоминание которого требует усидчивости, терпения и повышенной концентрации внимания. Китайский язык является тоновым языком, это также является важным аспектом при обучении, ведь при отсутствии правильно поставленных тонов коммуникация с носителями будет нарушена. Именно поэтому выделяется ряд особенностей обучения китайскому языку. Во-первых, должен учитываться принцип постепенного и последовательного освоения материала. При знакомстве с иероглифами данный принцип выражается в постепенном изучении основного набора черт (горизонтальная, вертикальная, крючок, откидная влево, откидная вправо, точка), из которых сначала составляют графемы (ключи), а затем иероглифы. При освоении фонетики главным является воспроизведение звука вслед за учителем основных звуков, четырёх тонов, общей интонации предложения. При изучении грамматики стоит двигаться от простого к сложному, использование простых конструкций предшествует усложнённым. Во-вторых, важно, чтобы ученик постоянно помнил пройденный материал, мог применять теорию на практике. Для этого можно использовать иероглифические карточки, создавать проверочные работы, создавать различные речевые ситуации, способствующие применению изученной лексики и различных грамматических конструкций. В-третьих, необходимо использовать различные информационно-коммуникационные технологии, способствующих более разнообразному и интересному освоению тонкостей языка. Например, применение специальных обучающих сайтов, программ, электронных словарей, написание пробных экзаменов HSK.

На данный момент есть нехватка методического материала, УМК по китайскому языку, которые соответствуют ФГОС. Нам известна линейка УМК «Китайский язык. Второй иностранный язык. ФГОС» под авторством М.Б. Рукодельниковой, Ли Тао, Л.С. Холкиной, О.А. Салазановой для 5-8 классов [1], которую успешно используют во многих общеобразовательных учреждениях. Также сравнительно новой серией УМК по китайскому языку, составленному в соответствии с ФГОС, является предметная линия учебников «Китайский язык. Второй иностранный язык. «Время учить китайский!» под авторством А.А. Сизовой [2]. Изучив рабочую программу, мы пришли к выводу,

что при использовании данного УМК будет системно-деятельностный подход по следующим направлениям:

1. «Содержание и методика учебного курса китайского языка в 5-9 классах адаптированы к возрастным изменениям обучающихся в подростковом возрасте, более индивидуализированы и когнитивно-ориентированы» [2, с. 7].

2. «Обеспечена преемственность с результатами обучения в начальной школе и преемственность обучения от класса к классу» [2, с. 7], что говорит о непрерывности обучения китайскому языку на протяжении всего учебного процесса.

3. Обучение китайскому языку происходит по всем языковым аспектам (фонетика, иероглифика, грамматика, лексика, говорение, письмо, аудирование), при этом освоение учебной программы происходит в системе, разделы языка взаимосвязаны в течение каждого урока [2, с. 21].

Таким образом, современное обучение китайскому языку в общеобразовательных учебных заведениях основано на Федеральном государственном образовательном Стандарте и неразрывно связано с системно-деятельностным подходом. В современных методиках и рабочих программах по китайскому языку учитываются особенности данного подхода, обучение и прогнозируемые результаты разрабатываются в соответствии с целями и задачами подхода. Несмотря на это, учителя все еще сталкиваются с проблемой нехватки УМК при выборе дополнительных материалов, соответствующих требованиям системы образования.

Список источников

1. *Руководельникова М. Б., Салазанова О. А., Ли Тао.* Китайский язык : второй иностранный язык : 5 класс : учебное пособие. М. : Вентана-Граф, 2017. 175 с.

2. *Сизова А. А.* Китайский язык. Второй иностранный язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Время учить китайский!». 5–9 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2018. 222 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт Основного общего образования утверждённый приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования утверждённый приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413.

Особенности китайских маньхуа как креолизованных текстов

С. Гаффари

студент, Московский государственный областной педагогический университет
(Москва, Россия)

М. П. Баева

канд. филол. наук, Московский государственный областной педагогический
университет (Москва, Россия)

Аннотация. Статья посвящена исследованию креолизованных текстов и тому, как содержащаяся в них информация воспринимается быстрее при помощи паралингвистических средств. Актуальность исследования обусловлена недостаточным изучением креолизованных текстов и стремительным ростом популярности китайских комиксов. Новизна данной работы заключается в рассмотрении лингвостилистических особенностей китайских маньхуа, а также в анализе элементов, используемых в данном виде комиксов для упрощения восприятия читателями информации. Языковым материалом для исследования послужили популярные китайские комиксы 《微微一笑很倾城》 [7], 《国民老公带回家: 偷吻55次》 [8], 《丧尸末日: 重建圣所》 [9].

Ключевые слова: креолизованный текст, маньхуа, комикс, вербальные и невербальные элементы.

Features of Chinese manhua as creolized texts

S. Gaffari

Student, Moscow Region State Pedagogical University (Moscow, Russia)

M. P. Baeva

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Moscow Region State Pedagogical University
(Moscow, Russia)

Abstract. The article analyses creolized texts and how the information contained in them is perceived faster due to the use of paralinguistic means. This theme is relevant since studies of creolized texts are insufficient and there is the rapid growth in the popularity of Chinese comics. The novelty of this work consists of the research of the linguistic and stylistic features of Chinese manhua and the analysis of the elements used in this type of comics to simplify the perception of information by readers. Language material of the study were the popular Chinese comics 《微微一笑很倾城》 [7], 《国民老公带回家: 偷吻55次》 [8], 《丧尸末日: 重建圣所》 [9].

Keywords: creolized text, manhua, comic, verbal and nonverbal elements.

Относительно недавний интерес лингвистов к невербальным средствам привел к развитию раздела языкознания, который изучает данные средства, их способы выражения в тексте, а также способность передавать информацию наряду с вербальными средствами – паралингвистике [2, с. 106].

Креолизованные тексты являются особой группой паралингвистически активных текстов, которые задействуют в своей структуре разные знаковые системы. Первыми использовать термин «креолизованный текст» предложили в 1990 году Ю. А. Сорокин и Е. Ф. Тарасов, и

под ним они понимали текст, в котором сосуществуют и взаимодействуют две «негомогенные» части: вербальная и невербальная, которая принадлежит к другой от естественного языка знаковой системе [6, с.180].

Креолизованные тексты обладают универсальностью и используются во многих сферах жизни общества: афиши, рекламные баннеры, научные и художественные издания, инструкции по применению, комиксы, газеты, журналы, тексты видеорепортажей и радиовещания. Основными компонентами паралингвистически активных текстов являются вербальная часть (любой текст/надпись) и визуальная, невербальная часть, которая может быть представлена изображением (рисунок, фотография, карикатура и др.), схемами, таблицами, символическими изображениями, формулами [1, с.59]. В креолизованном тексте комикса невербальная и текстовая составляющие неразрывно связаны, и если один из компонентов исчезает, то остальные либо перестают нести достоверную информацию, либо воспринимаются по-другому [4, с. 6].

В Китае понятие «комикс» заменяется словом 漫画 (màn huà), что в принципе является его эквивалентом. Предположительно слово имеет японское происхождение, поскольку оно созвучно с «manga», что в японской письменности является упрощением слова «manpitsuga» – вид искусства, похожего на иллюстрированные эссе в эпоху Эдо. Теперь в современной Японии под словом «manga» принято понимать собрание карикатурных комиксов различных жанров [10, с. 41].

Среди китайских комиксов есть те, что очень похожи на японскую мангу, так как их невербальная часть изображается в черно-белых цветах, а текст расположен вертикально справа налево, сверху вниз, что очень непривычно для читателей других культур. Однако подобные экземпляры (рис. 1) выпускаются редко и в основном на Тайване или в Гонконге, кроме того, такой маньхуа текст чаще всего состоит из традиционных иероглифов, что может вызывать трудности в восприятии текста у носителей языка. На материковом Китае в основном выпускают комиксы в цветном формате, текст располагается горизонтально сверху вниз, слева направо, используются упрощенные иероглифы, что более привычно для большинства читателей.

Причина распространения и популярности комиксов заключается в том, что они упрощают и ускоряют процесс восприятия информации читателями, поскольку половину сюжета произведения можно понять по одним только иллюстрациям.

Отличительная черта всех комиксов как креолизованных текстов заключается в том, что большая часть состоит из диалогов, поскольку авторы стараются максимально приблизить их к разговорному языку.

Из-за этого речь персонажа полна экспрессивности и передается на всех языковых уровнях: лексическом, синтаксическом, фонетическом [5, с. 351].



Рис. 1. 《丧尸末日：重建圣所》 [9]

Наличие звукоподражания в маньхуа является одновременно и лексической и фонетической особенностью, поскольку передача звуков и эмоций персонажей передается с помощью определенных иероглифов. Так «哈哈» (ха-ха) является звукоподражанием смеха (рис. 2), что передает веселое настроение персонажа. Это также можно понять и по форме филактера (диалоговое окно), в данном случае это «облачко» с мягкими округлыми формами. Таким образом за счет взаимодействия вербальных и невербальных компонентов читатель понимает общий настрой конкретного фрагмента.



Рис. 2. 《微微一笑很倾城》 [7]

С помощью данного примера становится очевидно, что оформление диалогового окна как компонент креолизованного текста играет большую роль в комиксе. Оформление филактера влияет на восприятие текста, находящегося в нем. Для передачи простой речи используются диалоговые окна в форме баллона «воздушного шара». Филактер с нечеткими краями – «солнечными лучами» – используется для того, чтобы показать мысли персонажа, хотя часто текст может располагаться вне диалогового окна, из-за чего тяжело понять, является ли он мыслями или фразой, произнесенной вслух. Филактеры с зазубренными краями называют «кричащими», и их используют для выражения ярких эмоций персонажа – злость, испуг или возбуждение (рис. 3), а филактеры с волнистым оформлением – для передачи дрожи в голосе персонажа [5, с. 351].

Кроме того, в комиксах часто используются сленг, жаргонизмы и обценные слова (см. рис. 3). «我靠» (черт) – неформальное разговорное ругательство. Подобная лексика применяется для того, чтобы избежать употребления всем известных и надоевших выражений, усилить эмоциональность передаваемого сообщения [5, с. 351].

В маньхуа также используются устойчивые фразы, например «永结同心» (рис. 4). Данное явление называется прецедентным феноменом и подразумевает под собой текст, обладающий высоко значимыми

познавательными и эмоциональными связями, а также хорошо известный широкому кругу лиц, обращение к которому неоднократно повторяется [3, с. 216]. В данном случае это традиционное общепринятое поздравление молодоженов, что показывает культурную особенность китайского общества, которая нашла свое отражение в комиксе. Подобные прецедентные единицы выражаются в маньхуа в основном только на вербальном уровне. Иногда дополняющим невербальным компонентом могут выступать эмоции персонажей.



Рис. 3. 《微微一笑很倾城》 [7]

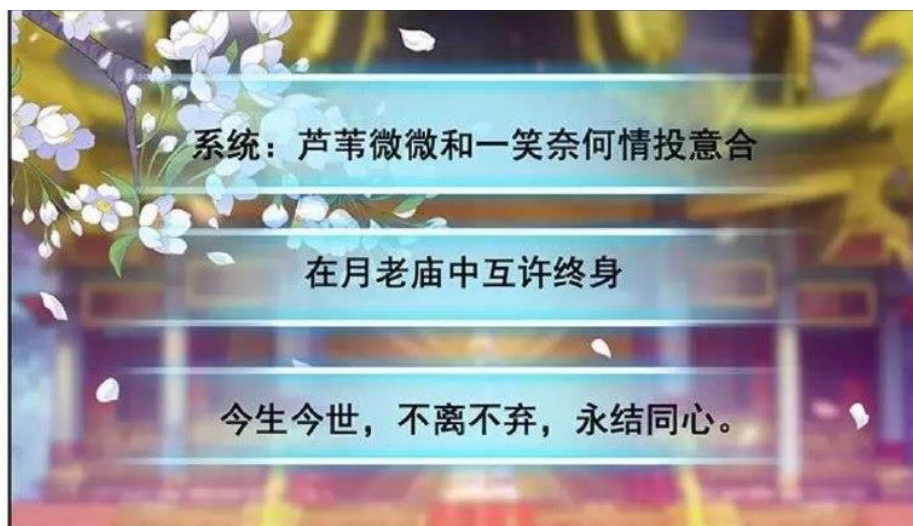


Рис. 4. 《微微一笑很倾城》 [7]

Для стилизации разговорной речи в маньхуа часто используется такой синтаксический прием, как эллипсис «嫁妆。 少了点，以后补» (рис. 5), в данном случае в предложении опускаются подлежащие. Использование подобного приема позволяет уменьшить количество язы-

ковых знаков до минимума, что имитирует разговорную речь и упрощает понимание текста читателем. Все эти знаки «оживляют» текст, передавая посредством минимального объема текста максимальный объем информации [5, с. 351].



Рис. 5. 《微微一笑很倾城》 [7]

Большую роль в передачи эмоций персонажей играет постановка знаков препинания (рис. 6, 7). В обоих ситуациях используется одно и то же слово «哦» (o), вербальная часть этих фрагментов одинакова, но благодаря дополняющей невербальной части становится понятно, что в первом случае «哦哦哦哦 - !» подражает воодушевленному «Oooo!», что показывает осознание персонажем какой-либо важной информации и его готовность к действию. Во втором случае короткое «……哦» с многоточием перед ним, означающим паузу, показывает небольшое замешательство персонажа из-за полученной информации и может означать простое «а...» в качестве выражения понимания. Для китайского языка характерна постановка шести точек, тогда как для грамматики русского языка только трех [5, с. 351].



Рис. 6. 《国民老公带回家：偷吻55次》 [8]



Рис. 7. 《国民老公带回家：偷吻55次》 [8]

Таким образом, разное оформление текста и иллюстраций играет важную роль в маньхуа, а именно передаёт колорит эмоций речи персонажа, что помогает читателю лучше понять структуру текста и особенности сюжета. Креолизованные тексты и дальше будут привлекать внимание научного сообщества, в качестве новых исследований, так как паралингвистические средства начали изучаться относительно недавно. Также данный вид текстов продолжит набирать популярность у читателей, поскольку он позволяет воспринимать информацию за короткий промежуток времени, и тем самым обладает преимуществом перед обычными художественными текстами большого объема.

Список источников

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация // Москва: Академия, 2003. 128 с.
2. Бернацкая А. А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник / Красноярск: Изд-во Краснояр. Гос. Унта, 2000. С. 104–110.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 2004. 264 с.
4. Нефёдова Л. А. Когнитивные особенности комикса как креолизованного текста // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика, №1, 2010. С. 4–9.
5. Рукавишников О. И. Особенности текста китайского комикса как семиотической системы // Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск: Мир науки, культуры, образования, №2, 2022. С. 350–352.
6. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого общения, М., 1990. С. 180.

7. Хао маньхуа, Вейвей и сяо хэн цинчэн (Легкая улыбка очаровательна) // 2016. 好漫画, 微微一笑很倾城 [Электронный ресурс] URL: <https://www.manhuagui.com/comic/21150/> (дата обращения: 27.02.2023).

8. Хао маньхуа, Гоминь лаогон дай хуэйцзя: Тоу вень 55цы (Идеальный муж забирает домой: 55 украденных поцелуев) // 2016. 好漫画, 国民老公带回家: 偷吻55次 [Электронный ресурс] URL: <https://www.manhuagui.com/comic/20579/> (дата обращения: 27.02.2023).

9. Хао маньхуа, Санши мори: Чон цзянь шен суо (Зомби-апокалипсис: Восстановить убежище) // 2022. 好漫画, 丧尸末日: 重建圣所 [Электронный ресурс] URL: <https://www.manhuagui.com/comic/43846/> (дата обращения: 27.02.2023).

10. *Jennifer P.* The Formation of an Impure Genre—On the Origins of Manga // Review of Japanese Culture and Society. 2002. P. 39–48.

УДК 37.022

Основы обучения фонетической стороне речи китайского языка на начальном этапе в рамках деятельностного подхода

Ю. Л. Кравец

старший преподаватель, Омский государственный педагогический университет
(Омск, Россия)

С. Р. Велиева

студент, Омский государственный педагогический университет (Омск, Россия)

Аннотация. Выявляется цель обучения фонетической стороне речи китайского языка на начальном этапе, формулируются группы фонетических знаний и навыков, подлежащих усвоению и формированию в зависимости от требований образовательной программы по китайскому языку. Рассматриваются особенности реализации деятельностного подхода при обучении фонетической стороне речи китайского языка на начальном этапе; формулируются приемы деятельностного подхода, осуществляемые на этапе ознакомления с фонетическим материалом и тренировки фонетических навыков во время проведения фонетико-интонационных и фонетико-артикуляционных упражнений.

Ключевые слова: фонетическая сторона речи, фонетические навыки, цель обучения фонетической стороне речи, деятельностный подход, активные методики обучения.

Fundamentals of teaching the phonetic aspect of Chinese speech at the initial stage within the framework of the activity approach

Yu. L. Kravets

Senior Lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia)

S. R. Velieva

Fifth-Year Student, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia)

Abstract. The purpose of teaching the phonetic aspect of Chinese speech at the initial stage is revealed, groups of phonetic knowledge and skills are formulated to be assimilated and formed depending on the requirements of the Chinese language educational program. The features of the implementation of the activity

approach in teaching the phonetic side of the speech of the Chinese language at the initial stage are considered; the methods of the activity approach are formulated, carried out at the stage of familiarization with phonetic material and training phonetic skills during phonetic-intonation and phonetic-articulation exercises.

Keywords: phonetic aspect of speech, phonetic skills, the purpose of teaching the phonetic aspect of speech, activity approach, active teaching methods.

Цель обучения фонетической стороне речи китайского языка на начальном этапе в процессе формирования коммуникативной компетенции заключается в том, чтобы заложить основы процесса говорения, слушания и чтения в процессе интенсивного формирования слухопроизносительных навыков китайского языка наряду с изучением нового языкового материала при обязательном соблюдении принципа систематичности и последовательности [7].

Отечественные исследователи-методисты зачастую отождествляют процесс обучения фонетической стороне речи китайского языка с процессом формирования фонетической компетенции. Выявленная цель обучения фонетической стороне речи китайского языка на начальном этапе, а также исследование А. А. Хомутовой [8] позволили сформулировать содержание когнитивного и прагматического компонентов фонетической компетенции применительно к обучению китайскому языку.

Когнитивный аспект фонетической компетенции представлен следующими фонетическими знаниями: структура китайского слога; особенности произношения китайских звуков; знания о классификации согласных и гласных звуков китайского языка; знания о тональной системе китайского языка (последовательность тонов); знания о ритмической структуре слов китайского языка; знания об интонации в китайском языке (основные интонационные рисунки, ударение; интонационные рисунки и типы предложений; знания особенностей фонетической транскрипции пиньинь).

Прагматический компонент фонетической компетенции китайского языка включает фонетические навыки рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности.

Фонетические навыки рецептивных видов речевой деятельности представлены следующими навыками: навыки слуховой памяти; навыки фонетического слуха; навык слухового восприятия не только академической, но и аутентичной речи на китайском языке; навыки чтения транскрипции пиньинь; навык узнавания и различения на слух отдельных звуков китайского языка в потоке речи и изолированно; навык дифференциации тонов китайского языка на слух; аудитивный

навык дифференциации различных интонационных конструкций в потоке речи и изолированно; навыки подсознательного восприятия и различения звуков, звукосочетаний, интонации.

Фонетические навыки продуктивных видов речевой деятельности представлены следующими навыками: речемоторный навык; навык паузации и ритмически правильного оформления речи согласно коммуникативному намерению говорящего (навык коммуникативной интенции в монологической / диалогической форме высказывания); навык правильного тонирования слов китайского языка; навык постановки логического ударения согласно коммуникативному намерению говорящего; навык интонационного оформления высказывания на китайском языке; навык правильной артикуляции звуков китайского языка и их соединения в слова, словосочетания и предложения [8].

С целью формирования у обучающихся вышеперечисленных фонетических навыков, в методической теории существуют определенные подходы к обучению, среди которых отмечается деятельностный подход, рассматриваемый в настоящей работе. Согласно О. А. Маслоу, деятельностный подход в обучении китайскому языку – это подход, при котором «в ходе обучения, в основу которого положен коммуникативный подход, учащиеся овладевают мотивированными речевыми действиями, для того чтобы решить коммуникативные задачи, направленные, например, на установление контакта, на сообщение или запрос информации, выражение своего отношения к предмету речи, к собеседнику» [5, с. 10–11].

В результате анализа методической литературы, можно сформулировать следующие принципы деятельностного подхода в обучении фонетической стороне речи китайского языка на начальном этапе:

- 1) принцип активности;
- 2) принцип использования речекommunikативных единиц;
- 3) принцип поэтапности усвоения нового знания;
- 4) принцип творческой деятельности обучающихся и учителя.

Исходя из коммуникативной природы деятельностного подхода на основе анализа исследований Ю. И. Давыденко и М. В. Коньшевой, можно сформулировать следующие особенности организации учебной деятельности в рамках деятельностного подхода:

- 1) речевая направленность обучения;
- 2) стимулирование речемыслительной активности;
- 3) обеспечение индивидуализации;
- 4) учет функциональности речи;
- 5) создание ситуативности обучения;
- 6) соблюдение принципа новизны организации учебного процесса

[1, 3].

Целью обучения фонетической стороне речи китайского языка на начальном этапе в рамках деятельностного подхода является: заложить основы видов речевой деятельности в процессе интенсивного и активного формирования слухо-произносительных навыков китайского языка наряду с изучением нового языкового материала, при котором процессе обучения направлен на решение коммуникативных задач, а именно, на развитие у обучающихся следующих умений:

- 1) умение установления контакта с собеседником на китайском языке;
- 2) умение сообщения информации собеседнику на китайском языке;
- 3) умение запроса информации на китайском языке;
- 4) умение выражения собственного отношения к предмету речи / собеседнику [5, с. 10].

Развитие вышеперечисленных умений, а также формирование фонетических навыков китайского языка основывается на предметном содержании речи начального этапа обучения, а также требованиях к результатам овладения фонетической стороной речи китайского языка на начальном этапе.

Деятельностный подход в обучении иностранному, в частности, китайскому языку, осуществляется следующими способами:

- 1) моделирование и анализ жизненных ситуаций на занятиях;
- 2) использование активных и интерактивных методик (создание компьютерной анимации и слайдов, озвученных на иностранном языке);
- 3) использование игровых методик;
- 4) участие в проектной деятельности;
- 5) использование разнообразного дидактического и раздаточного материала;
- б) использование традиционных словарей и справочников.

На наш взгляд, особой эффективностью в обучении фонетической стороне речи китайского языка в рамках деятельностного подхода на начальном этапе обучения обладают активные, интерактивные и игровые методики и методы обучения. В настоящем исследовании вслед за такими методистами, как Ли Ямей, С. В. Науменко и Цзоу Хун игровые и интерактивные методы рассматриваются, как составляющие активных методик [4; 6].

Таким образом, в нашем исследовании для наиболее детального выявления принципов и приемов, составляющих активные методики обучения фонетической стороне речи китайского языка на начальном этапе, мы, полагаясь на мнение Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Код-

жаспирова, используем следующее определение: методика – это конкретные приемы и способы педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах [2]. Активные методики обучения иностранному языку – это методики обучения иностранному языку, направленные на его практическое освоение через активность обучающихся.

Таким образом, в результате анализа методической литературы мы выделяем следующие принципы активных методик обучения фонетической стороне речи китайского языка, соответствующие ведущим принципам деятельностного подхода: принцип активности обучающихся; принцип единства сознательного и бессознательного; принцип интерактивности; принцип творческого характера обучения.

В отечественной методике обучения иностранному языку принято выделять такие типы тренировочных фонетических упражнений, как:

1) фонетико-артикуляционные упражнения (целью данных упражнений является развитие фонематического слуха и создание новой артикуляционной базы учащихся);

2) фонетико-интонационные упражнения.

На основе активных методов обучения, описанных вышеупомянутыми авторами (Ли Ямей, С. В. Науменко и Цзоу Хун), а также Н. К. Байгазиевой, В. А. Маевской, О. В. Ануфриевой, Е. В. Криворучко, мы формулируем следующие активные приемы работы этапов ознакомления с новым фонетическим материалом и тренировки фонетических навыков при обучении фонетической стороне речи китайского языка на начальном этапе.

1. Приемы ознакомления с фонетическим материалом:

1) демонстрационный прием артикуляции тонов китайского языка с использованием обучающимися шарфов / лент / частей тела;

2) физический прием демонстрации артикуляции звуков с использованием учащимися зеркал / листов бумаги;

3) прием гиперболы, заключающийся в увеличении длительности звучания, формы губ, усилении громкости и так далее;

4) прием использования таблиц инициалей и финалей китайского языка;

5) прием контраста при ознакомлении с новым фонетическим явлением;

6) прием использования ассоциативных картинок.

2. Приемы артикуляционных упражнений:

1) прием, направленный на различение учащимися на слух новых и ранее изученных звуков китайского языка через хлопки в ладоши;

2) прием комбинации инициалей и финалей китайского языка с использованием карточек и делением обучающихся на группы;

- 3) прием «беззвучной артикуляции»;
- 4) прием устного повторения за учителем в виде соревнования с делением обучающихся на группы;
- 5) прием подсчета учащимися определенных звуков во фразе учителя и одноклассников на китайском языке;
- 6) прием различения инициалей и финалей китайского языка с использованием обучающимися сигнальных карточек;
- 7) соревновательный прием, направленный на определение учениками второго слога многосложного слова через восприятие на слух первого слога;
- 8) прием написания обучающимися слов по цепочке с их последующим произнесением;
- 9) прием соревнования обучающихся в написании транскрипции;
- 10) прием устного изменения обучающимися тона / инициали озвученного учителем слога;
- 11) прием взаимного диктанта по карточкам среди обучающихся;
- 12) прием с использованием песенного материала в формате караоки;
- 13) прием фонетического конкурса среди обучающихся с использованием материала стихотворений и скороговорок;
- 14) прием «паровозика».

3. Приемы интонационных упражнений:

- 1) прием различения на слух интонационного оформления речи путем поднятия учениками карточек / стикеров;
- 2) прием, направленный на изменение обучающимися ритма / интонации фразы учителя и одноклассников на китайском языке;
- 3) прием с использованием песенного материала в формате караоки;
- 4) прием фонетического конкурса среди обучающихся с использованием материала стихотворений и скороговорок (прием запутывания слов стихотворной строчки);
- 5) прием прочтения одного и того же высказывания с различной интонацией;
- 6) прием определения тона стихотворения при его прослушивании;
- 7) прием представления персонажей или предметов, о которых идет речь в стихотворении во время его прослушивания.

Контроль уровня сформированности произносительных навыков осуществляется при выполнении учащимися упражнений в аудировании и при неподготовленном заранее говорении, а также чтении вслух.

Таким образом, осуществление деятельностного подхода при обучении фонетической стороне речи китайского языка на начальном

этапе происходит путем применения активных методик обучения, включающих интерактивные и игровые методики и методы обучения. Активные методики обучения иностранному языку – это методики обучения иностранному языку, направленные на его практическое освоение через активность обучающихся. Принципы активных методик обучения фонетической стороне речи китайского языка соответствуют ведущим принципам деятельностного подхода и включают: принцип активности обучающихся, принцип единства сознательного и бессознательного, принцип интерактивности, принцип творческого характера обучения.

Список источников

1. Давыденко Ю. И. Деятельностный подход при обучении английскому языку // Труды БГТУ. 2016. № 5 (187). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-podhod-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 25.02.2023).
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ», 2005. 132 с.
3. Коньшева М. В. Деятельностный подход при обучении иностранному языку // Профессиональное лингвообразование. 2016. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27436449> (дата обращения: 25.02.2023).
4. Ли Ямей. Принципы и методы обучения фонетике в ходе преподавания китайского языка как иностранного // Языки и культуры. 2019. С. 304–313.
5. Масловец О. А. Методика обучения китайскому языку в средней школе : учеб. пособие. Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2012. 188 с.
6. Науменко С. В. Игровые методы обучения фонетике китайского языка на начальном этапе // 70 лет дружбы и сотрудничества. 2019. С. 165–171.
7. Соболева Ж. С. Особенности развития слухо-произносительных навыков на начальном этапе обучения китайскому языку // ЦИТИСЭ. 2019. № 2 (19). URL: https://ma123.ru/wp-content/uploads/2019/06/Соболева_ЦИТИСЭ.pdf (дата обращения: 27.02.2023).
8. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2013. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-kompetentsiya-struktura-soderzhanie> (дата обращения: 27.02.2023).

УДК 81.581

Ключ «человек» в составе китайский иероглифов

А. И. Репняков

Студент, Новосибирский государственный университет (Новосибирск, Россия)

Аннотация. В работе рассматриваются иероглифы китайского языка, имеющие в своем составе ключ «человек», анализируются образующие данный иероглиф графемы (композиционные элементы), которые определяются

как фонетические, семантические и сематико-фонетические. Особое внимание уделяется определению функции ключа «человек». В процессе анализа делаются выводы о типе композиционного элемента и всего иероглифа.

Ключевые слова: китайский язык, иероглиф, ключ «человек», идеограмма, фоноидеограмма.

Radical 'person' as a component of Chinese characters

A. I. Repnyakov

Student, Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia)

Abstract. This paper presents research of Chinese characters containing the radical 'person', the analysis of graphemes comprising said characters, the identification of these graphemes as phonetic, semantic or phono-semantic. Special attention is given to the determination of the function of the radical 'person'. As a product of this analysis several conclusions are reached regarding the type of both character components and the whole character.

Key words: Chinese language; character; radical 'person'; ideogram; phono-semantic compound.

Китайская иероглифическая письменность является одним из наиболее древних видов письма. За время своего существования китайское письмо претерпело множество изменений, как общественных, так и технологических, в результате чего иероглифы появлялись и пропадали, меняли свой облик. Одна из трудностей для изучающих китайский язык – освоение иероглифов, большая часть из которых представляет собой сочетание простых графем, образующих идеограммы или фоноидеограммы (более 90 % всех существующих китайских иероглифов [5, с. 21]). Знание структуры иероглифа и входящих в него графем способно облегчить понимание и запоминание его значения.

В данной работе анализируется ключ 人 rén ‘человек’, так как он является одним из самых частотных в китайском языке [1, с. 10]. Иероглиф 人 rén ‘человек’ восходит к изображению человека, стоящего боком, как можно видеть на рисунке 1. В иероглифе детерминатив 人 rén «стоит, как правило, слева от фонетика» [3, с. 168] и имеет графический вариант 亻 .

Как считают многие китаисты, иероглиф 亻 (人) rén ‘человек’ «является ключом, употребляется в иероглифах со значением ‘человек, человеческий» [1, с. 10]. На основании этого выдвигаем гипотезу: ключ 亻 rén ‘человек’ сохраняет своё значение в большинстве иероглифов, в чей состав входит, внося в них элемент «связи» с человеком и его деятельностью.



Рис. 1. Этимология иероглифа 人 rén [8].

Для анализа были отобраны более 30 иероглифов из 269, которые в китайском словаре были определены, как имеющие ключ 亻 rén ‘человек’ [7]. Затем проанализировали входящие в данные иероглифы графемы с точки зрения их значения и произношения, делая выводы о типе графемы: «смысловый элемент», «фонетический элемент – фонетик». При переводе графем и иероглифов опирались на словари [2, 4].

Как показал анализ, в основном ключ 亻 rén ‘человек’ выступает в роли семантического элемента со значением «имеющий отношение к человеку». Например:

1. 付 fù ‘отдавать’: 亻 ‘человек’+ 寸 cùn ‘вершок’. Здесь ключ 亻 указывает на связь с человеком, его деятельностью. Правый элемент также, на наш взгляд, участвует в образовании значения всего иероглифа, указывая на меру того, что отдается. Иероглиф – идеограмма.

2. 們 mén ‘суффикс множественного числа’: 亻 ‘человек’+ 冂 tián ‘дверь’. Используется только для одушевленных существительных и личных местоимений. Следовательно, 亻 rén здесь непосредственно указывает на человека. Второй элемент – фонетик. Весь иероглиф фоноидеограмма.

3. 休 xiū ‘отдыхать’: 亻 ‘человек’+ 木 mù «дерево». Данный иероглиф – это сложный рисунок, поэтому, в принципе, не должен раскладываться на элементы (рис. 2). Тем не менее, можно с уверенностью говорить, что 亻 rén здесь непосредственно указывает на человека. Идеограмма.

4. 低 dī ‘низкий’: 亻 ‘человек’+ 氏 dī ‘фундамент’. Низким может быть не только человек, но любой предмет, поэтому сложно сделать однозначный вывод о роли ключа 亻 rén ‘человек’. Графема 氏 dī является фонетиком, с одной стороны, с другой стороны, фундамен находится внизу, поэтому можно предположить, что добавляется семантическая функция у данного элемента. Иероглиф – фоноидеограмма.



Рис. 2. 休 в «Шовэнь цзецзы» [6]

5. 似 sì 'быть похожим': 亻 'человек'+ 以 yǐ 'предлог с помощью' считаем, что в данном иероглифе ключ 亻 rén 'человек' влияет на значение иероглифа, так как человеку свойственно всех сравнивать. Правая графема – фонетик, так как в словаре находим иероглиф 似 с произношением sì.

6. 仰 yǎng 'запрокинуть голову': 亻 'человек'+ 卬 áng 'подниматься'. Графема 亻 'человек' играет в данном иероглифе роль смыслового ключа, правый элемент дает произношение и значение одновременно. Иероглиф – фоноидеограмма.

7. 保 bǎo 'охранять': 亻 'человек' + 呆 dāi 'задерживаться, находиться'. Перед нами идеограмма, где оба элемента семантические, хотя достаточно сложно объяснить значение иероглифа из значения графем в него входящих. Если учесть все значения иероглифа 保 (глупый; неподвижный), то можно сделать вывод, что 亻 rén привносит в этот иероглиф связь с человеком, его деятельностью.

8. 俄 é 'вдруг': 亻 'человек'+ 我 wǒ 'я'. Фоноидеограмма, так как правый элемент встречается в других иероглифах с аналогичным произношением: 饿, 鹅, 莪, 娥 и 峨. В данном случае сложно выстроить логическое объяснение о том, указывает ли ключ 亻 rén на человека.

9. 佑 yòu 'благословить, хранить': 亻 'человек'+ 右 yòu 'правый'. Фоноидеограмма. Можно предположить, что благословляет, помогает кому-либо человек, следовательно, 亻 rén 'человек' привносит в этот иероглиф связь с человеком, его деятельностью, при чём графема 右 yòu является фонетиком.

10. 佃 diàn 'арендовать': 亻 'человек' + 田 tián 'поле'. Арендовать что-либо способен только человек, следовательно, 亻 rén 'человек' привносит в этот иероглиф связь с человеком, его деятельностью. Правый элемент, на наш взгляд, совмещает семантическую и фонетическую функции.

11. 供 gòng 'снабжать': 亻 'человек' + 共 gòng 'сообща'. Фоноидеограмма. 亻 rén 'человек' привносит в этот иероглиф связь с человеком, его деятельностью. Идеофонограмма.

12. 傲 ào 'высокомерный': 亻 'человек'+ 敖 áo 'гордый, надменный'. Описывается характер человека, следовательно, ключ 亻 'человек' играет в данном иероглифе роль смыслового элемента, правый же дает произношение и значение одновременно. Иероглиф – фоноидеограмма.

13. 俩 liǎ ng ‘оба’: 亻 ‘человек’ + 两 liǎ ng ‘два’. Данное числительное применимо только к людям, ключ 亻 ‘человек’ играет роль смыслового элемента, а 两 liǎ ng совмещает две функции: фонетическую и семантическую. Иероглиф – фоноидеограмма.

14. 仆 pǔ ‘слуга’: 亻 ‘человек’+ 卜 bǔ ‘гадать’. Иметь статус слуги, работать в качестве слуги может человек, следовательно, графема 亻 rén ‘человек’ влияет на значение иероглифа, при этом графема 卜 bǔ является фонетиком. Иероглиф – фоноидеограмма.

В результате проведенного исследования можно сделать ряд выводов. Выдвинутая гипотеза подтвердилась. Ключ 亻 rén ‘человек’ сохраняет своё значение в большинстве иероглифов, в чей состав входит, внося в них элемент «связи» с человеком и его деятельностью. Большинство иероглифов (70%) с ключом 亻 rén ‘человек’ это фоноидеограммы, часть из которых можно отнести к смешанному типу, когда правый элемент совмещает семантическую и фонетическую функции (30%). Идеограммы составляют меньшинство (30%).

Проведенный анализ имеет практическое значение, так как позволяет понимать значение иероглифа с ключом лучше и запоминать такие иероглифы.

Список источников

1. Агеев К. В., Ивченко Т. В. Все самые важные китайские иероглифы. М.: Издательство АСТ, 2020. 320 с.
2. Большой китайско-русский словарь. В 4 т. / под ред. И. М. Ошанина М.: Наука, 1983.
3. Задоев Т. П., Хуан Шуин. Начальный курс китайского языка. Ч. I. М.: Восточная книга, 2010. 304 с.
4. Котов А. В. Китайско-русский словарь-минимум. М.: Русский язык, 1990. 813 с.
5. Практический курс китайского языка. В 2 т. Т. 1 / отв. ред. А. Ф. Кондрашевский. М.: Восток-Запад, 2006. 399 с.
6. Синьхуа цзыдянь (Словарь иероглифов Синь хуа) / Ди ши и бань (11 издание) / Бэйцзин: Шаньу иньшугуань, 2013. 新华字典. 第十一版. 北京. 商务印书馆.
7. Ханьюй да цзыдянь (Большой словарь китайского языка) /汉语大辞典[сайт]. URL: <http://www.hydc.com/zidian/bushou/> HYPERLINK (дата обращения: 17.10.2022).

Воздействующая функция заголовков статей о спорте в китайских СМИ

Е. М. Рокицкая

канд. филол. наук, Кубанский государственный университет
(Краснодар, Россия)

В. П. Филиппова

канд. пед. наук, Кубанский государственный университет (Краснодар, Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования заголовков в статьях на китайском языке на спортивную тематику. Заголовки спортивных статей относятся к новостным заголовкам, содержат фактическую информацию о спортивных событиях государства, являются наиболее привлекающей внимание к содержанию статьи частью, а значит, и обладают воздействием на читателя потенциалом.

Ключевые слова: заголовок, новостные статьи, воздействие.

Affective function of headlines of sport articles in Chinese mass media

E. M. Rokitskaya

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Kuban State University (Krasnodar, Russia)

V. P. Filippova

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Kuban State University (Krasnodar, Russia)

Abstract. This article analyzes the headlines of sport articles in Chinese mass media. The sport articles' headlines have basically the same functions and structure as the news articles. They contain factual information about sport life of the country and appeal the readers to read the article. It means that articles themselves have the attractive function.

Key words: headline, news article, the attractive function.

Средства массовой информации являются неотъемлемой частью жизни общества, отражая социальную, политическую, культурную, экономическую, спортивную жизнь государства. Широко известно, что к средствам массовой информации (далее СМИ) относят газеты, журналы, телевидение, радио, интернет издания и др. Практически каждая новостная статья начинается с заголовка. Заголовок – своего рода визитная карточка статьи, ее лицо, это главный стимул прочитать статью для читателя. По мнению Ю. С. Бернадской, большинство читателей (примерно 80%) пробегают глазами только заголовок, не вдаваясь в подробности основного текста сообщения [1, с. 13]. Таким образом, основное назначение заголовка в статье – воздействовать на читателя.

Статьи о спорте также относятся к новостным статьям, они отражают сведения спортивной жизни государства и общества, факты спортивных событий, достижений или проигрышей отдельных спортсменов или спортивных команд. Их заголовки отличаются предельной

фактуальностью, краткостью, чаще всего в них наиболее четко сформулировано основное содержание новостной статьи.

Многие авторы сходятся во мнении о том, что основными функциями новостных заголовков следует считать такие функции, как:

– коммуникативная (заголовок служит для выражения сообщения о предмете речи);

– аппелятивная (то есть воздействующая, связанная с обращением к читателю);

– экспрессивная (передает личное мнение, чувства и переживания автора);

– графически-выделительная (на газетной полосе отделяет один материал от другого).

Из перечисленных функций можно сформулировать цели использования заголовков в новостных статьях, а именно:

1. Привлечь аудиторию и «заманить» читателя текстом к прочтению всего новостного сообщения.

Хороший заголовок может не только раскрыть читателям содержание новости, но и привлечь аудиторию к прочтению новости яркими языковыми выражениями. Для спортивных новостей такими яркими языковыми выражениями, например, являются преувеличения: 创历史 (творить историю), 演进球大战 (устроить битву на футбольном представлении), 球王 (король футбола), 篮球传奇 (легенда баскетбола); или сокращения: 女篮 (женская баскетбольная команда) и пр.

2. Концентрировать новостную информацию и сообщать основные факты.

Заголовок представляет собой сжатое сообщение, основную мысль содержания статьи.

3. Повышать ценность новостной информации.

Заголовок может сыграть завершающую роль в содержании новости и указать на глубокий смысл и ценность, содержащуюся в статье. Тем самым, заголовок помогает аудитории понять основную цель новости и побудить читателей задуматься о содержании новости.

К основным особенностям китайских новостных заголовков мы отнесли следующие:

1. С коммуникативной точки зрения заголовки делятся на: заголовки, выражающие факты; заголовки, выражающие мнения; и заголовки, выражающие как факты, так и мнения. Так как новости призваны, в основном, излагать факты, то и заголовки – краткие и ясные, служат не для подробного описания развития событий, а именно краткого изложения фактов.

Приведем примеры.

WCBA总决赛首场 内蒙古女篮战胜四川女篮

Женская баскетбольная команда Внутренней Монголии обыграла Сычуаньскую команду в первом матче финала Женской китайской баскетбольной ассоциации

Данный заголовок отличается предельной фактуальностью, в нем содержится основная информация статьи, отсутствует личное мнение автора.

大巴黎欧冠命悬一线 死磕拜仁望上演进球大战

Решается судьба «Пари Сен-Жермен» в Лиге чемпионов УЕФА. «Бавария» надеется устроить битву на поле

Кроме фактической информации в заголовке явно прослеживается личное отношение автора к предстоящей игре, которую он назвал **大战** (Великая война, Великая битва), предавая особую значимость описываемому в статье событию. В лингвистическом плане это создает эффект гиперболизации.

让更多青少年爱上足球 (光明日报)

Пусть еще больше подростков полюбит футбол

Данный заголовок, на наш взгляд, выражает личное отношение автора с помощью таких лексических единиц, как **让**, **更**, разговорного слова **爱上**.

2. Тема – самая важная часть заголовка, излагающая основную информацию или мысль. На письме часто тема выделена укрупненным шрифтом, отличным от текста статьи, иногда может отделяться знаками препинания. Например:

中国队第二金！任子威夺得短道速滑男子1000米金牌

Сборная Китая завоевала второе золото! Жэнь Цзывэй получил золотую медаль в шорт-треке в дистанции на 1000 метров

Данный заголовок представляет собой сложную структуру, состоящую из двух предложений, первое из которых является темой заголовка, его основной мыслью, а вторая поясняет и конкретизирует тему.

创纪录！吴易昺获中国大陆男网海外大师赛正赛首胜

Побит рекорд! У Ибин одержал первую победу в теннисном турнире под руководством иностранного тренера

Иногда в заголовке используется вспомогательный вопрос. Он ставится перед темой, и его основная функция состоит в том, чтобы вывести тему.

追光 | 扔水杯、闯球场？真热爱，就请不要伤害！

В погоне за славой. Бросать стаканчики, выбегать на поле? Действительно горячая любовь, можно ли не вредить! (в статье речь идет о поведении фанатов во время футбольного матча)

С точки зрения структуры новостные заголовки представляют собой:

1. Заголовки единой (одинарной) структуры: состоят только из основного заглавия, без вспомогательного. Большинство заголовков с одинарной структурой представляют собой однострочные заголовки, но они также могут быть двухстрочными или трехстрочными. Например:

国际花样跳水比赛在北京举行

В Пекине прошли международные соревнования по синхронным прыжкам в воду.

2. Заголовки составной структуры: в заголовке помимо темы есть вспомогательные вопросы, цитаты, подзаголовки или и то, и другое.

深圳胜龙狮 姜伟泽陈林坚砍下个人赛季最高分

Шэньчжэнь одержал победу над Лун Ши

Цзян Вэйцзе и Чэн Линьцзян набрали наивысший балл в сезоне

飞盘不火了? 其实是休闲体育百花齐放

Метание пластиковых дисков разве не популярно? На самом деле, досуговые виды спорта процветают

Заголовок имеет составную структуру со вспомогательным вопросом в начале, который вводит читателя в атмосферу размышления. Такой прием имеет сильное воздействие на читателя, поскольку вопрос требует найти ответ в тексте самой статьи.

Все заголовки составных структур являются многострочными.

全家一起运动是度过美好春日的最佳方式。北京一所幼儿园举办了亲子体育比赛。

Занятия спортом всей семьей – лучший способ провести весенний погожий день. Спортивные состязания родителей и детей прошли в одном из детских садов Пекина

Исследуя заголовки с точки зрения их синтаксических особенностей, и взяв в качестве объектов исследования заголовки повествовательных, вопросительных, императивных и восклицательных предложений, мы пришли к некоторым выводам:

1) заголовки повествовательных предложений обычно не используют точку в конце предложения и редко используют слова, обозначающие категории времени и вида, аспектную и модальную частицы 了 ;

2) в заголовках вопросительных предложений можно встретить вопросительный знак в конце предложения, но редко появляются вопросительные частицы:

这所山村小学，如何“因体而兴”？

Начальная школа этой деревни, как «процветать за счет своего тела»? (речь идет о нестандартных занятиях физкультурой: ходьба, прогулка в горы и пр.)

3) заголовки повелительных предложений редко используют знаки препинания в конце предложения, и в большинстве из них опускается подлежащее;

4) в заголовках восклицательных предложений восклицательный знак может, как сохраняться, так и опускаться:

历史第二快！吉普图姆闪耀伦敦马拉松

Второй самый быстрый в истории! Абрахам Киптум блистает на лондонском марафоне

Если говорить в целом, то знаки препинания чаще встречаются в многострочных заголовках осложненной структуры внутри самой структуры, а не в конце заголовка.

Подводя итоги, стоит отметить, что заголовки спортивных новостей, так же как и новостные заголовки, призваны привлечь внимание читателя к той новости, которая представлена в статье. Заголовки статей о спорте отличаются особой фактуальностью, их задача максимально объективно отразить содержание статьи, что и привлекает внимание особой категории читателей – спортивных фанатов, болельщиков или просто людей, глубоко интересующихся спортивной жизнью.

Список источников

1. *Бернадская Ю. С.* Основы рекламного текста. Омск : Омский гос. тех. университет, 2004. 136 с.

УДК 811.581

Гармонизация коммуникативного реагирования иностранных студентов в высших учебных заведениях КНР

В. В. Тарасова

ст. преподаватель, Сибирский федеральный университет (Красноярск, Россия)

Аннотация. В статье приведен анализ и разработана типология вербальных реакций студентов на иницирующие действия преподавателя в высших учебных заведениях КНР. Результаты проведенного исследования могут способствовать гармонизации коммуникативного реагирования в рамках академического взаимодействия между представителями различных культур.

Ключевые слова: реагирование, вербальные реакции, академический дискурс

Harmonization of foreign students' communicative reaction in Chinese universities

V. V. Tarasova

Senior Lecturer, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract. The article demonstrates the analysis of communicative reaction in Chinese academic discourse. Examination of 'teacher-student' verbal reactions is significant for understanding the process of interaction in academic discourse in the view of a wide spectrum of teachers' and students' reactions can contain important information about typical behavioral rules in a particular academic community.

Key words: reaction, verbal feedback, academic discourse

Ввиду высокого уровня академической мобильности и нарастающего интереса к получению или продолжению образования в высших учебных заведениях КНР, представляется логичным и закономерным изучение лингвокультурных особенностей процесса коммуникативного реагирования в китайском академическом сообществе, что впоследствии позволит гармонизировать интеракцию представителей различных лингвокультур. Эмпирическим материалом для системного анализа и разработки типологии вербальных реактивных действий студентов на иницирующие действия преподавателя послужили транскрипты видеоматериалов лекций в университетах КНР, размещенных в электронном архиве <http://www.icourses.cn/home>.

1) Краткое подтверждение/ опровержение служит материализацией коммуникативной интенции преподавателя вуза КНР, направленной на формирование студентами собственного мнения по теме высказывания, а также на проверку того, что процесс интеракции по-прежнему остается эффективным. Языковая реализация данного типа реагирования репрезентируется в кратком положительном/ отрицательном ответе на иницирующий вопрос преподавателя. Например, лектор, рассказывая о предмете или явлении, задает вопрос “是……妈?” / “是不是?” («не так ли»), вопрос с употреблением посессивного глагола “有……妈?” / “有没有?” («есть ли») или вопрос с использованием модального глагола возможности “可以吗?” («можно ли»). Потенциальные ответы студентов были разделены на группы в соответствии с формой иницирующего вопроса.

а) Употребление “是” («да») или “不是” («нет») в ответ на общего вопроса “是……妈?” («так ли это») или вопрос, построенный по утвердительно-отрицательной форме “是不是?” («не так ли»),

позволяет выявить согласие/ несогласие студенческой аудитории с предшествующей репликой лектора.

老师：你觉得那件衣服是从天上掉下来吗？

女生：不是。

б) Использование “有” («есть») или “没有” («нет») в ответ на общий вопрос с частицей “有……妈？” или на утвердительно-отрицательный вопрос “有没有？”，помогает установить наличие/ отсутствие определенного предмета, закономерности или явления в ситуации, описанной ранее преподавателем.

老师：我们先来听一下以广州话为代表的粤方言。（录音）大家听懂了没有？

学生们：没有。

в) Употребление модального глагола “可以” («можно») или модального глагола с отрицательной частицей “不可以” («не разрешено») в ответ на общий вопрос “可以吗？” («можно ли») позволяет осуществить запрос мнения студентов в контексте возможности/ невозможности совершения действия.

老师：他的目的就是为在这个地方终止，然后来卖干细胞，可以吗？

学生们：不可以。

2) Положительная обратная связь студентов репрезентируется также в репликах экспликации модальности, выраженных в широком спектре междометий. Например, “啊” («а») можно отнести к числу наиболее часто употребляемых обучающимися: его следует интерпретировать как знак удивления и восхищения словами преподавателя.

老师：治疗白血病/白血病是一种血疾病/那么有一种说法叫做血癌。

学生们：啊。

Как правило, произнесение звука данного междометия “啊” («а») зачастую удлиняется, что обусловлено, во-первых, музыкальностью китайского языка, во-вторых, искренним интересом студентов к приобретаемым знаниям.

3) Гипотетическое утверждение в ответ на иницирующую реплику преподавателя также представляет собой один из типов реакций в академической лингвокультуре КНР, который реализуется в развернутой повествовательной конструкции с обязательным использованием метакоммуникативных средств, например, “我觉得” («мне кажется»), “我猜” («я предполагаю»). Использование названной ввод-

ной конструкции позволяет студенту высказать свою мысль в гипотетической форме, ведь с учетом специфики образовательного процесса в Китае право вербализовать окончательный и единственно верный ответ принадлежит только преподавателю. Помимо этого, перед тем как высказать свою точку зрения учащийся тянет руку, и только получив разрешение преподавателя, выраженное вербально или невербально (при помощи жеста или взгляда), отвечает. Следует отметить, что при развернутом ответе на вопрос в китайской академической культуре принято вставать.

老师：还没有同学有些什么样的印象？好，第一排的这位同学。

女生：我觉得比如说享幼儿故事。然后幼儿歌，然后动画片，还有一些幼儿的绘本和图画书。这些都属于幼儿文学。这些都属于幼儿文学是一种充满趣味性，然后比较浅显易懂的文学，同时呢？也是直的大家去深思，然后去探究的一种文学。

Помимо этого, преподаватель также может попросить студентов найти и зачитать фрагмент текста учебника или информацию, расположенную на слайде. При этом использовать метакоммуникативные средства не требуется, необходимо лишь обнаружить необходимые данные и верно озвучить их, причем возможна ссылка на источник информации в начале реплики.

4) Приемлемым для коммуникации в высшей школе КНР является тип студенческого реагирования, который условно можно назвать моментальная догадка ввиду оперативности и краткости ответа в условиях быстрого интерактивного взаимодействия. Названная реакция обычно происходит, когда инициирующий вопрос преподавателя не предполагает ответа, реализованного в развернутой повествовательной конструкции, но в то же время и не состоит из одного слова как краткий положительный или отрицательный ответ. Как правило, моментальная догадка представляет собой словосочетание или фрагмент предложения, причем в данном случае вставать с места не нужно, в связи с чем в русской лингвокультуре указанный тип реактивного действия называют «выкриком с места».

老师：各位能告诉我什么是婚姻吗？

学生：男女两性的结合。

5) Зачастую в процессе академического взаимодействия после инициирующей реплики преподавателя можно наблюдать формирование нескольких одновременно возникающих реакций у обучающихся. Реагирование данного рода мы определили как множественность синхронных суждений и разработали его классификацию.

а) У студентов в высшей школе Китая, как правило, можно наблюдать одновременное возникновение идентичных суждений, выраженных различными языковыми средствами

老师：干细胞美容，为什么能够美容？

学生们：再生。// 可以再生。

б) Помимо этого, студенты КНР могут высказать спектр различных суждений, не противоречащих друг другу, в ответ на иницилирующую реплику лектора. В некоторых случаях преподаватели намеренно адресуют такого рода вопросы со спектром ответов, для того чтобы узнать все возникающие мнения, выслушать все рождающиеся в головах студентах идеи. Вся полученная информация в дальнейшем инкорпорируется преподавателем в канву его нарратива – опровергается, частично или полностью подтверждается.

老师：大家能不能想象一下在我们的外国友人当中学习汉语年龄最大的大约有多大？你们可以猜一下大约有多大？

学生们：一百岁。

老师：一百岁，这个也太夸张了。

学生们：七十。// 八十。

老师：说对了，有一位法国老人八十二岁还在学习我们的汉语。

в) В процессе интеллектуальной деятельности студентов также могут формироваться диаметрально противоположные суждения (от положительной до негативной реплики-реакции). Однако стоит отметить, что такой тип реакции в китайском академическом общении можно наблюдать крайне редко.

б) В ходе исследования было выявлено следующее явление, характерное коммуникации «преподаватель-студент» в вузе КНР: лектор задает обучающимся вопрос, однако прямой обратной связи нет. Вместо прямой реакции в виде вербализованного ответа студенты полупрошумом обсуждают между собой заданный вопрос. Наблюдаемый тип реагирования был определен нами как косвенная реакция на реплику преподавателя.

老师：吃的太多可能就会容易得痴呆，类似与阿尔茨海默病。
(学生积极地讨论)

Таким образом, речевые реактивные действия студентов на иницилирующие действия преподавателя в рамках академического взаимодействия в высших учебных заведениях КНР выражены в: 1) кратком подтверждении или опровержении (“是” / “不是” как выражение согласия/ несогласия с репликой преподавателя; “有” / “没有” как определение наличия/отсутствия определеннй предмета или явление

в ситуации; “可以” / “不可以” как выражение возможности/ невозможности совершения действия с предметом); 2) репликах экспликации модальности, образованных междометной репликой “啊” как знак удивления и восхищения; 3) гипотетическом утверждении, сопровождающимся наличием метакоммуникативных средств “我觉得”, “我猜” и необходимостью вставить с места; 4) моментальной догадке, выраженной в словосочетании или фрагменте предложения из речи преподавателя при быстром интерактивном взаимодействии с преподавателем; 5) спектре синхронных суждений (от идентичных до диаметрально противоположных); 6) косвенной реакции в виде студенческого обсуждения полупрошепотом.

Список источников

1. Буторина Г. Г. Коммуникативная ситуация «побуждение-реакция» в современной англоязычной речи (на материале диалогов в английской и американской прозе XX века): автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.04. Москва, 1993. 18 с.
2. Высшее образование в Китае. URL: <http://www.education-medelle.com/articles/visschee-obrazovanie-v-kitae.html>. (дата обращения: 02.05.2014).
3. Джандалиева Е. Ю. Вербальные реакции адресата на неодобрительные реакции: автореф. дис. ... канд. филологических наук: 10.02.19. Волгоград, 2008. 26 с.
4. Марианашвили М. Лингвопрагматика диалогической коммуникации: дис. ... доктора филологических наук: 10.02.19. Тбилиси, 2007. 169 с.
5. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О. И. Матьяш, В. М. Погольша, Н. В. Казаринова, С. Биби, Ж. В. Зарицкая. Под науч. ред. О.И. Матьяш. СПб.: Речь, 2011. 560 с.
6. Али М. Х. И. Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе: на материале речи преподавателя: дис. ... канд. филологических наук: 10.02.01. Москва, 2006. 280 с.
7. McInnes D. The performance of academic identity as pedagogical model and guide in / through lecture discourse // Teaching in Higher Education, 2013. Vol. 18, No. 1. P. 53–64.
8. Айкэчэн. URL: <http://www.icourses.cn> (дата обращения: 10.02.2023). 爱课程.

Новые медиа как новая глава китайско-российских молодежных обменов¹

Цзу Чуньмин

мл. научный сотрудник, Китайская Академия общественных наук (КАОН),
Исследовательский центр культуры (Пекин, КНР)

Аннотация. В статье рассматривается феномен Новых медиа в контексте китайско-российских молодежных обменов. Автор ставит цель – проанализировать текущую ситуацию функционирования Новых медиа в сфере китайско-российских обменов на конкретных примерах; обозначить свойства Новых медиа, за счет которых они могут выступать средством культурного обмена среди молодежи двух стран и наметить ориентир для дальнейших исследований данной проблемы.

Ключевые слова: новые медиа, китайско-российские молодежные обмены, культурный обмен, молодежь.

New media as a new chapter in Chinese-Russian youth exchange

Zu Chunming

Junior Researcher, Chinese Academy of Social Sciences (CASS),
Cultural Research Center (Beijing, the China)

Abstract. The article deals with the phenomenon of new media in the context of Chinese-Russian youth exchanges. The author sets a goal – to analyze the current situation of the functioning of new media in the field of Chinese-Russian exchanges on specific examples; to identify the properties of new media, due to which they can act as a means of cultural exchange among the youth of the two countries and outline a benchmark for further research on this problem.

Key words: new media, Chinese-Russian youth exchanges, cultural exchange, youth.

В последние годы наблюдается положительная динамика роста одобрения и степени открытости к Китаю со стороны российской молодежи. Согласно данным опросов ВЦИОМ о восприятии иностранной культуры среди отечественной молодежи в возрасте от 19 до 24 лет в топе списка находится Китай [1]. Такой показатель, на наш взгляд, с одной стороны, имеют тесную связь с быстрыми темпами экономического развития и модернизации Китая, с другой стороны, с появлением комплекса возможностей в области международных коммуникаций и коммуникационных стратегий, разработке и совершенствованию которых Китай уделяет пристальное внимание.

¹ Настоящая статья выполнена в рамках проекта Национального фонда социальных наук Китая «Исследование романтических корней современной российской евразийской мысли» (номер проекта: 20BZX098) и Инновационного проекта Китайской академии общественных наук «Генеалогия. Философия культуры».

Еще в начале этого века Китаем была выдвинута стратегия «Продвижение китайской культуры во вне». После 18-го Национального съезда Коммунистической партии Китая сформулированный принцип «Хорошо рассказывать о китайские истории и хорошо распространять голос Китая» продолжает оставаться ключевым для построения системы внешних связей Китая со всем миром. С развитием интернет-технологий, Новые медиа становятся платформой и каналом для всесторонней демонстрации настоящего Китая. Отметим, что под Новыми медиа понимаются «СМИ современного поколения, функционирующие на основе цифровых, сетевых и информационных технологий, которые отличаются от традиционных СМИ способами распространения информации» [6, с. 287]. Теперь, когда Китай и Россия вступили в новую эру всестороннего стратегического партнерства, контакты среди молодых людей двух стран укрепляются, в виду чего у российских молодежи расширяется представление о Китае. Новые тенденции российско-китайских отношений, основывающиеся на вовлечении молодежи, способствуют укреплению дружбы между двумя странами, формированию базы общественного мнения в отношении обеих стран и дальнейшему повышению интереса к друг к другу в целом.

В отличие от традиционных для Новых медиа характерны мобильность, фрагментарность и индивидуализация, данные характеристики соотносятся не только со способами получения информации молодыми людьми, но и обусловлены стремительным образом жизни. Так, например, если рассматривать ситуацию с созданием и распространением коротких видео, то, по данным iiMedia Consulting, количество пользователей сервисом коротких видео в 2020 году в Китае достигло 700 млн человек, среди которых количество пользователей китайского приложения Douyin (Доуинь)² в возрасте до 25 лет составляет 61,0%, а количество пользователей возрастной группы 25 до 40 лет – 49,4%. Согласно отчету российской компании «МегаФон», TikTok, международная версия Douyin, в 2021 году занимала третье место в перечне социальных сетей, уступая только Telegram и ВКонтакте. Показатели роста пользователей TikTok достигли максимума в 2021 году. Этот рост в основном связан с популярностью коротких видео среди пользователей. По данным Mediascope³, в первом квартале 2021 года количество активных пользователей TikTok в России каждый месяц составляло 36,6 млн, из которых 70% – это пользователи в возрасте от 12 до 44 лет.

² Douyin Доуинь – китайское приложение для создания и просмотра коротких видео;

³ Mediascope – технологичная исследовательская компания, лидер российского рынка медиаисследований и мониторинга рекламы и СМИ;

Становится очевидным, что Новые медиа – это мощное средство и естественный «союзник» культурной коммуникации. Информация о культурных реалиях другой страны, касающаяся обычаев и традиций, национальной кухни, музыки и танцев, а также развлекательного новостного характера может стремительно распространяться путем использования возможностей Новых медиа. На примере сайта Bilibili (Билибили)⁴ видно, что к началу 2022 года количество коротких видеороликов, содержание которых имеет отношение к культуре, достигло 6 154, а количество просмотров составило 9,98 млрд. При этом просмотр видеороликов, содержание которых имеет связь с культурой России, составлял в среднем 7 видеороликов на одного китайского пользователя. Что касается тематики, то видео, в которых демонстрируются блюда традиционной русской кухни, являются самыми популярными среди китайских пользователей. Ярким примером может служить канал на сайте Bilibili под названием «巴甫洛夫大叔» (Дядя Павлов), видеоролики которого насчитывают 5,835 млн просмотров.

В этой связи показательно отметить, вышедший в апреле 2016 года на Первом канале документальный сериал «Открытие Китая», автор и ведущий которого являлся Евгений Колесов. Цель проекта состояла в том, чтобы освещать не только аспекты экономического и социального развития современного Китая, но и аспекты традиционного культурного наследия Поднебесной. Данный фильм размещен для показа на интернет-платформах в полном объеме, количество серий – 36, продолжительность каждой серии 30-35 минут, среди них наиболее всего запросов было на серию о китайской чайной церемонии – количество просмотров составляет 1 376 933 раз. Впоследствии материал этого документального сериала был смонтирован в короткие видеоролики продолжительностью 3-5 минут, трансляция каждого из которых на YouTube и других видео сайтах насчитывает миллионы просмотров. Этот пример показывает, что Новые медиа, представленные короткими видеороликами, становятся важной платформой для китайско-российского культурного обмена. В свою очередь, реальная ситуация такова, что молодежные группы являются основными пользователями Новых медиа, что придает мощный импульс углублению китайско-российского культурного обмена, движущей силой которого выступает именно молодежь.

Вместе с тем необходимо обозначить то, за счет каких свойств Новые медиа могут выступать средством культурного обмена. В первую

⁴ Bilibili (Билибили) – китайский сайт для видеохостинга, где пользователи могут отправлять, просматривать и добавлять комментарии к видео, особенно популярен среди молодежи.

очередь, одним из важнейших свойств является их способность стирать границы, что позволяет использовать новые способы коммуникации, наполнять ее новым содержанием. Пространство Новых медиа становится пространством свободы, творчества и новых возможностей. Возможности Новых медиа выступают инструментом создания и поддержания связей, на основе новых форм общения, дискуссии, интеграции. Предлагая новые формы онлайн-взаимодействия, Новые медиа выступают источником различных ресурсов, среди которых не только получение информации, но и созидательная активность, расширение границ собственного мира, «включение в глобальный процесс обмена идеями» [5] и обогащение новыми культурными смыслами.

В заключении отметим, что хотя различные Новые медиа-платформы, особенно социальные сети, становятся основными площадками для взаимодействия молодежи, не стоит оставлять без внимания преимущества традиционных медиа. На наш взгляд, традиционные и Новые медиа должны быть взаимодополняемы и образовывать единое пространство для развития китайско-российских молодежных обменов на высоком уровне, формируя благоприятную среду и предоставляя новые возможности для активизации совместной деятельности молодых людей двух стран.

Одним словом, являясь фактором значимых трансформаций в социокультурных процессах, роль Новых медиа в формировании имиджа страны и усилении влияния страны становится все более заметной, и они неминуемо станут важным средством создания «Новой главы» в сфере обменов и контактов китайской и российской молодежи. Вместе с тем, вопросы о том, каким образом обозначенные в данной статье свойства Новых медиа могут быть актуализированы в процессе непосредственной реализации российско-китайских молодежных обменов, требуют дополнительного рассмотрения и могут являться предметом дальнейших исследований при совместном участии российских и китайских специалистов.

Список источников

1. Восприятие российской и иностранной культуры среди отечественной молодежи. Краткая презентация основных выводов исследования, реализованного ВЦИОМ-консалтинг по заказу Минобрнауки РФ // ВЦИОМ: официальный сайт. 2023. URL: https://ok.wciom.ru/fileadmin/file/presentation/Vospriyatie_kult_2022-12-19.pdf (дата обращения: 02.02.2023).

2. Мэн Чжэньчжэнь. Основы, перспективы и существующие проблемы сотрудничества СМИ в контексте китайско-российского стратегического партнерства: магистерская дис. Чжэнчжоу, 2021. 137 с.

3. Се Чжоу, Чжан Цзэмин. Восприятие России современной китайской студенческой молодежью // Мир русскоговорящих стран. 2020. № 2 (4). С. 5–25.

4. *Си Цзиньпин*. Хорошо рассказывайте китайские истории и хорошо распространяйте китайские голоса // World Wide Web. 3 июня 2021 г.
5. *Устюжанина Д. А.* Двойственная природа новых медиа в онлайн-пространстве // Вестник Пермского университета. Серия: Философия. Психология. Социология. 2019. № 2. С. 204–218.
6. *Цзя Фань*. Новые медиа: прогнозирование и специфика китайского феномена // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 32, № 2. С. 286–290.
7. *Чжан Юньшэн*. Основные тенденции развития новых медиа в Китае // Евразийское научное объединение. 2021. № 4-4 (74). С. 382–384.
8. *Чен Юнян*. Краткое обсуждение развития новых медиа в Китае и России в условиях волны 5G // Фронт новостей. 2020. Выпуск 12.

Секция III
РУСИСТИКА СЕГОДНЯ: НАУКА, ПРАКТИКА, ОБУЧЕНИЕ

УДК 378.147.34

**Использование приемов интенсивной методики
в процессе преподавания русского языка за рубежом**

Н. А. Аверич

старший преподаватель, Московский государственный автомобильно-дорожный
университет (МАДИ) (Москва, Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы интенсификации процесса обучения русскому языку студентов за рубежом. В условиях отсутствия языковой среды одной из главных задач преподавателя является обучение коммуникации на русском языке. Автором предлагается использование отдельных приемов интенсивной методики для создания и реализации ситуации речевого общения, обеспечения предметного содержания общения, организации коммуникативной обстановки на учебном занятии. Отмечается важность социально-личностных факторов.

Ключевые слова: коммуникативная обстановка, межличностное взаимодействие, приемы интенсивной методики, ролевая игра, ситуация общения.

**Use of intensive methodology in the process of teaching
the Russian language abroad**

N. A. Averich

Senior Lecture, Moscow State Automobile Road University (MADI)
(Moscow, Russia)

Abstract. The article deals with the intensification of the process of teaching the Russian language to students abroad. In the absence of a language environment, one of the main tasks of the teacher is to teach communication in Russian. The author proposes the use of certain techniques of intensive methodology for creating and implementing a situation of speech communication, ensuring the subject content of communication, organizing a communicative situation in an educational lesson. The importance of social and personal factors is noted.

Key words: communicative environment, interpersonal interaction, intensive methods, role-playing game, communication situation.

При работе со студентами, изучающими русский язык за рубежом, мы сталкиваемся с целым рядом особенностей и сложностей. В первую очередь это связано с отсутствием языковой среды, которая в наших условиях играет роль стимулирующего, обучающего и контролирующего фактора. В других странах мы наблюдаем не просто отсутствие

языковой среды, а практически полную невозможность услышать русскую речь или познакомиться с русской культурой через средства массовой информации.

Перед преподавателем-русистом на первый план выдвигается задача формирования и развития языковой и речевой компетенции учащихся, то есть обучения общению на русском языке. И в этом случае мы можем опираться на метод активизации резервных возможностей личности, который, по словам Г.А. Китайгородской, «решает прежде всего задачу обучения общению на иностранном языке, а его содержанием является овладение комплексом навыков и умений, достаточных и необходимых для будущей речевой деятельности учащихся, а также овладение языковым материалом, обеспечивающим формирование, развитие и использование этих навыков и умений» [3, с. 11].

В условиях работы со студентами за рубежом (если это не специальные курсы, а обычные занятия в университете) мы не можем использовать этот метод целиком, так как этому препятствует ограниченность во времени и отсутствие необходимых условий. Но, несомненно, отдельные приемы интенсивной методики могут активно использоваться.

В первую очередь преподавателю необходимо на занятии создать и реализовать ситуацию речевого общения, которая предполагает:

- а) наличие мотивации общения;
- б) предметное содержание общения;
- в) организацию коммуникативной обстановки;
- г) создание иноязычной речевой установки.

В процессе общения важную роль играет мотивация. Как отмечает Р. В. Фастовец, «мотивационная основа общения может быть создана путем моделирования по образу естественного, путем включения речевой деятельности в общедеятельностный акт про помощи ролевой игры. Общение в ролевой игре приобретает личностную ориентированность, оно имеет подтекст, неречевой фон. Собеседники проявляют подлинный интерес к высказываниям партнеров. Их речевые действия направлены на решение той или иной задачи, предложенной в социально-бытовой или деловой игре. При формулировании задачи вводятся предлагаемые обстоятельства, создаются конфликтные и проблемные ситуации» [4, с. 188].

Такие игры можно использовать в качестве обобщающего материала после прохождения какой-либо темы (например, «Идем на день рождения», «Театр», «Экскурсия по городу» и другие). Учебный материал, предоставляемый преподавателем, должен отвечать познавательным интересам учащихся и содержать новую для них информацию.

Его необходимо компоновать по тематическому признаку в виде отдельных ситуаций, которые при осуществлении речевой деятельности позволяют учащимся выйти за рамки одной темы.

«Предметное содержание общения лучше задавать в этюдах при помощи стимулирующих речевых воздействий со стороны преподавателя, через предметные и беспредметные действия, путем введения предполагаемых обстоятельств» [4, с. 189]. Варьирование разных обстоятельств, введение каких-то новых неожиданных элементов заставляет студентов творчески подходить к одной и той же задаче, вживаться в данный образ, не просто проигрывать, а как бы «проживать» эту ситуацию.

Например, при прохождении темы «Выбираем подарок» можно идти традиционным путем: объяснение нового лексического и грамматического материала, чтение и проигрывание диалогов, чтение текста и т. д. А можно пойти и другим путем, используя приемы интенсивной методики. С самого начала урока ввести студентов в данную, наполовину вымышленную, наполовину реальную ситуацию с помощью определенной фразы. Например, после приветствия преподаватель шепотом говорит: «Посмотрите, какой Майкл сегодня красивый. Вы знаете, у него сегодня день рождения. Вечером мы идем к нему в гости».

И далее сюжет урока строится из отдельных этюдов, логически связанных между собой.

1. Позвонить друзьям, пригласить на день рождения.
2. Договориться о встрече.
3. Обсуждение подарков.
4. Покупка подарков.
5. Поздравительная открытка.
6. Выбор праздничной одежды.
7. Поздравление, вручение подарков.
8. Чаепитие.

Необходимо отметить, что при такой форме подачи материала идет активное повторение уже изученного материала и использование его в речи, а также включение небольшими порциями новой лексики и новых грамматических конструкций перед разыгрыванием определенного этюда. Этот новый материал дается в виде справочного, необходимого для коммуникации в данной ситуации. При этом мыслительная деятельность студентов уже настолько активизируется, что, образно говоря, создается эффект «ловушки» для данной грамматической формы. И достаточно нескольких тренировочных упражнений, чтобы эта форма закрепились в сознании учащегося.

Для закрепления пройденного материала хорошо использовать небольшие театрализованные сценки. Например, после изучения грамматической темы «Глаголы движения» можно предложить студентам разыграть по ролям сказку «Красная шапочка». Такой небольшой спектакль, как правило, вызывает у учащихся интерес и проходит оживленно и весело.

Все речевые действия и операции «проходят» через речедетельностное закрепление в процессе надречевых задач. Чаще всего в восприятии коммуникантов они ассоциируются с работой мышления, воображения, памяти, внимания и т. д., как бы спрятанной, неявной.

Особое внимание следует уделять коммуникативной обстановке на занятии. Преподавателю необходимо создать атмосферу дружелюбия и взаимопонимания, которая способствует умственной и эмоциональной активности учащихся. Для создания непринужденной обстановки на уроке преподаватель может использовать приемы и игры, которые направлены на преодоление скованности, напряженности, неуверенности учащихся, то есть, так называемых, «психологических барьеров». Небольшие сеансы релаксации и аутогенной тренировки помогут учащимся раскрепоститься. Полезно проводить дыхательную и артикуляционную гимнастику, особенно на начальном этапе обучения. Такая гимнастика способствует не только развитию фонетических навыков студентов и овладению русской ритмикой, но и снятию напряженности учащихся.

В процессе преподавания важно использовать приемы, направленные на раскрытие и использование резервных возможностей человека, а также «игры на психотехнику», которые «способствуют развитию внимания, чувству партнера, эмоциональной, образной и оперативной памяти, способности к имитации, чувству ритма, внутренней собранности и организованности» [4, с.190].

Неосознанному запоминанию способствуют рифма, мелодия, моторика и т. п. Отработка слогов и ударений производится с помощью хлопков, отработка интонации – с помощью жестов. Хорошие результаты приносит использование мяча, особенно при работе с грамматическими конструкциями. Прекрасно идут групповые игры со сменой темпа музыки, с проговариванием хором и показом действия. И, конечно же, большую роль играет использование технических и наглядных средств обучения для создания нужного фона.

При работе за рубежом необходимо учитывать и социально-личностные факторы, такие как социальный и количественный состав группы, а также временные и пространственные характеристики общения.

Нормальный межличностный контакт обеспечивает положительный настрой, активизирует мысль, снимает внутреннюю напряженность и создает ощущение удовлетворенности у говорящего. Очень важно установить контакт с первых же минут общения не только между преподавателем и студентами, но и между студентами. В процессе общения обучаемый должен научиться правильно воспринимать ситуацию, понимать своего собеседника, подбирать наиболее подходящие средства и формы для общения с ним и правильно оценивать его поведение.

«Создание благоприятного психологического климата в учебной группе предполагает управление межличностными отношениями на основе доверия преподавателю, признания им авторитета каждого учащегося, доброжелательности взаимоотношений в системах “учитель – группа”, “учитель – ученик”, веры в успех каждого, поощрения, поддержки и т. п.» [3, с.13].

Одним из основных правил, в соответствии с которым преподавателем организуется межличностное взаимодействие и общение на уроке, является установление неформальных и равноправных положительных отношений между всеми участниками процесса. Основой их служит поддержка, одобрение, участие, интерес друг к другу.

В плане техники педагогического общения в интенсивном обучении накоплен значительный опыт, который, конечно же, должен использоваться при работе за рубежом. «Коммуникативная деятельность преподавателя должна служить образцом общения на изучаемом языке. Необходимо следить за тем, чтобы не только форма изложения и техника речи были безупречны, но мимика, жесты и ориентация в пространстве соответствовали бы содержанию высказываний преподавателя. Следует избегать стандартных выражений, следить за громкостью речи, усиливать воздействие речи визуальными контактами. Все эти факторы позволяют значительно повысить эффективность занятий, стимулировать коммуникативную активность учащихся» [1, с. 234]. Преподаватель должен постоянно помогать студентам, проявляя тактичность в замечаниях, веру в успех каждого, общую доброжелательность.

Способы организации речевого общения могут быть разными. В зависимости от количества студентов можно использовать такие групповые формы общения, как «круг в круге», «market» (свободное общение), «star» (звезда), работа парами, тройками, работа по кругу («телефон», «снежный ком» и т. п.). Необходимо отметить также специальные игры на темпоритм с целью развития темпа речи, реактивности, способности легко и быстро включаться в процесс коммуникации.

И, конечно же, формирование иноязычной речевой установки является одной из главных задач при создании ситуации общения. Желательно, чтобы все общение проходило на русском языке.

Таким образом, правильное использование приемов интенсивной методики в процессе преподавания русского языка за рубежом позволит преподавателю интенсифицировать процесс обучения и добиться хороших результатов.

Список источников

1. *Аверич Н. А., Панкратова И. К.* Учет психологических факторов как одно из условий успешного обучения иностранных аспирантов и магистрантов // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : сборник материалов Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 25 декабря 2021). Чебоксары: ИД «Среда», 2021. С. 232–235.

2. *Варенина Л. П.* Секреты приемов интенсивного обучения иностранному языку // Педагогика и психология образования. 2017. № 1. С. 71–76.

3. *Китайгородская Г. А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд-во Московского ун-та, 1986. 154 с.

4. *Фастовец Р. В.* Управление иноязычным общением в учебных условиях // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. М.: Рус. яз., 1991. С. 187–194.

УДК 811.161+81'373

Из опыта освоения лексического материала на занятиях по русскому языку как иностранному

Т. Д. Богачанова

канд. филол. наук, доцент, Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Новосибирск, Россия)

Аннотация. Настоящее исследование нацелено на освещение проблем, связанных с преподаванием русского языка как иностранного, а именно, с особенностями и нюансами подачи лексики на занятиях в зависимости от уровня обучающегося. Цель работы состоит в аналитическом подходе к выявлению лексических трудностей, которые появляются у студентов и слушателей, обучающихся в русских вузах. Итогом статьи становится не только параметризация лексических трудностей, но и поиск путей решения данной проблемы путем существующего образовательного контента.

Ключевые слова: русский как иностранный, лексические трудности, семантизация, неязыковой вуз, коммуникация, учебное пособие.

From the experience of studying lexical material at the Russian-as-a-foreign-language lessons

T. D. Bogachanova

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., University of Architecture and Construction
(Sibstrin) (Novosibirsk, Russia)

Abstract. The present study aims to highlight the problems associated with RCT teaching, namely, the peculiarities and nuances of the presentation of vocabulary in classes depending on the level of the student. The purpose of the work is an analytical approach to identifying lexical difficulties that appear among students and students studying in Russian universities. The result of the article is not only the parameterization of lexical difficulties, but also the search for ways to solve this problem through existing educational content.

Key words: Russian as a foreign language, lexical difficulties, semanticization, non-linguistic higher education institution, communication, textbook.

Современный образовательный процесс требует постоянного совершенствования в плане подачи материала со стороны преподавателя, быстрого и качественного его усвоения со стороны обучающегося и последующего эффективного и правильного воспроизведения и использования как в бытовой, так и профессиональной сферах деятельности. Образовательные учреждения высшего профессионального образования борются за право качественного преподавания своих профильных дисциплин иностранцам, как слушателям, то есть будущим студентам, так и непосредственно студентам. Русский язык становится базовой и основополагающей дисциплиной-проводником к получению желаемой профессии, то есть освоению профильных дисциплин. Преподаватели стремятся подготовить грамотных специалистов в различных областях и сферах жизнедеятельности: экономики, строительства, медицине, юриспруденции, образовании и т. д.

Преподаватель стоит на страже создания благоприятной атмосферы для передачи знаний студентам в группе. На занятиях изучается необходимый материал в области изучения лексики, морфологии, синтаксиса, осваивается фонетический облик.

Цель данной работы – рассмотреть различные лексические трудности, возникающие у иностранных студентов при обучении русскому языку как иностранному (далее – РКИ), а также рассмотреть возможные способы их нивелирования и облегчения работы на разных уровнях подготовки.

Лексические трудности включают в себя тяжелые для восприятия и понимания различные языковые единицы [5, 9], иными словами, новую неосвоенную и непроработанную лексику.

Мы обратились к имеющейся классификации групп слов, которые исследователи признают лексически трудными для иностранных студентов:

- 1) паронимы, например, *бедный – бедственный; силовой – сильный;*
- 2) синонимы, а также синонимические ряды, примером может служить *хороший – добрый – милый;*
- 3) заимствованные слова (калькированные, термины английского происхождения, оформленные в соответствии со всеми правилами русской орфографии и подчиняющиеся нашим фонетическим правилам), например, *ноутбук, риэлтор;*
- 4) агнонимы (незнакомые слова), например, *ватрушка, шаньга;*
- 5) термины, присутствующие или в виде аналога на родном языке обучающегося, или на английском языке, или в разделе латино-греческой терминологии, с которой студенты могут быть знакомы в каком-то объеме, но эти знания им не позволяют соотнести данный переведенный вариант термина с русским эквивалентом, например, *конференция, склонение;*
- 6) многосложные или полисиллабические слова (включаются слова, состоящие из более двух-трех слогов), например, *примерочная, вращающийся* [2].

Работа с лексикой и ее усвоением представляется многоэтапной [10, 12]. На настоящий момент нас интересует первый этап, а именно, презентация вводимой лексики ввиду существующих трудностей ее понимания и освоения. Необходимо новую лексику предъявить на занятии ученикам тем или иным способом, добиться качественного ее усвоения за счет соотнесения термина на русском и понимания его на родном языке, а также обозначить сочетаемость лексических единиц, особенно, если речь идет о рядах синонимов, пар паронимов и антонимов во избежание некорректного восприятия и воспроизведения в дальнейшем в коммуникативной деятельности. Совершенно очевидно, что графический и фонетический облик новых слов влияет на восприятие и понимание, следовательно, можем установить, что лексические трудности накладываются на особенности как акцентологического и фонетического характера, так и грамматического.

Какие способы снятия лексической трудности, объяснений, то есть семантизации [1] обозначены в учебниках и применяемых тактиках подачи лексики на занятиях по РКИ?

В статье А.В.Ковалева освещается проблема изучения лексики на разных уровнях. Элементарный уровень в плане знакомства с языком представляется очень продуктивным и многогранным, поэтому сложным для иностранного студента, предполагающим знакомство с языком и освоение азбуки. Так, автор пишет, что в этот период «необходимо

использовать простые способы семантизации ...перевод, применение наглядности, подбор антонимов, перечисление» [4, с. 231]. Современные электронные способы обучения идут навстречу преподавателю, предлагая ему разнообразный контент для решения этой задачи: подготовленная презентация по изучаемой теме, он-лайн переводчик на язык обучающегося, бумажный и/или электронный словарь, картинки и иллюстрации, предлагаемые сетью интернет непосредственно на уроке и т. д. Например, в учебном комплексе «Русский сувенир» на элементарном уровне предлагается изучать лексику при помощи иллюстраций (рис. 1), включенных в раздел темы, или воспользоваться словарем или переводчиком на усмотрение участников образовательного процесса [6].







Рис. 1



Как один из способов изучения лексики на начальном уровне в учебнике И. С. Чернышова «Поехали» предлагаются упражнения на антонимию. Например, *плохой – хороший; большой – маленький; теплый – холодный* и т. д., которые становятся ключевыми при ответе на вопросы: 1) *В каком городе вы живете...?* 2) *На каком этаже вы живете...?* и т. д. [13, с. 104]. Группы антонимов являются неотъемлемой частью учебного комплекса «Точка Ру» [3], которые рекомендуется изучать при помощи иллюстративного материала (рис. 2).

3. Adverbs

A Подберите картинки к словам.
Match the pictures and adverb opposites.

1.  
хорошо плохо

2.  

3.  

правильно – неправильно
быстро – медленно
интересно – скучно
хорошо – плохо
много – мало
тихо – громко/шумно
рано – поздно

Рис. 2

Также не стоит забывать ориентировать студентов на формирование собственного словарика в тетради, где задействовано визуальное и графическое сопровождение, то есть фиксирование нового слова с переводом на родной язык для удобства.

Базовый уровень располагает большим количеством учебных инструментов, а именно, подключение семантизирующего контекста, а также ряды синонимов, собственно толкование слова [4, с. 231]. Обратимся к учебному комплексу для базового уровня «Русский сувенир», где вводится семантизирующий контекст [7]. Например, дается толкование слова, и группе предлагается осмыслить и понять значение изучаемой лексической единицы (рис. 3). Или дается задание на семантизацию путем соотнесения самого слова и его определения, например, рис. 4.

2 Новые слова |
В магазине / At the shop

Читайте новые слова. Угадайте значения слов из контекста.

1. примерить	Когда вы покупаете одежду, вы сначала хотите примерить её, потому что вы хотите узнать, что это ваш размер, цвет, фасон.
2. примерочная	Примерочная – это комната в магазине, где можно примерить одежду.
3. размер	Международные размеры одежды – это XXS, XS, S, M, L, XL, XXL, XXXL.
4. поменять	Если человек купил свитер, а потом понял, что это не его размер, он может поменять его в магазине.

Рис. 3

Соедините комнаты (1–10) и их описание (а–и).

<ol style="list-style-type: none"> 1. спальня 2. кухня 3. гостиная 4. столовая 5. кабинет 6. детская 7. ванная 8. коридор 9. гараж 10. балкон 	<ol style="list-style-type: none"> а) Там стоит машина. б) Там люди готовят еду. в) Там люди едят. г) Там люди спят. д) Там люди работают. е) Там спят дети. ё) Там встречаются с гостями. ж) Это длинная узкая комната. з) Там люди принимают душ. и) Там можно отдыхать летом, когда хорошая погода.
---	--

Рис. 4

На продвинутом этапе рекомендуется вводить словообразовательные цепочки [4, с. 231], что выводит обучающихся на уровень словообразования, который подразумевает кропотливую работу с корнями и другими словообразовательными элементами, а также со словообразовательными моделями. Также сильным способом семантизации становится непосредственно текст, подобранный в зависимости от изучаемой темы, что можно наблюдать в учебном комплексе «Новый сувенир» [8], с обозначенным уровнем выше среднего (рис. 5).

ЧАСТЬ 3. ЧТЕНИЕ

1. Вы любите есть выпечку? Отметьте, какие виды выпечки вы знаете или пробовали.

ВЫПЕЧКА

- 1. круассан
- 2. булочка с корицей
- 3. бейгл
- 4. калач
- 5. блин
- 6. пирожок
- 7. осетинский пирог
- 8. хачапури
- 9. французский багет
- 10. итальянская чиабатта
- 11. крендель
- 12. баранки
- 13. армянский лаваш

КАЛАЧ

Калач – это белый хлеб с ручкой. Калач является самым старым видом хлеба в России. Он появился в Москве и стал популярным в XIX веке благодаря пекарю Ивану Филипову, который поставлял продукцию самому императору. Филиппов всегда говорил, что секрет его успеха – в воде из Москвы-реки, в его профессиональных работах и, конечно, в нём самом. Для теста действительно брали воду из Москвы-реки и привозили её в Санкт-Петербург, где открылась первая пекарня Филипова. Выпечка из этой пекарни была так популярна, что её вывозили в Сибирь и даже на экспорт в Париж.

Калач рисовали известные художники (Кустодиев, Машков, Богданов-Бельский), о калаче писал известный русский писатель Лев Толстой. Например, в «Анне Карениной» он упоминается несколько раз.

У калача богатая история. Сначала он был очень популярен в России, но потом его перестали выпекать из-за сложной технологии приготовления.

Рис.5

Дополнительными способами объяснения значения новых слов авторами заявляются такие, как использование жестов и мимики, объяснение с опорой на известные учащимся слова, связанные с новым по значению [11, с. 47].

Итак, нами было проанализирован блок лексических трудностей, которые возникают у иностранных студентов при интенсивном обучении русскому языку в стране изучаемого языка. Также мы рассмотрели способы снятия лексических трудностей, которые можно использовать как во время аудиторной работы с преподавателем, так и самостоятельно при выполнении домашнего задания. Следует отметить значимый компонент снятия лексических трудностей, который заключается в необходимости комплексного подхода к этому этапу занятия, так как зачастую ввиду множества лингвистических и экстралингвистических причин применение только одного способа интерпретации новой лексики представляется недостаточным и неэффективным. Необходимо использовать словарь и переводчик наряду с иллюстративными средствами, а также с легким однозначным семантизирующим контекстом, понятном на данном уровне освоения языка.

Список источников

1. *Акинъшина А. А., Каган О. Е.* Учимся учить : учебник для преподавателей русского языка как иностранного. 9-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 2014. 177 с.
2. *Богачанова Т. Д.* Способы изучения профессиональной лексики на занятиях по РКИ и латинскому языку в медицинском вузе / Т. Д. Богачанова, К. А. Гетман // Проблемы языкового образования в вузах: теория и практика : материалы I Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 05 февраля 2019 года / Под редакцией Э.Г. Скибицкого. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2019. С. 36 – 44.
3. *Долматова О. А.* Точка Ру. Tochka Ru. Russian course A1. Textbook+Workbook. В 2 книгах. М.: Перо. 294 с.
4. *Ковалёва А. В.* Этапы работы с лексикой при обучении РКИ // Вестник ВГУ. 2013. № 2. С. 231–233.
5. *Мандрикова Г. М.* Таронимия как лингвистический объект : монография / Г.М. Мандрикова. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. 150 с.
6. *Мозелова И. В.* Русский сувенир. Элементарный уровень. Учебный комплекс по русскому языку для иностранцев. Учебник. (+ 1 CD: Mp3). М.: Русский язык. Курсы, 2016. 160 с.
7. *Мозелова И. В.* Русский сувенир. Базовый уровень 2. Учебный комплекс по русскому языку для иностранцев. Учебник (+ CD: Mp3). М.: Русский язык. Курсы. 2017. 168 с.
8. *Мозелова И. В.* Новый сувенир 4. Русский язык для иностранцев. Учебник. Уровень выше среднего В2. М.: Mozi-House, 2021. 184 с.
9. *Морковкин В. В., Морковкина А.В.* Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем) / Институт русского языка им. А. С. Пушкина. М., 1997. 415 с.
10. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. М.: Рус. язык, 2003. 304 с.
11. *Пугачев И. А., Каранетян Н. Г.* Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов: учебное пособие. М.: РУДН, 2018. 151 с.

12. Сычева Л. В. Особенности работы с лексикой при изучении РКИ // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Воронеж, 2017. С. 25–28.

13. Чернышов И. С. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. 7-е издание. СПб. : Златоуст. 2009. 280 с.

УДК 811.161.1

Притча как учебный материал на занятиях по русскому языку как иностранному

Л. М. Гурули

преподаватель языкового центра Тбилисского государственного университета имени Иванэ Джавахишвили (Тбилиси, Грузия)

М. Д. Алексидзе

д-р филол. наук, профессор, Институт славистики, Тбилисский государственный университет имени Иванэ Джавахишвили (Тбилиси, Грузия)

Аннотация. Практика преподавания русского языка как иностранного в вузах свидетельствует о существовании ряда проблем и трудностей в обучении языку, в числе которых нужно отметить недостаток учебных пособий для общего изучения русского языка и для самостоятельной работы студентов. Задача преподавателя – подобрать такой дидактический материал, который соответствует интеллектуальному и общеобразовательному уровню учащихся, учитывая при этом уровень владения русским как неродным языком. Один из богатых источников дидактического материала для развития языковой личности обучаемых – это образцы словесного искусства. Известно, что сказки, притчи, басни, пословицы и поговорки – важнейшие педагогические средства формирования личности. В статье рассматривается роль и значение каждого из этих жанров для развития самосознания обучающихся в процессе преподавания русского языка как иностранного. Во всех этих образцах словесного творчества бывает скрытая мораль, которую каждый учащийся должен выявить и осмыслить, проявив при этом индивидуальность и активность. Особое место занимают притчи. Они отличаются широтой обобщения, значимостью, заключённой в них идеи. При объяснении специфики указанных литературных жанров в грузинской аудитории преподаватель сталкивается с определенными трудностями, связанными с отсутствием разграничения притчи и басни в грузинской литературоведческой традиции. Этим обусловлена необходимость понимания различия в плане значения и содержания между этими двумя понятиями учащимися-грузинами и в связи с этим помощь со стороны преподавателя по осмысленному разграничению этих понятий с вовлечением обучаемых как в классную, так и домашнюю самостоятельную работу. В статье представлены некоторые виды практической работы с использованием притчи в качестве текстового материала.

Ключевые слова: притчи, сказки, басни, скрытая мораль, формирование личности, особенности перевода на грузинский язык, практика преподавания.

Parable as educational material at lessons in Russian as a foreign language

L. M. Guruli

Lecturer, Language Center, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University
(Tbilisi, Georgia)

M. D. Aleksidze

Dr. Sci. (Philol.), Professor, Institute of Slavic Studies, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University (Tbilisi, Georgia)

Abstract. The practice of teaching Russian as a foreign language in universities testifies to the existence of a number of problems and difficulties in teaching the language, including the lack of teaching aids for the general study of the Russian language and for independent work of students. The task of the teacher is to select such didactic material that corresponds to the intellectual and general educational level of students, while taking into account the level of proficiency in Russian as a non-native language. One of the rich sources of didactic material for the development of the language personality of students is examples of verbal art. It is known that fairy tales, parables, fables, proverbs and sayings are the most important pedagogical means of personality formation. The article discusses the role and significance of each of these genres for the development of students' self-awareness in the process of teaching Russian as a foreign language. In all these examples of verbal creativity there is a hidden morality, which each student must identify and comprehend, while showing individuality and activity. Parables occupy a special place. They differ in the breadth of generalization, the significance of the idea contained in them. When explaining the specifics of these literary genres in the Georgian audience, the teacher faces certain difficulties associated with the lack of a distinction between parable and fable in the Georgian literary tradition. This necessitates understanding the difference in terms of meaning and content between these two concepts by Georgian students and, in this regard, assistance from the teacher to meaningfully distinguish between these concepts with the involvement of students both in class and home independent work. The article presents some types of practical work using the parable as a textual material.

Key words: parables, fairy tales, fables; hidden morality; personality formation, features of translation into Georgian; teaching practice.

Как известно, цели обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) должны соответствовать социальному заказу общества и одновременно быть реальными для достижения в конкретных условиях обучения, а содержание, методы и средства обучения – адекватными целям и условиям занятий.

Практика преподавания русского языка как иностранного в вузах, в частности, в Тбилисском государственном университете им. И. Джавахишвили, свидетельствует о существовании ряда проблем и трудностей в обучении языку. В числе других самой серьезной представляется недостаток учебных пособий для общего изучения русского языка и для самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа студентов в методической литературе рассматривается как вид учебной деятельности, который осуществляется без непосредственного участия преподавателя, но под его руководством, и имеет большое значение для успешного осуществления учебного процесса. Задача преподавателя – подобрать такой дидактический материал, который соответствует интеллектуальному и общеобразовательному уровню учащихся, при этом учитывая уровень владения русским как неродным языком.

Один из богатых источников дидактического материала для развития языковой личности обучаемых – это образцы словесного искусства. Известно, что сказки, притчи, басни, пословицы и поговорки – важнейшие педагогические средства формирования личности. В них обычно бывает скрытая мораль, что предполагает индивидуальное доосмысление их содержания каждым слушателем. Они способствуют развитию самосознания обучающихся и не теряют своей актуальности как для детей, так и для взрослых.

В чем разница между сказкой и притчей, и на каком уровне обучения нам представляется целесообразным их использование в качестве учебного материала?

«Сказка – уникальный инструмент для решения целого комплекса методических задач, применение которого способно дать многосторонний эффект в формировании различных составляющих коммуникативной компетенции учащихся: культурно – страноведческой, лингвокультуроведческой, языковой, речевой» [3, с. 28].

Сказки могут сыграть важную роль в процессе языковой подготовки студентов любых специальностей. Нетрудно заметить, что в сказках всегда есть какая-то идея. Кроме того, сказочное произведение имеет воспитательное значение: формирование норм поведения, предупреждение об опасности вредных привычек и поступков. Сказка оказывает эстетическое воздействие на читателя (слушателя). Короткие сказки с простым сюжетом целесообразно давать на начальном уровне обучения.

Как и сказки, притчи, в основном, – плод народного творчества. Зачастую у притчи нет конкретного автора. Это происходит потому, что притчи передаются из уст в уста. Как раньше сказки, а теперь анекдоты. Притчи рождаются в недрах какой-либо культуры, передаются и пересказываются в рамках той же культуры, оттачивая точность своего смыслового содержания и избавляясь от лишних и незначительных деталей. Сюжеты для притч дает сама жизнь. Когда происходит событие, ярко иллюстрирующее какую-либо идею, его рассказывают, удаляя из него несущественные детали.

Судьба авторских притч немного иная. Автор не пересказывает придуманные им притчи устно, а публикует их. Поэтому чаще всего при пересказе или переписывании (в Интернете) таких притч сохраняется и имя автора, и авторская форма притчи. Хотя, не запомнив источник, люди пересказывают и авторские истории своими словами, после чего притча теряет прежнюю авторскую форму и превращается в народную [7].

Притчи, на наш взгляд, занимают особое место. Притча как текст малого объема позволяет решить множество задач: рассмотреть языковые явления, проиллюстрировать эстетическую функцию языка, в то же время притча информативна, коммуникативно ориентирована. Притча может стать фрагментом урока со своим особенным информационным, лингвистическим и эстетическим содержанием.

Составители словарей сходятся во мнении, что притча – это иносказательный рассказ. Словари В. И. Даля, Т. Ф. Ефремовой, С. И. Ожегова, Д. Н. Ушакова толкуют притчу как «поучение в примере», «рассказ, в иносказательной форме содержащий нравоучение», «иносказательное повествование с нравоучительным выводом», «краткий иносказательный поучительный рассказ» и т. д. [2, 3, 6, 9].

Притча близка к басне, но отличается от неё широтой обобщения, значимостью заключённой в притче идеи. В притче нет обрисовки характеров, указаний на место и время действия, показа явлений в развитии: её цель не изображение событий, а сообщение о них. Несмотря на схожесть с басней, притча претендует на общечеловеческое обобщение, не обращая порой внимания на частные вопросы.

Притча создана для того, чтобы учить людей. В этом она похожа на басню. Только басня, в отличие от притчи, учит в открытой форме – она назидательна и прямым текстом говорит о своём смысле, а разгадать смысл притчи удастся не каждому. Можно понять лишь то, что лежит как бы на поверхности, а то, что находится под верхним слоем смысла, удастся понять лишь более развитым в умственном отношении людям.

В чем смысл притчи? Цель притчи заключается в помощи читателям и слушателям извлечь из нее максимально поучительный опыт, с тем чтобы, научившись на чужих ошибках, не делать их в своей жизни. Притчи помогают преподавателю осуществить основные задачи занятия: обучающую (знакомит учащихся с притчей как литературным жанром), воспитательную, которая заключает в себе гармоничное развитие личности учащегося, формирование его мировоззрения, а также развивающую, которая направлена на развитие навыков логического и пространственного мышления, способности сравнительно-сопостави-

тельного анализа. Каждая притча учит чему-то, в ней заложен определенный урок, закон жизни. Она успешно может быть использована в качестве наглядного учебного материала для развития навыков мышления. «В одной притче, состоящей из нескольких фраз, бывает сказано так много, что хватает потом на долгие века для разных народов и разных социальных устройств. Но главное состоит в том, что в притче присутствует колоссальный обобщающий момент, благодаря которому частный, казалось бы, случай применим к тысячам случаев во все времена и у всех народов», – писал В. А. Солоухин [8, с. 41].

Считается, что возник жанр притчи в древности на Востоке, где любили говорить загадками, иносказаниями или аллегориями. Абуль-Фарадж (арабский писатель, ученый) называл притчи рассказами, освежающими разум и удаляющими из сердца горе и печаль. «Пусть они послужат утешением для страждущих, целительным бальзамом для людей с разбитым сердцем, путеводителем для любящих наставления и лучшим другом для ценителей смешного», – писал он [10]. Возникновение притчи было закономерным проявлением свойственного человеку образного типа мышления, которое стремилось отвлеченную мысль облечь в образ или сравнение (притчу называют параболой, что в переводе с греческого означает «сравнение»). Притча не имеет четких жанровых границ: в роли притчи могут выступать при определенных условиях сказка, пословица, легенда [5, с. 233].

В отличие от басни, которая сразу преподносит недвусмысленный вывод-мораль, притча имеет более свободную «открытую» форму. Слушатель или читатель невольно переносит себя в ситуацию притчи, вникает в ее смысл, стараясь понять ее мораль. В этом она похожа на загадку. Притча должна быть разгадана, сопоставлена, сопережита и понята в результате самостоятельной интеллектуально-нравственной работы человека [5, с. 233]. В притче, в отличие от басни, персонажи очерчены схематично: некий человек, некий царь, некая женщина и т. д. Это «человек вообще». Смысл притчи не в том, какой человек в ней изображен, а в том, какой этический выбор сделан человеком. В древности религиозно-мифологическое сознание человека видело в явлениях жизни, в каждом фольклорном и литературном сюжете помимо его буквального смысла иносказательный. В связи с этим, практически любой рассказ получал назидательное толкование, осмысливался как притча.

В литературе нового времени роль притчи заметно меняется. Сюжеты знаменитых притч вводятся в литературные произведения. К жанру притчи обращались многие русские и зарубежные писатели: Л. Н. Толстой, Ф. Кафка, Б. Брехт, А. Камю и др. Жанр притчи широко

использовался в XIX веке в поэзии В. А. Жуковского, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. А. Некрасова. Этот жанр использовали в своем творчестве и многие грузинские писатели, среди которых нужно отметить Д. Гурамишвили, Сулхан-Саба Орбелиани и др. Широкое распространение получили притчи с религиозным содержанием («поучением»), например, «Притчи Соломона», новозаветные притчи и др. Легенды и притчи Библии учат нас быть добрыми, помогать людям, протягивать им руку помощи и быть верным своим друзьям и близким. Нужно уметь прощать все обиды, не держать злость в себе. Библейские притчи и легенды всегда учат хорошему и показывают то, что зло всегда проигрывает и будет наказано.

Итак, сделаем выводы, какая разница между басней, сказкой и притчей. Сказка – это просто выдуманная история, чаще всего описывающая какие-то нереальные события и далеко не всегда имеющая намерения чему-то научить: есть много сказок, похожих на современные анекдоты – то есть это просто забавные истории из жизни. Притча же всегда имеет цель заставить человека задуматься над тем, как он живёт, и стимулировать его на что-то. Мудрые притчи не навязывают точки зрения, выводы, не диктуют нам, как надо жить, они лишь рассуждают о возможных последствиях того или иного поведения. Притчи дают возможность взглянуть на себя со стороны, подсказать и научить чему-то.

В своей практической работе со студентами вуза мы часто пользуемся всеми этими видами словесного творчества. Однако притчи, как уже было отмечено выше, требуют определенного интеллектуального уровня, поэтому мы их используем в качестве текстового материала при проведении дискуссий и для самостоятельной домашней работы со студентами уровня В1, для которых языковые трудности отходят на задний план и вперед выдвигается философский смысл притчи.

Надо отметить некоторые трудности, которые возникают у преподавателя при объяснении в грузинской аудитории понятия притчи как литературного жанра. Это объясняется некоторыми особенностями перевода понятий «притча» и «басня» на грузинский язык. В обоих случаях эти слова переводятся на грузинский как ოჯჯო. В грузинском языке есть только один термин для обозначения литературного жанра, объединяющего притчи и басни – ოჯჯო или ოჯჯ-ზბჯო. Этим обусловлена необходимость понимания разницы в плане значения и содержания между этими двумя понятиями учащимися – грузинами и в связи с этим помощь со стороны преподавателя по осмысленному разграничению этих понятий с вовлечением обучаемых как в классную, так и домашнюю самостоятельную работу.

Мы предлагаем студентам несколько видов работы над притчами.

Один из способов работы над текстом заключается в следующем. Каждая группа должна прочитать по одной маленькой притче, понять ее, составить вопросы к ней, сформулировать общий вывод притчи. Учащиеся одной группы рассказывают эту притчу остальным и просят их составить свои вопросы и сформулировать мораль, которую они увидели в этой притче. Затем вопросы и мораль участников разных групп сравниваются между собой. После этого каждый участник отвечает на вопросы участника другой группы. Таким образом, каждый учащийся вовлечен в активную речевую и мыслительную деятельность. Преподаватель следит за процессом и объявляет победителя.

Следующее задание заключается в том, что пока одна группа рассказывает свою притчу, другие подбирают к этой притче мораль из нескольких предложений, которые каждый получил от преподавателя отдельно от притчи. Здесь можно за одно занятие в группе уровня В1 проработать 3–4 притчи небольшого объема. Как правило, подобного типа задания вызывают интерес среди обучающихся и способствуют не только активизации их познавательной деятельности и развитию словарного запаса, но и дают возможность преподавателю подготовить группу к дискуссии по теме, которую сами учащиеся называют после прочтения притч.

Преподаватель предлагает студентам несколько высказываний, например:

Не оставляй на потом ничего.

Самое лучшее, что Вы можете сделать для людей, которые Вам дороги, – это стать счастливым, жизнерадостным человеком.

В хорошее не нужно верить, хорошее нужно делать.

Довольствуйся настоящим, но стремись к лучшему.

Учащимся дается задание найти в Интернете и прочитать 2–3 притчи с аналогичной моралью или предложить свои варианты выводов и использовать их примеры при дискуссии на следующем занятии. Надо отметить, что в процессе преподавания нами активно используются пословицы и поговорки, поэтому с целью проверки накопленных студентами знаний мы даем задания, где надо подобрать к притче соответствующую пословицу и поговорку, используя ее в качестве морали, придумать название притче, у которой, как правило, нет заглавия, найти разницу между разными притчами, сравнить их с басней или сказкой и т. д.

Таким способом обучающиеся вовлекаются в самостоятельную деятельность. В ходе самостоятельной работы осуществляются главные функции обучения – закрепление знаний и переработка их в устойчивые умения и навыки, а также поиск и приобретение новых знаний, в

том числе с использованием современных информационных технологий. Задача преподавателя заключается в том, чтобы правильно направить и организовать самостоятельную познавательную деятельность студентов. То есть преподавателю необходимо создать ситуацию развития, обеспечивающую учащемуся свободу и ответственность в выборе и принятии решений, независимость действий в решении учебных задач, сочетающуюся с принятием ответственности за результат. Основная задача преподавателя состоит в том, чтобы сформировать у учащегося потребность и культуру самостоятельной продуктивной учебно-познавательной деятельности, то есть научить учащихся учиться [4, с. 18]. В этом, как мы уже отметили, большую помощь могут оказать образцы словесного творчества.

Список источников

1. Барсукова-Сергеева О. М. Русская народная сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранного учащегося // Русский язык за рубежом. 2013. № 4. С. 28–35.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Москва: ПРОГРЕСС, 1994.
3. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. Москва: АСТ, 2006.
4. Мильберт Г. Е. Научная обоснованность процесса организации самостоятельной работы студентов в овладении иностранным языком // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. // Чуваш. гос. пед. ун-т: Чебоксары, 2019. С. 18.
5. Новиков В. И. Энциклопедический словарь юного литературоведа. Москва: Педагогика, 1988. 416 с.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. Москва: «Азъ», 1992. 960 с.
7. Остапенко В. А. Особенности жанра притчи в современной литературе / URL: <https://school-science.ru/3/10/33187> (дата обращения: 23.01.2023).
8. Солоухин В. А. Камешки на ладони. URL <https://m.tululu.org/author> (дата обращения: 28.01.2023).
9. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. Москва: Аделант, 2014. 800 с.
10. Якушев Б. Абуль-Фарадж. URL: <https://pritchi.ru/news> (к 16-летию сайта) (дата обращения: 15.01.2023).

Работа с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе

Н. В. Деева

канд. филол. наук, доцент, Кемеровский государственный институт культуры (Кемерово, Россия)

Аннотация. Художественные тексты являются не только прекрасным источником лингвострановедческих знаний для иноязычных обучающихся, но и могут рассматриваться как средство повышения мотивации студентов к изучению русского языка, а также средство формирования их эстетического вкуса и воспитания. В статье рассматриваются основные цели работы с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе. Обозначаются критерии отбора таких текстов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, художественный текст, формирование языковой и культурной компетенций.

Working with literary text at university lessons in Russian as a foreign language

N. V. Deeva

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia)

Abstract. Literary texts are not only an excellent source of linguistic and cultural knowledge for foreign language students, but can also be considered as a means of increasing students' motivation to study the Russian language, shaping their aesthetic taste and upbringing. The article is devoted to the consideration of the main goals of working with a literary text at the lessons in Russian as a foreign language at a university. The criteria for selecting such texts are indicated.

Key words: Russian as a foreign language, literary text, formation of linguistic and cultural competencies.

Традиционно студенты вузов, обучающиеся по нефилологическим направлениям подготовки, на занятиях из цикла лингвистических дисциплин работают преимущественно с текстами научного и официально-делового стилей, однако для студентов-иностранцев целесообразно вводить в работу и художественные тексты в адаптированной или неадаптированной форме (в зависимости от уровня владения языком) с целью формирования не только языковой, но и культурной компетенции. Художественный текст можно рассматривать как значимый элемент в системе обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) студентов различных направлений подготовки, поскольку, как отмечают исследователи, он стимулирует «мыслительную деятельность обучающихся, воздействуя на эмоции и эстетический вкус» [1, с. 55], позволяет максимально приблизить инофонов к естественной языковой и культурной среде, дает возможность изучать русскую культуру

изнутри [3]. При этом художественные тексты (предпочтительнее прозаические, в адаптированной форме) могут использоваться уже на начальном этапе обучения РКИ.

Ориентируясь на уровень владения русским языком иноязычных студентов, преподаватель может взять такие тексты из имеющихся пособий [2; 4] или подобрать самостоятельно с учетом профильной направленности подготовки обучающихся. Например, при работе со студентами из КНР, обучающимися на факультете музыкальных искусств Кемеровского государственного института культуры, мы используем такие художественные тексты, как «Музыкальная канарейка», «Старый повар» К. Г. Паустовского, «Детские годы Моцарта» Е. А. Пермяка (отрывок), «Контрабас и флейта» А. П. Чехова и др.

Существенными, на наш взгляд, критериями при отборе художественных текстов для занятий по РКИ являются: небольшой объем текста (это может быть рассказ, новелла), простая структура (с поворотными моментами, кульминацией, открытым или закрытым финалом и т. д.), легко распознаваемая проблематика, высокая эстетическая ценность, язык произведения не должен изобиловать устаревшей лексикой. Желательно, чтобы это были произведения современных авторов, поскольку студенты изучают язык «здесь и сейчас» и проявляют больший интерес именно к таким текстам, однако поскольку для иноязычных обучающихся занятия по РКИ часто являются единственной возможностью поближе познакомиться с русской классической литературой в подлиннике, то совсем отказываться от таких текстов, на наш взгляд, не стоит.

Одной из целей работы с художественным текстом на занятиях по РКИ является развитие языковой компетенции, то есть продуктивных навыков обучающихся, связанных с порождением письменной и устной речи. Следует подчеркнуть, что художественные тексты предоставляют уникальную возможность развивать эти навыки эффективным, мотивирующим и интересным способом. Например, послетекстовые упражнения могут и должны затрагивать личность обучающегося, его эмоции, интересы. Навыки говорения развивают такие задания, как рассказывание историй, составленных на представленную в тексте тему или поднятую проблему, приведение аргументов «за» и «против», придумывание окончания рассказа (в случае, если он имеет открытый финал), комментирование содержания и многие другие. Развитие навыков письменной речи иноязычных обучающихся возможно с помощью упражнений: письмо главному герою текста, написание продолжения текста или иного его финала, составление «дневника» главного героя изучаемого произведения, письменное изложение содержания текста с точки зрения другого рассказчика и т. д.

При этом работа над художественным текстом может принимать игровую форму. В качестве примера приведем реализуемый в нашей практике вариант работы с рассказом Л. Н. Толстого «Косточка». Текст рассказа делится на пять частей, каждая из которых распечатывается на отдельном листе. Обучающиеся разбиваются на группы (по 3 – 4 человека), каждая из которых получает по четыре фрагмента текста (без концовки) и задание: сложить из данных фрагментов связный текст. В ходе проверки выполненного задания обучающиеся, как правило, сами обращают внимание на отсутствие окончания рассказа, и следующим заданием для них является сочинение этой последней части. Если в целом учебная группа студентов сравнительно небольшая, над этим заданием каждый работает самостоятельно, в случае с большой численностью студентов, они могут продолжить работу в тех же микрогруппах, в которых выполняли первое задание. Следующим этапом работы является заслушивание всех вариантов концовок рассказа, выбор лучшей и чтение оригинального окончания, с которым студенты также сравнивают свои тексты. В качестве заключительного этапа работы с данным текстом проводится устная беседа по плану: 1. Чему учит нас это произведение русского писателя Л. Н. Толстого? 2. Есть ли в вашей родной литературе произведения на подобную тему? Что это за тексты? Кто их авторы? 3. Были ли в вашей жизни ситуации, когда вы говорили неправду? Чем эти ситуации закончились?

При работе с художественным текстом следует обратить внимание и на формирование рецептивных умений обучающихся, связанных с пониманием прочитанного, поскольку от понимания текста зависит успех дальнейшей работы с ним. Однако на занятиях по РКИ при чтении художественных текстов понимание прочитанного не должно быть самоцелью урока. Важно, чтобы в процессе чтения студенты понимали текст ровно настолько, насколько это необходимо для выполнения послетекстовых заданий и упражнений.

Очевидно, что для понимания художественного текста необходима работа с его лексикой, что, в свою очередь, обогащает словарный запас обучающихся. Новые лексические единицы (слова, фразеологизмы), которые студент должен ввести в свой активный словарный запас после работы с конкретным текстом, должны быть закреплены в ходе выполнения упражнений, но только на заключительном этапе занятия, после работы над текстом в целом.

Что касается работы над грамматикой изучаемого языка, считаем, при знакомстве с художественным текстом она возможна (особенно в условиях ограниченного количества часов, отведенных на дисциплину), но изучение той или иной грамматической формы, особенностей русского синтаксиса и т. п. не должно становиться главной целью

на занятиях, предусматривающих работу с художественным произведением. Безусловно, на грамматическую форму, не известную обучающимся (например, это может быть причастие, краткая форма прилагательного и т. д.) стоит обратить внимание студентов, но ровно в той мере, которая необходима для понимания смысла конкретного предложения, без подробного объяснения, чтобы занятие, посвященное работе с художественным текстом, не превратилось в урок грамматики.

Обратим внимание на еще один важный момент: соприкосновение с художественным текстом на русском языке должно расширять литературное образование иноязычных обучающихся, которое имело место на уроках их родной литературы, например, в школе. На занятиях по РКИ студенты должны дополнять свои литературоведческие знания сведениями, которые относятся к обсуждаемому тексту. Например, это могут быть сведения об авторе текста, литературном жанре произведения, эпохе написания и под. Представление информации подобного рода важно, поскольку на уроках РКИ мы обучаем не только языку, но и способствуем вхождению студентов-иностранцев в культуру нашей страны. И в принципе, каждый художественный текст дает нам возможность это погружение в русскую культуру реализовать.

Также при работе с художественным текстом на занятиях по РКИ крайне важно, чтобы обучающиеся имели возможность испытать удовольствие от общения с литературой как видом искусства. Уже на начальном уровне обучения при правильном подборе текстов можно привлечь внимание студентов к красоте литературного языка, особенностям поэтического выражения и тем самым показать им художественную ценность литературы.

Еще одной целью работы с художественным текстом в группах иноязычных обучающихся, на наш взгляд, является популяризация чтения как такового. Сегодня, когда чтение художественной литературы становится все менее популярным, существует необходимость, в том числе при работе со студентами из других стран, показать, что общение с литературой – это всегда удовольствие и огромная польза. Использование художественных текстов на уроках РКИ в перспективе должно мотивировать обучающихся на самостоятельное знакомство с произведениями русских писателей, расширять их читательский опыт.

Включая художественные тексты в работу на занятиях по РКИ (особенно на начальном уровне обучения), следует помнить о том, что понимаемые в классическом (литературоведческом) смысле анализ и интерпретация такого рода текстов не являются на занятиях по языку первоочередными задачами. Более важной является задача – создать ситуацию, вызывающую речевую активность обучающихся, предоста-

вить им возможность для свободного выражения мыслей, оценок, стимулирование обсуждения и обмен мнениями. Как уже отмечалось выше, работа с художественным текстом служит в первую очередь на уроках РКИ развитию речи и письма, а во вторую – развитию навыков чтения и аудирования, лексической и грамматической компетенции.

Художественный текст в рамках данной дисциплины используется для знакомства с русской культурой, поскольку дает представление о жизни, быте, менталитете россиян, предоставляет иноязычным обучающимся возможность приобщиться к культуре страны. Поэтому к художественному тексту, предназначенному для работы на занятиях по РКИ, следует относиться, в том числе и как к возможности расширить знания студентов в области русской истории, русских традиций, обычаев и т. д.

Безусловно, стоит помнить и о том, что художественный текст на русском языке, с которым работают студенты-иностранцы, это текст, созданный в другой культуре, оперирующий иной системой ценностей (отличной от их родной), и знакомство с таким текстом обращает внимание на это его отличие. Эта особенность может использоваться, с одной стороны, как стимул для речевой продукции (текст позволяет организовать обсуждение с изложением студентами собственных взглядов, позволяет писать комментарии и т. д.), а с другой стороны, данная особенность может использоваться для достижения воспитательных целей (сравнение «своих» и «чужих» взглядов на какую-либо ситуацию, особенности поведения учит уважению, принятию разных ценностей, способствует формированию толерантности).

Итак, художественные тексты являются прекрасным источником лингвистических, страноведческих знаний для иноязычных обучающихся. Их превосходство над иными текстами проявляется в субъективно-эмоциональном и оценочном представлении реалий страны изучаемого языка, что создает условия похожие на приобщение к иной культуре во время непосредственного пребывания в этой стране. Такое представление действительности в тексте побуждает обучающихся к выражению собственных взглядов и чувств, мотивирует на порождение собственных устных и письменных текстов.

Безусловно, включение работы с художественным текстом в план занятий по РКИ требует от преподавателя большего времени на подготовку (необходимо подобрать интересный, отвечающий языковым потребностям конкретной группы обучающихся текст, в случае необходимости сократить его или адаптировать), продумать формы работы с этим текстом. Как правило, и на самом занятии иногда работа с таким текстом требует больших усилий (и со стороны преподавателя, и со стороны студентов), больших временных затрат. Однако указанные

минусы, перекрываются несомненными достоинствами данного вида работы. Художественные тексты являются для иноязычных обучающихся примером эстетической языковой формы. Они содержат языковые средства выразительности (тропы и стилистические фигуры), отсутствующие, например, в разговорной речи или научных текстах. Если за первостепенную цель овладения языком принять языковую компетенцию в широком понимании этого термина, то она не может не включать способности воспринимать художественный текст.

Работа над художественным текстом на занятиях по РКИ обычно является для обучающихся чем-то новым и необычным. Такая ситуация естественным образом вызывает любопытство, рождает большую мотивацию к активному участию в занятии.

Контакт с художественной литературой необходим и с воспитательной точки зрения. Примеры отношений, основанных на дружбе, любви, доверии, взаимопомощи, представленные в художественных текстах, являются не только источником знаний о типичных чертах русского национального характера для студентов-иностранцев, но и выступают своего рода образцом для подражания.

Список источников

1. *Акишина А. А., Каган О. Е.* Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык; Курсы, 2008. 256 с.

2. *Губиева И. Г., Яцеленко В. А.* 50 русских текстов: Книга для чтения на русском языке для иностранцев. М.: Русский язык; Курсы, 2008. 168 с.

3. *Миксюк Р. В.* Художественный текст на уроках русского языка как иностранного // Высшее техническое образование. 2019. Т. 3, № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-tekst-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения 05.02.2023).

4. *Финагина Ю. В.* Русский язык как иностранный : пособие по чтению / под ред. Н. А. Дмитриенко. СПб.: НИУ ИТМО; ИХиБТ, 2014. 81 с.

Речевые конфликты в курсе «Культура русской деловой и научной речи»

С. С. Жданов

доктор филол. наук, доцент, Сибирский государственный университет геосистем и технологий (Новосибирск, Россия)

О. И. Недоступ

канд. филол. наук, доцент, Сибирский государственный университет геосистем и технологий (Новосибирск, Россия)

Аннотация. В статье анализируется система упражнений, направленная на отработку основных понятий конфликтологии. В данной работе представлена авторская точка зрения на включение тех или иных заданий по основам конфликтологии в содержание курса «Культура русской деловой и научной речи». Приводятся наиболее продуктивные задания, используемые на практических занятиях по теме «Речевые конфликты». Обосновывается эффективность и практическая целесообразность актуализации приведенных в статье заданий для будущих специалистов.

Ключевые слова: речевой конфликт, фазы речевого конфликта, термины, научный текст.

Speech conflicts in Culture of Russian Business and Scientific Speech Course

S. S. Zhdanov

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Siberian University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia)

O. I. Nedostup

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Siberian University of Geosystems and Technologies (Novosibirsk, Russia)

Abstract. The article analyzes the system of exercises aimed at practicing the basic concepts of conflictology. This paper presents the authors' point of view on the inclusion of certain tasks on the basics of conflictology in the content of the course "Culture of Russian business and scientific speech". The most productive tasks used in practical classes on the topic "Speech conflicts" topic are given. The article substantiates the effectiveness and practical expediency of the actualization of the tasks given in the article for future specialists.

Key words: speech conflict, phases of speech conflict, terms, scientific text.

Н. В. Гришина полагает, что «полностью конфликты предотвратить невозможно, но вполне реально минимизировать их и предотвращать негативные последствия от спора» [2, с. 415]. Действительно, в современной деловой коммуникации любое восприятие информации, передача информации от одного коммуниканта к другому нередко встречает сопротивление, которое может перерасти в конфликт. Многие психолингвисты, специалисты по деловым коммуникациям, преподаватели гуманитарных дисциплин отмечают, что примерно в 70 % долгосрочных деловых отношений возникают либо конфликты, либо

серьезное недопонимание, которые естественным образом влияют на сам процесс выстраивания деловых отношений.

Цель данной статьи – представить систему заданий и упражнений, отражающих последовательное изучение темы «Речевые конфликты».

Помимо стандартного профессионального общения иногда могут возникнуть конфликтные ситуации, в основе которых лежат два фактора: фактор непонимания позиции оппонента и фактор категорического неприятия позиции оппонента. Более того, как полагает М. А. Баннова, «внутренние причины конфликтов проявляются через внутриличностные недовольства и претензии» [1, с. 99].

В своей работе под конфликтом мы понимаем такие речевые ситуации, при которых происходит столкновение несовместимых, противоположно направленных взглядов, точек зрения на положение вещей. По мнению М. В. Салменковой, «причины конфликтов могут быть разными, и независимо от этого необходимо уметь решать конфликтные ситуации с минимальными потерями трудовых ресурсов» [3, с. 1321]. Перейдем к анализу представленных упражнений.

Базовыми заданиями при изучении основ конфликтологии являются упражнения на теоретическое осмысление видов конфликта, в том числе и речевых. Так, в упражнении № 1 «Проанализируйте виды конфликтов и выявите наиболее существенные маркеры конфликтности. Ответ аргументируйте» предлагается осмыслить особенности речевого и социального конфликтов.

Собственно речевые конфликты	Социально-речевые конфликты
В основе данного типа конфликта лежит отсутствие в языке необходимых номинаций для адекватного обмена информацией. Этот конфликт связан либо с недостаточным знанием языка, либо с разным уровнем речевой культуры собеседников	Данный конфликт возникает в процессе диалогического общения. Основаниями для создания конфликтной ситуации может послужить следующее: намеренное или случайное включение в общение невербальных раздражителей (мимики, жестов), нарушение ролевых установок в диалогическом взаимодействии, в том числе и нарушение статусных ролей

Достаточно часто мы можем наблюдать то, как участники коммуникации в процессе делового взаимодействия достигают пика коммуникативных неудач, их стремление наладить общение не достигает успеха, а, наоборот, плавно ведет к возникновению конфликтной ситуации. Это связано, в первую очередь, с незнанием участниками коммуникативной ситуации правил толерантного общения. Каждый участник делового общения должен знать правила успешного общения. В данном случае речь идет о постулатах М. Грайса и максимах Дж. Лича, образующие коммуникативный кодекс. На данном этапе

осмысления материала мы предлагаем упражнение № 2 «Проанализируйте постулаты М. Грайса и максимы Дж. Лича и опишите речевые ситуации, в которых уместно использовать арсенал коммуникативного кодекса. Ответ аргументируйте». Названное задание позволяет переосмыслить теорию и применить ее на практике. В качестве аналитического задания можно предложить студентам групповую работу «Ранжируйте основные принципы коммуникативного кодекса по степени важности того или иного постулата или максимы». Такое упражнение подходит в группе наиболее сильных студентов, которые уже на достаточно высоком уровне владеют деловой коммуникацией.

При работе с речевыми конфликтами важно достаточное внимание уделять теории. В качестве теоретического материала для осмысления факторов возникновения конфликтов, фаз развития конфликтной ситуации, мы предлагаем следующий материал, который студенты осваивают в ходе практического занятия: «Одним из ключевых факторов возникновения конфликтов следует назвать конфликтную ситуацию. Под конфликтной ситуацией мы понимаем столкновение интересов, эгоизм сторон в реализации своих коммуникативных намерений. Стоит остановиться на основных признаках конфликтной ситуации, в основе которых лежат динамические процессы, а именно: назревание, созревание, пик, спад, разрешение. В большинстве случаев конфликтная ситуация достигает пика своего развития, отсюда можно выделить несколько последовательных фаз: на пике конфронтации (отрицательный результат), приспособление или урегулирование ситуации (пока недостаточный результат), позитивная динамика (достижение коммуникативного компромисса). Необходимо помнить, что любой конфликт могут легко спровоцировать конфликтогены (замечание, возражение, угроза или оскорбление). Для достижения положительной коммуникативной динамики необходимо выбрать верную, уместную в данной коммуникативной ситуации, стратегию общения, то есть уравновесить интенции адресата и адресанта. Что же нужно исключить? Однозначно, дисгармоничные тактики общения. Например, открытые речевые манипуляции, в которых присутствуют элементы речевого игнорирования, агрессии, иронических высказываний или захвата инициативы. После прочтения данного теоретического фрагмента преподаватель просит обучающихся своими словами передать суть прочитанного.

Особой проработки на практических занятиях требует вопрос о стратегиях завершения конфликтной ситуации. По нашим наблюдениям, студенты не всегда умеют грамотно и эффективно выходить из конфликта, сохраняя при этом деловую репутацию. Отметим, что не существует идеальных тактик разрешения конфликтов, нужно ориентироваться на кон-

кретную речевую ситуацию, психотип собеседника, возможные сценарии развития конфликта. В конфликтологии выработаны определенные стили разрешения конфликтов, на которые мы хотим обратить внимание. В деловом общении выделяется пять основных стилей решения конфликтной ситуации: стиль конкуренции, стиль уклонения, стиль приспособления, стиль сотрудничества и стиль компромисса. Учитывая все составляющие успешной коммуникации, можно достаточно эффективно нейтрализовать конфликтные ситуации. Ниже приведем таблицу стилей разрешения конфликтных ситуаций.

Название стиля	Основные особенности
Стиль конкуренции	Субъект не заинтересован в общении, но способен принимать волевые решения. В данном случае решение принимается быстро, без учета околоконфликтных отношений
Стиль уклонения	Пассивное участие в конфликте. Это связано с тем, что данная проблема не столь важна для одного из участников ситуации. В данном случае нужна отсрочка по времени для разрешения конфликтной ситуации
Стиль приспособления	Передача инициативы разрешения конфликтной ситуации в руки своего «коммуникативного соперника (противника)». Считается в некоторых деловых ситуациях достаточно удобной тактикой. Такая тактика иногда позволяет сохранить дальнейшие деловые отношения
Стиль сотрудничества	Выстраивание позитивной коммуникативной динамики в этом стиле является достаточно длительным процессом и требует от участников общения взаимного сотрудничества
Стиль компромисса	Данный стиль уместен в тех коммуникативных ситуациях, в которых собеседники готовы сотрудничать, но полностью нейтрализовать конфликт не представляется возможным

После изучения данных стилей студентам рекомендуется ответить на следующие вопросы:

1. Назовите основные условия возникновения конфликтов.
2. Приведите возможный круг социальных проблем, в результате которых возникают социальные конфликты. Ответ аргументируйте.
3. Опишите возможные сценарии выхода из конфликта.
4. Определите, на ваш взгляд, наиболее удачные стили разрешения конфликтных ситуаций. Ответ аргументируйте.

В качестве обобщающего задания обучающимся предлагается заполнить таблицу, в которую включены основные виды конфликтогенов.

Типы основных конфликтогенов	Конкретные виды конфликтогенов	Способы нейтрализации конфликтогенов
Прямые проявления превосходства		
Допрос		
Снисходительное отношение		
Категоричность		
Навязывание советов и своего мнения		
Перебивание собеседника		
Утаивание информации		
Намеренные или ненамеренные нарушения правил этики		
Обман или попытка обмана		
Отсутствие или потеря эмоционального контакта с партнером		
Дистанцирование от собеседника		
Проявление агрессивности		

Данное задание позволяет студентам обобщить знания, связанные с основными видами конфликтогенов.

Обобщающим заданием по изучению темы «Речевые конфликты» будет заполнение таблицы и решение ситуационных задач. При заполнении таблицы обучающимся необходимо уметь моделировать конфликтные ситуации и находить пути их разрешения. Приведем пример таблицы.

Ситуационная задача	Моделирование конфликтных ситуаций	Пути разрешения конфликта
Незнакомая обстановка, психологический прессинг		
Ощущение физической боли		
Общение с человеком, который вызывает антипатию		
Выполнение срочного задания при нехватке времени		
Состояние стресса		
Выполнение работы в условиях физических помех		

Также приведем примеры ситуационных задач.

Задача № 1. Вы назначены менеджером по кадрам. Сотрудники фирмы ещё не знают вас в лицо. Вам нужно идти к генеральному директору на совещание. Вы проходите мимо курительной комнаты и замечаете, что два сотрудника радостно беседуют. Вы возвращаетесь с совещания и видите, что эти же два сотрудника снова стоят и беседуют около курилки. Как вы поступите в этой ситуации? Как вы объясните сотрудникам то, что перерыв регламентирован трудовым договором?

Задача № 2. Подчинённый очень критично высказался на совещании в адрес руководителя. Начальник был недоволен поведением своего подчинённого. И начал по всяким мелочам придирается к своему подчинённому, усилил контроль за его работой. В чём причина конфликта? Выделите конфликтную ситуацию и смоделируйте возможные пути разрешения данной конфликтной ситуации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сформированная система заданий и упражнений позволяет рассмотреть, проиграть со студентами все стадии речевого конфликта, а также отработать возможные пути выхода из конфликтных ситуаций.

Список источников

1. Баннова М. А. Управление конфликтами в организации // Мировая наука. 2019. № 3 (24). С. 99–101.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта. М.: Питер, 2017. 415 с.
3. Салменкова М. В. Управление конфликтами в условиях современного предприятия // Форум молодых ученых. 2019. № 2 (30). С. 1321–1323.

УДК 811.161.1

Речевая деятельность таджикских студентов при обучении русскому речевому общению

Л. С. Захидова

канд. филол. наук, доцент, Новосибирский государственный университет
экономики и управления (Новосибирск, Россия)

Аннотация. Рассматриваются различные подходы к обучению таджикских студентов русской речевой деятельности в процессе речевого общения. В качестве средства обучения, нацеленного на формирование коммуникативных компетенции, необходимых для успешного осуществления речевой деятельности, предлагается работа на основе учёта специфики родного для студентов языка, а также представлена методика обучения речевому общению на основе глубокого анализа диагностики трудностей в изучении русского языка в таджикской языковой среде.

Ключевые слова: речевая деятельность, речевое общение, методика обучения речевому общению, компаративистика, аудирование.

Speech activity of Tajik students in teaching Russian speech communication

L. S. Zahidova

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia)

Abstract. Various approaches to teaching Russian speech activity to Tajik students in the process of speech communication are considered. As a learning tool aimed at the formation of communicative competencies necessary for the successful implementation of speech activity, work is proposed on the basis of taking into account the specifics of the native language for students, and a methodology for teaching speech communication is presented, based on a deep analysis of diagnosing difficulties in learning the Russian language in the Tajik language environment.

Key words: speech activity, speech communication, methods of teaching speech communication, comparative studies, listening.

2023 год объявлен годом русского языка в СНГ. Международные отношения активно развиваются и выходят на новый уровень, включая сферу образования. Межкультурная коммуникация стран СНГ прочно входит в нашу жизнь, которую невозможно представить без знания языков – главного средства общения. Безусловно, ведущую роль в данной ситуации играет русский язык – один из мировых языков, дающий возможность более глубоко познавать науку и технику, приобщаться к великой русской культуре, открывает возможность учиться в вузах, где преподавание ведётся на русском языке.

В настоящее время в республике Таджикистан успешно реализуется Постановление Правительства РТ «О государственной программе совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в республике Таджикистан» (от 30 августа 2019 г., № 436). В связи с этим составлен и утверждён План мероприятий по его реализации. В разделе «Международное сотрудничество» данного Плана указано, что должны быть созданы все условия во всех вузах страны для успешного изучения, что для нас особенно важно, русского языка.

В последние годы в новосибирские вузы на обучение приезжает много студентов из республики Таджикистан. Многие из них остаются работать в нашей стране после окончания учебных заведений, что определяет важность хорошего знания русского языка таджикскими студентами и специалистами. Вместе с овладением практической русской речью они имеют возможность овладеть богатым словарно-фразеологическим запасом, грамматическими умениями, а также приобщиться к русской культуре средствами великого языка межнационального общения.

Основная цель обучения русскому языку студентов из республики Таджикистан – свободное общение в устной и письменной речи, чему

большинство из них учится уже в средних школах Таджикистана, в большинстве из которых русский язык изучается на достаточно высоком уровне и преподаётся таджикскими преподавателями русского языка. Однако роль носителей языка в данных условиях приобретает особое значение. Весьма важна работа, проводимая преподавателями-носителями русского языка в рамках сотрудничества со школами и вузами республики Таджикистан. Следует отметить, что это, в первую очередь, развитие речевой деятельности студентов-таджиков.

Наш университет (НГУЭУ) заключил договор о сотрудничестве с Таджикским национальным университетом (ТНУ). В прошлом учебном году было положено начало сотрудничеству в виде командировки в ТНУ инициативной группы по сотрудничеству НГУЭУ и ТНУ. В рамках этой командировки в ТНУ прошёл Круглый стол с преподавателями русского языка университета по вопросам изучения и преподавания одного из самых сложных языков мира – русского – в таджикской языковой среде. С целью выработки адекватного подхода к обучению русскому речевому общению студентов-таджиков решено было обратиться к истории вопроса, к трудам Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и некоторых других. Работы учёных объединяет мысль, что полноценная методика обучения любому языку предусматривает прежде всего активизацию речевой деятельности. Однако в разной языковой среде есть специфика данной деятельности, присущая только этой среде, которая и обеспечивает успех в обучении языку.

В Таджикистане как основную специфическую черту активизации речевой деятельности следует отметить функционирование и развитие русско-таджикского двуязычия. Огромную работу в плане продвижения русского языка на территории Таджикистана играют правительства наших стран, которую актуализировали президенты двух стран – В. В. Путин и Эмомали Рахмон – в совместном решении об успешном изучении и развитии русского языка на территории Таджикистана, что особенно актуально в 2023 году, названном годом русского языка в СНГ.

За последние годы в Республике Таджикистан написано много исследований по разработке методики обучения русскому языку в условиях полилингвизма и поликультурности и об активизации речевой деятельности при обучении речевому общению.

Изучение методических разработок последних лет, анализ этого большого теоретического и практического опыта положили начало формированию представлений о специфике обучения таджикских студентов русскому речевому общению. Затем, на Круглом столе в ТНУ, совместно с преподавателями русского языка ТНУ, были определены

те основные трудности, с которыми сталкиваются студенты-таджики в связи с особенностями родного и русского языков. Подобная диагностика была запущена в ТНУ методами анкетирования, наблюдения, собеседований, контрольных и проверочных работ различных уровней. Собранные материалы легли в основу нашей методики обучения студентов-таджиков русскому речевому общению, которая проходит апробацию на нескольких факультетах ТНУ.

Намеченная цель обучения русскому языку – свободное общение в устной и письменной речи. Цель может быть достигнута через решение частных задач: овладение активным словарным запасом, приобретением орфографических, грамматических, словообразовательных знаний, умений и навыков, причём такой вид деятельности, как перевод – производное от всех перечисленных.

Итак, в чём же заключается специфика работы по развитию речевой деятельности со студентами-таджиками?

Выяснилось, что для них весьма важен этап аудирования, позволяющий почувствовать русское слово, а не просто выучить его значение. Такой важный вид речевой деятельности, как говорение протекает на базе аудирования. В рамках такого подхода оказывается весьма важным отбор ситуаций, способствующих образованию речевых конструкций, фраз и действий, в результате реализации которых вырабатываются коммуникативные навыки студентов. При этом нельзя забывать о рабочем единстве фонетики, лексики и грамматики. Должно идти параллельное усвоение этих важных аспектов языка.

Представляется важным понимание преподавателем русского языка основ родного для обучающихся языка – в нашем случае таджикского.

Понимание того, что изучение языка предполагает проникновение в миропонимание того или иного народа, в его культурный мир, нахождение точек соприкосновения родного и изучаемого языков можно считать важнейшей составляющей успеха в изучении языка.

Одной из важных задач, решаемых при поисках активизации изучения речевой деятельности, является построение фраз изучаемого языка на основе родного для студентов – таджикского. Студент находится под влиянием языкового строя своего языка и переносит из него грамматические конструкции часто без учёта специфики изучаемого языка, по стереотипам близкого ему с детства грамматического строя. Устранение подобного негативного изучения на автоматическом и часто неосознанном подходе к языку требует больших усилий как со стороны преподавателя, так и со стороны студента. Компаративистика родного для студента и изучаемого языков играют очень важную роль при овладении иностранным языком на уровне носителей языка.

Например, следует объяснить, что в русском языке (языке флективно-синтетического строя) есть особые правила, связанные с оформлением грамматического значения слова, с употреблением категорий рода, числа и падежа у именных частей речи, вида и времени у глагола и др. Трудности могут быть связаны также при согласовании: определяемое слово – определение; порядок слов в русском предложении: прямой и инверсионный и др. Особое внимание нужно обратить на смешение падежных форм имён существительных, вызывающих вопросы даже у носителей языка.

Предупреждение ошибок при обучении русскому речевому общению часто приводит к закономерному вопросу: в таджикском языке так, а в русском как? Студент должен понимать, что он погружается в мир иной языковой культуры, построенной по иным, чем его родной, правилам.

Такой подход к обучению требует системы речевых упражнений, которые будут способствовать продуктивному овладению речевыми моделями с целью формирования владения русской речевой культурой. И работа над составлением системы упражнений ведётся преподавателями НГУЭУ совместно с преподавателями ТНУ.

Список источников

1. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. М.: Просвещение, 2008. 500 с.
2. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2009. 203 с.
3. *Выготский Л. С.* Лекции по психологии. СПб.: Союз, 2009. 144 с.
4. *Выготский Л. С.* Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2011. 1008 с.
5. *Леонтьев А. А.* Школа Л. С. Выготского : линии преемственности // Психологический журнал. 2004. № 5. С. 98–103.
6. *Леонтьев А. А.* Ключевые идеи Л. Выготского – вклад в мировую психологию XX столетия // Психологический журнал. 2005. № 4. С. 5–11.
7. *Леонтьев А. А.* Л. С. Выготский: психолог: книга для учащихся. М.: Просвещение, 2010. 156 с.
8. *Леонтьев А. Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2011. 548 с.
9. *Лурия А. Р.* Внимание и память. М.: МГУ, 2003. 103 с.
10. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2010. 522 с.
11. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. Педагогика, 1976. 304 с.

Использование регионального материала в практике социокультурной адаптации студентов при подготовке учебника по русскому языку как иностранному

С. С. Лопатина

канд. пед. наук, доцент, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС
(Новосибирск, Россия)

Н. В. Отургашева

канд. филол. наук, доцент, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС
(Новосибирск, Россия)

Аннотация. Статья посвящена подготовленному авторами учебному пособию по русскому языку как иностранному в контексте решения проблемы социокультурной адаптации иностранных студентов. Особенностью представленного учебного пособия является сочетание вербального и изобразительного текста, использование регионального материала, принципы речевой и коммуникативной компетентности, определившие подбор материала, его структурирование и систему сопровождающих тексты заданий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебное пособие, социокультурная адаптация, региональный компонент.

Regional material application in student socio-cultural adaptation practice while preparing a textbook in Russian as a foreign language

S. S. Lopatina

Cand. Sci. (Ped.), Assoc. Prof., Siberian Institute of Management – Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
(Novosibirsk, Russia)

N. V. Oturgasheva

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Siberian Institute of Management – Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
(Novosibirsk, Russia)

Abstract. The article is devoted to the textbook on Russian as a foreign language prepared by the authors in the context of solving the problem of socio-cultural adaptation of foreign students. A feature of the presented textbook is the combination of verbal and pictorial text, the use of regional material, the principles of speech and communicative competence, which determined the selection of material, its structuring and the system of tasks accompanying the texts.

Key words: Russian as a foreign language, textbook, sociocultural adaptation, regional component.

Социокультурная адаптация иностранных студентов в российских вузах – одно из важных направлений исследований в эпоху глобализации, интеграции отечественного образования в международное образовательное пространство.

Адаптация иностранных студентов начинает проявляться с первых шагов по российскому городу. Неудачный процесс общения, непонимание вызывает, как правило, первые разочарования и дискомфорт.

Коммуникативная адаптация тесно связана с социальной и культурной, так как получать информацию можно в результате наблюдения за людьми, чтения художественной, публицистической литературы, общения, результатом чего будут комфортные межличностные отношения. Результат коммуникативной адаптации – умение общаться с преподавателями и студентами группы, устанавливать приятельские отношения, находить друзей, общаться с незнакомыми людьми для получения новой информации; умение предотвращать и решать конфликтные ситуации, получать удовольствие от процесса коммуникации с людьми [3].

На первом этапе социокультурной адаптации важна роль преподавателя русского языка как иностранного (далее – РКИ): именно он выстраивает занятия с учетом коммуникативного подхода, в основе которого – формирование таких стратегий и тактик, которые помогут студентам эффективно общаться с людьми с учетом поставленной коммуникативной задачи.

В настоящее время, на наш взгляд, необходимо создание учебного пособия, которое поможет иностранным студентам сделать первые шаги в незнакомом городе. Такое пособие – «Добро пожаловать в Новосибирск!» – подготовлено авторами данной статьи для иностранных студентов различных направлений подготовки, осваивающими базовый и продвинутый уровни владения русским языком.

Региональный компонент закономерно должен стать важным компонентом лингвострановедческой подготовки в курсе РКИ [2], поскольку обращение к местному материалу позволяет адаптировать иностранцев к проживанию в новом для них регионе и способствует преодолению коммуникативного и языкового барьера.

Соответственно, целью пособия является не только языковая, речевая и коммуникативная подготовка иностранцев, но и знакомство их с городом, в котором им предстоит учиться и жить, с его историей и современностью, с его достопримечательностями и повседневной жизнью. Восемь глав учебника представляют собой, по существу, восемь виртуальных экскурсий по Новосибирску, включающих в себя информационные материалы, видеосюжеты и фотографии, специально подготовленные для издания.

Первая глава «Новосибирск: история и современность» посвящена истории возникновения и развития Новосибирска от его истоков до настоящего времени. Вторая глава «Транспортное сердце Сибири» представляет Новосибирск в качестве логистического центра региона.

Третья глава «Городские достопримечательности» рассказывает об интересных памятниках и знаковых местах города, которые стоит посетить. В четвертой главе «Научный центр Сибири» речь идет о знаменитом научно-технологическом центре Сибири, его истории и перспективах. Пятая глава «Сибирский институт управления» познакомит читателей с нашим институтом, его структурой, образовательными возможностями и мероприятиями студентов. Шестая глава «Новосибирск театральный» представляет театры города и рассказывает об их истории, творчестве и репертуаре. Седьмая глава «В мире животных» посвящена знаменитому Новосибирскому зоопарку и его обитателям. Восьмая глава «Сибирская кухня» раскрывает читателям гастрономические пристрастия и традиционные рецепты сибиряков.

Пособие нацелено на развитие навыков монологической и диалогической речи иностранцев. Его содержание отражает региональную специфику Сибири и, в частности, Новосибирска как города науки, культуры и образования, привлекательного и перспективного для получения высшего образования.

Сочетание вербального текста с визуальными образами облегчает процесс восприятия материала и способствует социокультурной адаптации иностранных учащихся, в значительной степени решая проблемы, связанные с имеющимся у них языковым барьером. Изобразительный контент доступен для понимания представителям разных культур, он обладает особой эмоциональной выразительностью и не требует при этом предварительной языковой подготовки [1].

Такое сочетание слова и зрительного образа дает известную методическую свободу преподавателю в организации занятия: в зависимости от уровня владения русским языком студентам могут быть предложены задания разного уровня сложности и направленности: тестовые, грамматические, коммуникативные и творческие. При этом преподаватель может самостоятельно выбрать те навыки, которые будет закреплять с помощью предложенных в главе текстов и упражнений.

Так, в теме, посвященной Академгородку, речь идет о знаменитом научно-технологическом центре Сибири, его истории и перспективах.

Перед текстом находится фотография корпуса Новосибирского государственного университета, обучаемым предлагается описать, что они видят на фото, таким образом развиваются навыки написания сочинения – описания.

Предтекстовое задание на развитие навыков письменной речи предлагает учащимся составить предложения со словами и словосочетаниями по теме: *наука, Академгородок, научный центр, исследования ученых, академик, профессор, город науки, Российская академия наук.*

Кроме того, перед текстом обучаемые должны ответить на вопросы, чтобы настроиться на чтение и задуматься о роли науки в жизни человека: *«Для чего люди занимаются наукой?» «Какие научные центры есть в вашем городе?» «Знакомо ли вам понятие экспериментальное производство?»*

После прочтения текста студентам предлагаем ответить на вопросы: *«Кто создал Академгородок?» «Когда появился город науки?»», «Какие исследования проводятся в Академгородке?»*.

Грамматические задания к тексту связаны с образованием форм разных частей речи: *«Просклоняйте существительные по падежам: университет, исследование, школа», «Определите вид и время глаголов: приходилось, требуют, созданы», «Найдите в тексте предложение с деепричастным оборотом, выпишите его»* и др.

Тестовые задания, сопровождающие текст, позволят проверить его понимание, умение находить нужную информацию и анализировать ее в соответствии с заданными критериями.

Аудио- и видео-приложения об ученых Академгородка и виртуальная экскурсия по научному центру дают возможность иностранным гражданам освоить правильное произношение и развить навык восприятия и понимания звучащей речи.

Самостоятельная работа студентов включает следующие задания: *«Расскажите о выдающихся ученых вашей страны», «Напишите сочинение на тему «Слава науке!», «Найдите научную статью по русскому языку, составьте план статьи»*.

Еще один вид работы – составление плана текста, что предполагает выделение смысловых блоков, логических категорий, приобретение опыта структурировать информацию и излагать ее с опорой на пункты плана.

Задания по практической грамматике русского языка позволят актуализировать навыки употребления форм разных частей и синтаксических конструкций: *«Запишите все числительные в тексте словами», «Выпишите из текста 4 предложения с однородными членами, выделите их», «Выпишите из текста противительные союзы», «Поставьте глаголы попасть, поиграть, побывать в формы настоящего и прошедшего времени»*.

Для расширения лексического запаса в конце темы приводится список слов, рекомендуемых для запоминания и использования в коммуникации.

Послетекстовые вопросы ориентируют студентов не только на внимательное прочтение текста и его понимание, но и на рассказ по аналогии с предложенной схемой повествования о своём родном городе, его истории, достопримечательностях, памятниках.

Коммуникативные задания имеют практический характер и предполагают активное включение студентов в решение повседневных задач: поиск оптимального маршрута для перемещения по городу, покупка билетов в привокзальной кассе, приготовление несложных русских блюд.

В частности, в рамках темы «Сибирская кухня» иностранным гражданам предлагаются пошаговые рецепты приготовления блинов, каши, окрошки, киселя, правила сервировки праздничного стола. В рамках темы есть и традиционные грамматические задания, и словарь по теме.

Полагаем, что книга может быть полезна и интересна не только для абитуриентов, планирующих учиться в России, и студентов, обучающихся в Новосибирске, но и для всех иностранцев, интересующихся историей и культурой России, а также для туристов, приезжающих в наш город, в том числе, из-за рубежа. Читатели смогут познакомиться с уникальным сибирским регионом – неотъемлемой частью русской истории и культуры.

Список источников

1. Айзикова И. А., Воробьева Т. Л. Восприятие изобразительного текста: проблематизация, актуализация, новые методологические подходы // Текст. Книга. Книгоиздание. 2022. № 30. С. 37–57. URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=50145262>.

2. Винокурова М. И. Региональный компонент как важная составляющая формирования лингвострановедческой компетенции в курсе РКИ // Русский язык в современном Китае: материалы IV Международной научно-практической конференции. Хайлар, КНР: Забайкальский государственный университет, 2015. С. 69–71.

3. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российских вузах: проблемы, решения, лучшие практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Пермь, 2022. URL: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/sborniki/Sociokulturnaya-adaptatsiya-inostrannyh-studentov-v-rossijskih-vuzah.pdf>.

Организация самостоятельной работы будущих инженеров в контексте освоения ими лингвистических дисциплин

А. Н. Попов

канд. пед. наук, доцент, директор, Оренбургский институт путей сообщения – филиал СамГУПС (Оренбург, Россия)

О. Ю. Малахова

канд. пед. наук, доцент, заместитель директора по науке и инновациям, Оренбургский институт путей сообщения – филиал СамГУПС (Оренбург, Россия)

Аннотация. Статья посвящена организации процесса освоения будущими инженерами дисциплин лингвистического цикла. Обобщен и проанализирован ряд научных работ в обозначенном проблемном поле. Выделяются и анализируются основные формы организации самостоятельной работы, исследуется их специфика применительно к дисциплинам лингвистического цикла. Обозначаются перспективы данной работы.

Ключевые слова: образовательная среда технического вуза, лингвистические дисциплины, самостоятельная работа, профессиональная подготовка инженера.

Organization of independent work of future engineers in the context of their mastering linguistic disciplines

A. N. Popov

Cand. Ped. Sci., Assoc. Prof., Director, Orenburg Institute of Communications – Branch of Samara State Transport University (Orenburg, Russia)

O. Yu. Malakhova

Cand. Ped. Sci., Assoc. Prof., Deputy Director for Science and Innovation, Orenburg Institute of Communications – Branch of Samara State Transport University (Orenburg, Russia)

Abstract. The article is devoted to the organization of the process of mastering by future engineers the disciplines of the linguistic cycle. A number of scientific works in the indicated problem field are summarized and analyzed. The main forms of independent work organization are highlighted and analyzed, their specificity as applied to the disciplines of the linguistic cycle is studied. The prospects of this work are outlined.

Key words: educational environment of technical university, linguistic disciplines, independent work, professional training of an engineer.

Образовательный процесс современного технического вуза – сложное и многоаспектное пространство, в котором происходит непрерывный процесс приобретения знаний, формирования умений и владений, благодаря которым, в конечном итоге, и формируются необходимые компетенции, позволяющие обучающемуся – будущему инженеру – стать профессионалом, способным на высоком уровне выполнять непосредственные трудовые обязанности. Этот (во многом дидактический)

процесс неразрывно связан с процессом формирования личностного ядра, смысловых ориентаций, коммуникативной культуры будущего технического специалиста. А достижение результативности в этом непростом деле возможно именно благодаря освоению социально-гуманитарного знания, частью которого, несомненно, является знание лингвистическое.

В учебных планах, на основании которых ведется подготовка будущих инженеров, оправданно доминируют дисциплины технической, естественнонаучной и специальной направленности: безусловно, их освоение – профессиональный базис. Но не следует забывать, что гуманитарное знание призвано формировать в специалисте (в том числе техническом) Человека, Личность, Руководителя.

Следует отметить, что в современных учебных планах над аудиторными часами доминируют часы, отводимые обучающемуся для самостоятельной работы. Самостоятельная работа является доминирующим элементом, основой учебного процесса по дисциплинам всех циклов, лингвистический не исключение. И если при освоении технических дисциплин, где имеют место расчеты, использование готовых формул и алгоритмов, организация самостоятельной работы относительно понятна и проста, то ситуация с гуманитарными (в том числе лингвистическими) дисциплинами абсолютно иная. Таким образом, мы констатируем проблему организации самостоятельной работы будущих специалистов в контексте освоения ими гуманитарного знания.

Анализ научной литературы в обозначенном проблемном поле (Н. Р. Гейко, И. Д. Егорова, А. В. Ельцов, А. Л. Ерофеев, А. К. Илюшин, Е. В. Лаврентьева, Л. П. Костикова, У. Е. Кулянина, Н. А. Пескова, О. Б. Соловьева, В. И. Шиш и др.) позволил сделать вывод о том, что организация самостоятельной работы студентов-нефилологов при освоении ими лингвистических дисциплин вызывает значительные трудности и требует научно-методического обоснования и применения разнообразного педагогического инструментария. Так, педагоги-практики в большинстве учебных ситуаций предлагают использовать онлайн-инструменты, максимально «погружая» обучающихся в электронную информационную образовательную среду (ЭИОС) вуза и всевозможные образовательные интернет-пространства [1–4, 6, 8, 9]. Мы поддерживаем данные научные позиции и, опираясь на собственный исследовательский и педагогический опыт [5, 7, 10], полагаем, что современные студенты технического профиля абсолютно адаптированы к работе в ЭИОС, легко и эффективно работают в ней, при этом демонстрируя достаточно приличные образовательные результаты.

Однако следует подчеркнуть, что организация самостоятельной работы будущих инженеров при освоении ими лингвистических дисциплин осложняется рядом факторов, связанных с:

- недостаточным уровнем лингвистической подготовки в период обучения в средней школе;
- сложностью перехода от урочной системы занятий, принятой в школе;
- спецификой вузовской системы организаций занятий, предполагающей необходимость адаптации к новым условиям;
- недостаточностью умений работать с научной литературой;
- отраслевой спецификой вуза, не делающей акцент на этот вид подготовки;
- недостаточной сформированностью волевых качеств у многих студентов, что затрудняет организацию самостоятельной работы;
- недостаточностью методической помощи при освоении данных дисциплин;
- специфичностью лингвистических дисциплин, обоснованно предполагающих интерактивность, диалогичность, непосредственное взаимодействие.

Самостоятельная работа студентов имеет разнообразные формы:

- подготовка к лекциям;
- подготовка к семинарским (практическим занятиям);
- выполнение письменных работ (контрольных, рефератов и т. д.);
- подготовка к зачету (экзамену) и др.

Безусловно, важнейшее место в вузовском дидактическом процессе занимает лекция. Для достижения целей обучения лекция должна строиться так, чтобы содержание и методы изложения учебной информации обеспечивали интеграцию материала лекции в целостную «картину» данного учебного курса, при этом акцент необходимо делать на межпредметные связи и роль данного материала в профессиональной подготовке.

Задача лектора – помощь студенту в понимании наиболее существенных, концептуальных, знаковых аспектов исследуемой учебной информации.

На наш взгляд, при чтении лекционного курса по дисциплинам лингвистического цикла («Русский язык и деловые коммуникации», «Деловое общение», «Письменная деловая коммуникация», «Деловое общение и деловой этикет» и др.) необходимо сделать акцент на речеведческом аспекте и уделить особое внимание важности формирования коммуникативной культуры будущих инженеров, поскольку уровень ее развития – ключевой элемент их профессионального имиджа.

На занятиях практического характера считаем важным использование широкого спектра педагогических технологий (и традиционных, и инновационных). Их разумное сочетание обеспечит высокий интеллектуальный уровень, широкую эрудицию, развитые коммуникативные навыки. Так, на практических занятиях по данным дисциплинам мы используем кейс-технологии, элементы проблемного обучения, диспуты, деловые игры, всевозможные интерактивные методики (в том числе набирающую популярность инфографику).

Выполнение письменных работ – особая форма самостоятельной работы, близкая к исследовательской деятельности. Безусловно, в студенческой среде нередки рефераты-компиляции (самый простой путь, не требующий значительных аналитических изысканий). Однако систематическая работа по формированию умений и выработке навыков аналитической работы с научной, справочной литературой, первоисточниками дает свои плоды: студенты овладевают умениями проводить сравнительный анализ научных позиций, учатся формировать, формулировать и отстаивать собственную точку зрения по той или иной теме, а, значит, становятся Личностями.

Подготовка к зачету (экзамену) требует от студента полноценного освоения учебного курса, выстраиванию интегративных связей между темами, что способствует осознанию детерминированности каждой учебной темы темами предыдущими и последующими. Успешность данной работы во многом зависит от полноты и глубины освоения каждой темы, вдумчивого освоения учебного материала, сравнительно-аналитической работы. Данный вид самостоятельной работы необходимо сочетать с консультативной помощью преподавателя: далеко не все разделы и темы одинаково легки в освоении, кроме того это дает возможность студенту потренироваться в задавании вопросов, их точном и корректном формулировании, что не всегда легко сделать.

Таким образом, самостоятельная работа будущих инженеров необходимо направлена на формирование их коммуникативной культуры, основ риторического мастерства, навыков критического анализа первоисточников, раскрытие творческого потенциала. Рассмотренные выше формы организации самостоятельной работы должны образовывать стройную систему, адаптированную к специфике профессиональной подготовки и к уровням индивидуальных особенностей будущих инженеров.

Список источников

1. Актуальные вопросы профессиональной языковой подготовки студентов неязыкового вуза / Л. П. Костикова, А. В. Ельцов, Л. Ф. Ельцова, А. В. Илюшина, М. А. Калинина, З. М. Ким, Л. В. Козлова, Ю. И. Костюшина, Г. В. Корнева, И. Ю. Крутова, М. А. Мартынова, Л. М. Царева. М., 2021.

2. Вопросы организации самостоятельной работы иностранных военнослужащих при освоении гуманитарных, социально-экономических и лингвистических дисциплин / У. И. Кулянина, А. Л. Ерофеев, В. И. Шиш, А. К. Илюшин // Актуальные проблемы развития вооружения и военной авиационной техники (вертолетов) : материалы II Междунар. военно-научной конференции. Киров, 2022. С. 249–252.

3. *Гейко Н. Р.* Онлайн-инструменты в организации самостоятельной работы (на примере лингвистических дисциплин) // Проблемы гуманитарного образования в аспекте новых научных парадигм : материалы IV Всеросс. дистанционной научно-практической конференции (с международным участием). Махачкала, 2021. С. 46–49.

4. *Егорова И. Д.* Использование системы дистанционного обучения MOODLE в организации самостоятельной работы студентов по лингвистическим дисциплинам // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. 2019. № 6. С. 88–97.

5. *Егорова Ю. Н., Малахова О. Ю.* Потенциал электронной информационной образовательной среды транспортного вуза в контексте реализации компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63. Ч. 1. С. 182–185.

6. *Лаврентьева Е. В., Соловьева О. Б.* Непрерывное языковое образование в техническом вузе // Филология в XXI веке: методы, проблемы, идеи : материалы Всеросс. научной конференции. Пермь: ФГБОУ «Пермский государственный национальный исследовательский университет». 2013. С. 27–33.

7. *Малахова О. Ю., Попов А. Н.* Организация самостоятельной работы студентов вуза в ЭИОС при освоении ими социально-гуманитарных дисциплин // Наука и культура России. Самара: СамГУПС, 2020. С. 258–262.

8. *Соловьева О. Б.* Потенциал речеведческих дисциплин в образовательном пространстве нефилологического вуза // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков : материалы III Междунар. научно-практической конференции. Новосибирск: СГУПС, 2020. С. 441–445.

9. *Пескова Н. А.* Принципы организации самостоятельной работы студентов по дисциплинам лингвистического цикла // Проблемы преподавания иностранного языка в системе многоуровневого образования в России и за рубежом : материалы Междунар. научно-практической конференции «». Тюмень, 2009. С. 158–161.

10. *Попов А. Н., Малахова О. Ю., Малахова А. В.* Реализация возможностей электронной информационной образовательной среды вуза в преподавании лингвистических дисциплин // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков : материалы IV Междунар. научно-практической конференции. Новосибирск: СГУПС, 2021. С. 538–544.

**Использование таксономии Б. Блума
при создании заданий в СДО Moodle
(на примере курса русского языка для студентов АГЭУ)**

Р. Р. Саркисян

канд. пед. наук, доцент, Армянский государственный экономический университет (Ереван, Республика Армения)

Аннотация. В статье представлен процесс разработки заданий в рамках курса русского языка в СДО Moodle в соответствии с таксономией Б. Блума. Рассмотрены 6 уровней (стадий) таксономии Блума и задания, разрабатываемые на каждом уровне (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка). Задания составлены с использованием возможностей СДО Moodle.

Ключевые слова: таксономия Блума, разработка заданий, система дистанционного обучения (СДО) Moodle, электронный курс, русский язык для экономистов.

**Applying Bloom's taxonomy while developing assignments
in Moodle LMS (based on the example of the Russian language course
for ASUE students)**

R. R. Sargsyan

Cand. Sci. (Ped.), Assoc. Prof., Armenian State University of Economics
(Yerevan, the Republic of Armenia)

Abstract: The paper presents developing assignments in the framework of the Russian language course in Moodle LMS according to Bloom's taxonomy for each stage (knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation). The assignments are developed with the help of Moodle LMS opportunities.

Keywords: Bloom's taxonomy, assignment developing, Moodle Learning Management System (LMS), e-course, Russian for economists.

Я услышал и забыл.

Я увидел и запомнил.

Я сделал и понял.

Конфуций

Таксономия Блума – таксономия педагогических целей в познавательной сфере, предложенная в 1956 г. американским психологом Бенджаминем Блумом (1913–1999) [4]. Таксономия Блума – это система учебных целей, которые классифицированы по принципу «от простого к сложному». Свои идеи Блум выразил в книге «Таксономия образовательных целей: сфера познания» (The Taxonomy of Educational Objectives, The classification of Educational Goals: Cognitive Domain) [3], представив иерархию образовательных целей. Если рассмотреть пирамиду снизу вверх, можно увидеть, что образовательные цели представлены в следующем порядке:

- знание (knowledge),
- понимание (comprehension),
- применение (application),
- анализ (analysis),
- синтез (synthesis),
- оценка (evaluation).

На каждом уровне учащийся побуждается к определенному действию. Блум предложил список глаголов для каждого уровня обучения.

Глаголы действия для каждого уровня обучения по таксономии Блума

Уровень	Глаголы действия
Запоминание	определите, опишите, назовите, выберите, покажите, дайте определение, укажите правильный ответ, перечислите, повторите и т. п.
Понимание	повторите, найдите, определите, сравните, объясните, обобщите, перефразируйте, приведите пример, выделите главное и т. п.
Применение	примените, решите, рассчитайте, используйте, измените, преобразуйте, классифицируйте, расположите, составьте (например, отчет, план и т. п.) и т. п.
Анализ	сравните, сопоставьте, различите, выделите, найдите, выведите, резюмируйте, сгруппируйте, соберите, обобщите, установите соответствия и т. п.
Синтез	
Оценка	докажите, сделайте вывод, проанализируйте, обоснуйте, проверьте, оцените, порекомендуйте и т. п.

Несмотря на критику (иерархичность обучения, большая значимость «верхних» уровней и т. п.), таксономия Блума до сих пор продолжает оставаться одной из самых популярных моделей в системе образования. На практике она служит своеобразным навигатором, так как с её помощью педагоги и методисты могут выстраивать как отдельные занятия, так и целые учебные курсы и программы (описания курсов), оценивать знания, умения и навыки учащихся с помощью определенных инструментов оценивания (в соответствии со стадиями обучения). Таксономия представляет собой понятную иерархию учебных целей и задает рамку учебной программы и результатов обучения [5].

В 2001 г. появилась новая версия таксономии (авторы – Дэвид Кратвол и Лорина Андерсон), где были учтены замечания критиков. В данной версии (revised taxonomy), называемой также цифровой таксономией Блума (Bloom's Digital Taxonomy), пятый уровень занимала оценка (evaluation/evaluating), а на вершине пирамиды авторы разместили «создание» (creation/creating), что сделало творчество самой верхней ступенью мышления [2].

Таксономия Блума используется разработчиками курсов и методистами не только для определения целей обучения и результатов обучения (learning outcomes), но и при создании различных заданий и тестов (обучающих, проверочных и пр.).

Чтобы детально просканировать знания учащихся с основой на таксономию Блума, предлагается разделить тест на шесть групп вопросов. Каждая группа вопросов будет соответствовать конкретному уровню таксономии. Например, сначала мы проверяем, насколько хорошо учащиеся запомнили материал по конкретной теме, затем – что они поняли, далее – какие знания они могут применять на практике и т. д.

Разберем на конкретном примере, как можно использовать таксономию Блума при создании заданий (тестов, заданий, форума и т. п.) в системе дистанционного обучения (СДО) Moodle и как правильно формулировать вопросы. Примерные тестовые задания разработаны в рамках темы «Стартап компании» курса русского языка для студентов экономического профиля обучения [1, с. 102–116]. В рамках данной статьи нами использовалась оригинальная модель таксономии Блума, а не ее модифицированная версия. Задания, разработанные по таксономии Блума, прошли успешную апробацию среди учащихся первого курса Армянского государственного экономического университета в течение 2022/23 учебного года. Тема «Стартап компании» в СДО Moodle (платформа Армянского государственного экономического университета – www.moodle.asue.am [6]) состоит из ряда блоков (рубрик): «электронная книга (e-book)», «материалы для распечатки» (материал в формате PDF для скачивания и/или распечатки), «видеоматериал» (короткий видеоролик о стартапах с заданиями), «коммуникативная практика» (работа с инфографикой «Как появился ИНСТАГРАМ»), «Узнай больше!» (дополнительный материал по теме урока), «Смотрим кино!» (трейлер фильма «Социальная сеть» о создании социальной сети ФЕЙСБУК с заданиями после видеоролика), задания различного характера, разработанные по таксономии Блума (три последних блока). Последние разработаны с использованием инструментов СДО Moodle тест (quiz), задание (assignment), глоссарий (glossary).

Первый уровень таксономии Блума демонстрирует насколько хорошо учащиеся запомнили материал по конкретной теме. На этапе «знание» важно проверить, насколько хорошо студент запомнил новую информацию: конкретные факты, даты, события, словарь (в нашем случае – экономические термины) по теме урока. Чтобы правильно сформулировать вопросы для проверки, Блум предлагает использовать следующие активные глаголы (глаголы действия): «определите», «опишите», «назовите», «выберите», «покажите», «дайте определение» или «укажите правильный ответ». Для создания тестовых заданий (quiz)

первого уровня (по таксономии Блума) в СДО Moodle можно использовать следующие типы вопросов, встроенные в редактор: множественный выбор (multiple choice), верно/неверно (true/false), короткий ответ (short answer) и др.

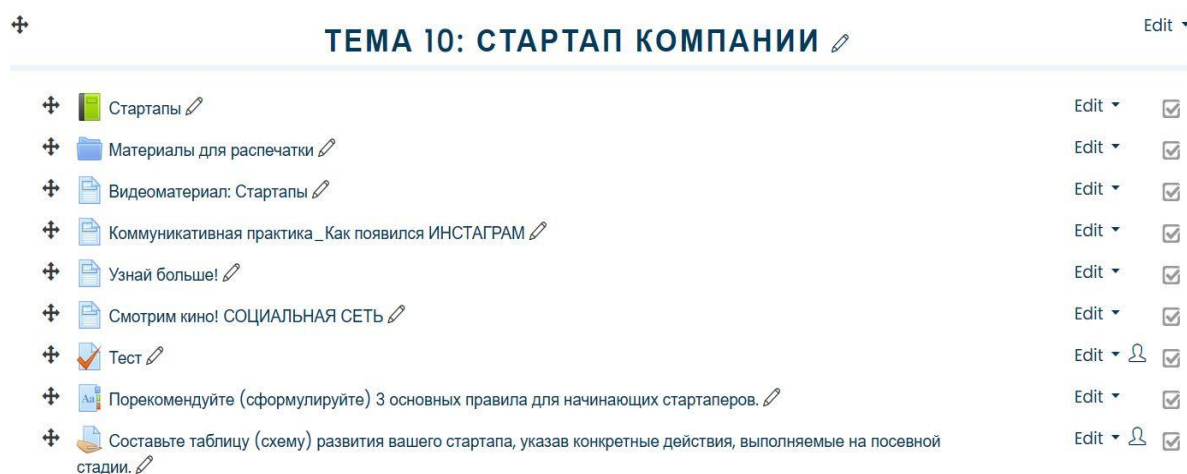


Рис. 1. Скриншот темы «Стартап компании» курса русского языка для студентов экономического профиля в СДО Moodle

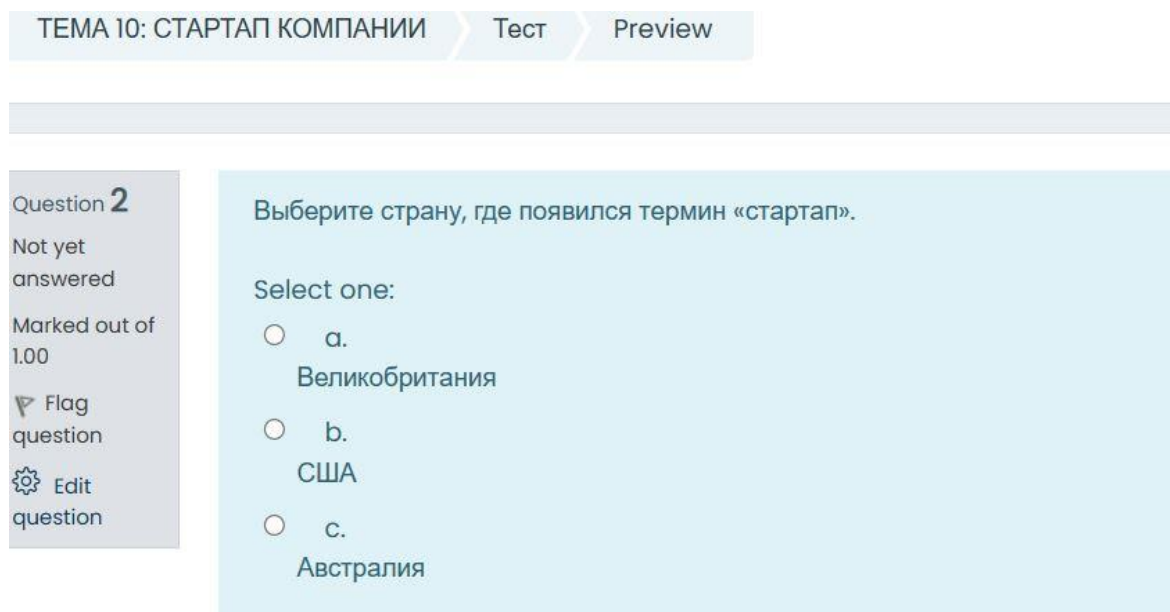


Рис. 2. Пример тестового задания первого уровня по таксономии Блума в СДО Moodle

Второй уровень таксономии Блума определяет, кто из студентов понял материал урока. На уровне «понимание» тест определяет, кто из учащихся вызубрил материал, а кто его осмыслил и уловил основную суть. Чтобы правильно сформулировать вопросы для проверки, Блум предлагает использовать следующие активные глаголы (глаголы действия): «повторите», «найдите», «определите», «сравните», «объясните», «перефразируйте» или «обобщите».

Question 1

Not yet answered

Marked out of 1.00

Flag question

Edit question

Объясните, что происходит на посевной стадии развития стартапа.

Select one:

- a. На этой стадии стартап занимает на рынке устойчивое положение и уверенно движется к завоеванию ниши, которая была намечена на стадии написания бизнес-плана.
- b. На этой стадии изучается рынок, составляется план стартапа, составляется и выполняется техническое задание, создается и тестируется прототип, идет поиск первых инвесторов и подготовка к пуску проекта.
- c. На этой стадии происходит полный или частичный выход стартапа из бизнеса.

Рис. 3. Пример тестового задания второго уровня по таксономии Блума в СДО Moodle

Третий уровень таксономии Блума проверяет на практике полученные студентами знания. Третья группа вопросов в онлайн-тесте должна базироваться на уровне «применение». Здесь мы проверяем, сможет ли студент использовать полученные знания на практике. Чтобы правильно сформулировать вопросы для проверки, Блум предлагает использовать следующие активные глаголы (глаголы действия): «примените», «решите», «рассчитайте», «используйте», «преобразуйте», «измените» или «составьте». Они помогут смоделировать реальную ситуацию и мотивировать студента применить новые знания для решения конкретной задачи в конкретной ситуации, максимально приближенной к реальным условиям. Приведенное ниже задание разработано с использованием инструмента “assignment”, который позволяет учащимся прикреплять свои файлы с выполненным заданием.

Составьте таблицу (схему) развития вашего стартапа, указав конкретные действия, выполняемые на посевной стадии.

Grading summary

Participants

23

Рис. 4. Пример задания третьего уровня по таксономии Блума в СДО Moodle

Четвертый и пятый уровни таксономии Блума показывают, кто из учащихся сможет действовать не по сценарию (thinking outside the box) и применить полученные знания в новой ситуации. Чтобы правильно сформулировать вопросы для проверки, Блум предлагает использовать следующие активные глаголы (глаголы действия): «сравните», «сопоставьте», «выделите», «отсортируйте», «найдите», «резюмируйте» и «сгруппируйте». Поскольку на данном уровне учащимся

предлагается сравнение, сопоставление, группировка и т. п., при создании тестового задания в СДО Moodle удобнее использовать тип вопроса на соответствие (matching).

Question 3
Not yet answered
Marked out of 1.00
Flag question
Edit question

Сопоставьте стадии развития стартапа с их описанием.

Стадия, когда уже есть идея и четкое понимание что именно надо покупателям, однако еще нет ясного представления о том, как эту идею лучше реализовывать технически и как ее следует продвигать, чтобы она приносила деньги, или же есть, но только в самом общем виде.

На этом этапе которой изучается рынок, составляется план стартапа, составляется и выполняется техническое задание, создается и тестируется прототип, идет поиск первых инвесторов и подготовка к пуску проекта.

На данной стадии происходит выход из бизнеса (частично либо полностью) бизнес-ангелов и венчурных инвесторов, ранее принимавших участие в финансировании стартапа.

На данной стадии стартап уже выполнил либо приблизился к выполнению бизнес-плана на первичном целевом рынке, и начинает увеличивать границы за счет завоевания других рынков.

На этой стадии стартап занимает на рынке устойчивое положение и уверенно движется к завоеванию ниши, которая была намечена на стадии написания бизнес-плана;

Рис. 5. Пример тестового задания четвертого/пятого уровня по таксономии Блума в СДО Moodle

Порекомендуйте (сформулируйте) 3 основных правила для начинающих стартаперов.

Search Search full text

Add a new entry

Printer-frier

Рис. 6. Пример задания шестого уровня по таксономии Блума в СДО Moodle

Шестой уровень таксономии Блума показывает, кто из студентов умеет оценивать материал, принимать решения (decision making). На уровне «оценки» мы проверяем, кто погрузился в тему и умеет на основе новой информации давать оценку и принимать взвешенные решения. Здесь развиваются умения студентов принимать решения на основе полученных знаний (decision making skills). Чтобы правильно сформулировать вопросы для проверки, Блум предлагает использовать следующие активные глаголы (глаголы действия): «сделайте вывод», «докажите», «проанализируйте», «обоснуйте», «проверьте», «оцените», «порекомендуйте». При разработке задания данного уровня нами использован инструмент СДО Moodle «гlossарий» (glossary),

позволяющий преподавателю и самим студентам видеть ответы учащихся, а также комментировать их. Для прикрепления своего ответа учащиеся нажимают на «Add a new entry», в открывшемся поле вписывают свой ответ и сохраняют его, после чего в рубрике можно увидеть все ответы в алфавитном порядке (по фамилиям студентов). Вопросы уровня «оценки», как правило, не имеют правильного или неправильного ответа. Основная цель вопросов на этом уровне состоит в том, чтобы подтолкнуть учащегося к раскрытию своей точки зрения, аргументированию своего мнения и т. п.

Резюмируя все вышесказанное, приведем краткие рекомендации для составления заданий на основе таксономии Блума в СДО Moodle.

При составлении заданий с основой на таксономию Блума в СДО Moodle можно использовать возможности платформы («тест», «задание», «гlossарий» и т. п.), конструировать различные тестовые задания (множественный выбор, соответствие, открытые вопросы и пр.).

Таким образом, использование таксономии Блума при составлении и использовании в учебном процессе заданий различного характера помогает всесторонне оценить знания, умения и навыки студентов, что способствует лучшему пониманию сильных и слабых сторон как самих учащихся, так и учебного курса в целом и его отдельных компонентов.

Список источников

1. Саркисян Р. Р., Мкртчян А. Е. Русский язык для студентов экономического профиля : учебное пособие. Ереван: Тнтесгагет, 2021. 266 с.
2. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing, A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, abridged edition, Longman Inc., 2001.
3. Bloom, Benjamin S., The Taxonomy of Educational Objectives, The classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain, David McKay Company Inc., New York, 1956.
4. Таксономия Блума. Академик. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ru-wiki/1405177> (дата обращения: 26.01.2023).
5. Таксономия Блума: что это такое и зачем она педагогам и методистам. URL: <https://skillbox.ru/media/education/taksonomiya-bluma-chto-eto-takoe-i-zachem-ona-pedagogam-i-metodistam/> (дата обращения: 26.01.2023).
6. Электронный образовательный ресурс Армянского государственного экономического университета СДО Moodle. URL: <http://moodle.asue.am> (дата обращения: 08.02.2023).

**Способы формирования коммуникативной компетенции
студентов в рамках дисциплины
«Культура речи и деловые коммуникации»**

О. А. Успенская

канд. психол. наук, доцент, Сибирский государственный университет путей
сообщения (Новосибирск, Россия)

Аннотация. Рассматривается поэтапная система практических заданий и упражнений, носящих аналитический, репродуктивный или творческий характер. Подчеркивается, что основополагающим подходом в обучении культуре речи должна стать опора на развитие самостоятельности мышления, индивидуального творчества.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативные умения, аналитический, репродуктивный, творческий этапы развития.

**Methods to form communicative competence of students
within Culture of Speech and Business Communications Discipline**

O. A. Uspenskaya

Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Siberian State Transport University
(Novosibirsk, Russia)

Abstract. A step-by-step system of practical tasks and exercises of an analytical, reproductive or creative nature is considered. It is emphasized that the fundamental approach in teaching the culture of speech should be the reliance on the development of independent thinking, individual creativity.

Keywords: communicative competence, communicative skills, analytical, reproductive, creative stages of development.

Актуальность проблемы формирования коммуникативно-речевой деятельности личности несомненна, поскольку в настоящее время возрастает социально-коммуникативная роль языка и языковой культуры.

В то же время речь современных студентов является схематичной, лишенной средств выразительности, излишне краткой. Если студентам необходимо объяснить свою мысль (во время ответа на занятия или, например, на экзамене), они проявляют косноязычие.

Основной задачей интегрированной дисциплины «Культура речи и деловые коммуникации» является формирование коммуникативной компетенции будущих специалистов.

К сожалению, на эту важную дисциплину выделяется не так много учебного времени, хотя формирование высокого уровня речевой культуры студентов – процесс трудоемкий и длительный. Именно поэтому здесь должны быть разработаны конкретные темы не только для теоретического освоения, но и практические задания, упражнения по

проведению студентами дискуссий, конференций, выступлений перед аудиторией.

Конечный результат обучения должен быть выражен в умениях студентов:

- произносить публичные речи в соответствии с портретом аудитории;
- формулировать тезис, аргументы и контраргументы;
- четко выстраивать композицию речи;
- использовать средства выразительности речи;
- применять приемы привлечения внимания аудитории и методы убеждения;
- вступать в разговор, развивать тему беседы, аргументированно оппонировать;
- слышать и слушать партнера по общению;
- задавать вопросы разных типов;
- излагать свои мысли в письме, статье, эссе;
- читать и слушать текст, уметь его оценить;
- участвовать в дебатах: кратко, ясно, четко высказывать своё мнение, придерживаться регламента;
- участвовать в дискуссиях, отстаивать свои убеждения.

С целью развития этих умений на занятиях мы предлагаем распределить учебный материал по этапам.

Для формирования коммуникативной компетенции можно предложить студентам разработанную нами систему практических заданий. Эти задания носят аналитический, репродуктивный или творческий характер и требуют от исполнителя целенаправленной работы.

Упражнения построены по принципу возрастания сложности:

Первый этап – «распознавание»: упражнения репродуктивного уровня, направленные на распознавание приема в тексте, знакомство с риторическим приемом, средством выразительности.

Например: *«Прочитайте варианты текстов выступления и определите способ изложения материала в каждом из них (индуктивный или дедуктивный). Для этого найдите предложение, содержащее общее высказывание (тезис), и предложения, конкретизирующие это высказывание (аргументы)»* [1, с. 35].

Второй этап – «воспроизведение»: упражнения, направленные на конструирование риторического приема или средства по образцу, тренировку, отработку навыка. Здесь предлагаются образцы выполнения заданий, на которые следует ориентироваться при подготовке.

Например: *«Опираясь на образец выполнения задания, переформулируйте названия убеждающих и побуждающих к действию речей, сделав их более подходящими»* [1, с. 5].

Третий этап – «творчество»: упражнения продуктивного уровня, связанные с реализацией навыка, творчеством.

Например: *«Придумайте начало и концовку выступления на выбранную вами тему, опираясь на типовые планы агитационных выступлений, предложенные Д. Карнеги»* [1, с. 42].

Одни и те же ораторские умения студенты могут отрабатывать на каждом из трех этапов. Поработать над названием речи можно следующим образом. На аналитическом этапе необходимо выполнить задание: *«Ознакомьтесь с рекомендациями и примерами подходящих и нецелесообразных названий убеждающих и побуждающих к действию речей в таблице 1.1. Заполните последний столбик, объяснив, почему названия некоторых речей признаны неправильными»* [1, с. 8].

На репродуктивном этапе студенты получают задание: *«Опираясь на образец выполнения задания (таблица 1.2), переформулируйте названия убеждающих и побуждающих к действию речей, сделав их более подходящими»* [1, с. 8].

На творческом этапе: *«Подготовьте небольшое выступление и сформулируйте название речи на основе выбранного Вами набора из четырех слов»* [1, с. 13].

Четко выстраивать композицию речи на аналитическом этапе можно с помощью следующих упражнений и заданий:

Познакомьтесь с вариантами композиции.

«Определите тип композиции по описанию» [1, с. 32-35].

На репродуктивном этапе:

1. *«Преобразуйте тексты из упражнения, расположив материал по образцу: а) ступенчатым способом, б) концентрическим способом, в) методом аналогии»;*

2. *«Создайте рабочий план выступления на выбранную вами тему по образцу»* [1, с. 36].

На творческом этапе можно предложить задание: *«Создайте рабочий план выступления на тему «Чем нам запомнятся эти Зимние Олимпийские игры?»»* [1, с. 18].

Отработать умение применять методы убеждения мы предлагаем с помощью следующих упражнений:

На первом этапе: *«Объясните механизм применения метода стимулирования аппетита в каждом случае»* [1, с. 39].

На втором этапе:

1. *«Сформулируйте тезис к каждому названию речи. Используйте метод стимулирования аппетита в аргументации каждого тезиса (приведите несколько аргументов). Воспользуйтесь образцом»* [1, с. 39].

2. *Постарайтесь вежливо не согласиться с оппонентом, используя метод «да, ... но». Приведите аргументы. Воспользуйтесь образцом [1, с. 48].*

На третьем этапе: *«Найдите тезис и аргументы. Подготовьте эмоциональную рекламную речь, обращенную к цветоводам-профессионалам и любителям, на основе данного текста с применением рассмотренных выше шести методов убеждения слушателей» [1, с. 49].*

Научиться пользоваться приемами привлечения внимания аудитории студенты могут на примере следующих упражнений.

Первый этап: *Объясните механизм воздействия приема «имитация диалога с воображаемым оппонентом» на аудиторию в данном тексте [1, с. 61].*

Второй этап:

1. *Составьте рекламный текст о туристической поездке с использованием приема «имитация диалога с воображаемым оппонентом», опираясь на приведенный ниже образец».*

2. *Придумайте презентацию товаров в виде диалога с воображаемыми слушателями. Опирайтесь на образец [1, с. 62–63].*

Третий этап: *Придумайте начало речи на тему «Нужно ли нам право на эвтаназию?» с помощью приема «имитация диалога с воображаемым оппонентом», используя фразы: «Мне могут возразить...», «Иногда спрашивают...» [1, с. 64].*

Использовать средства выразительности речи студенты также могут научиться, опираясь на трехэтапную модель.

Аналитический этап: *Укажите в предложениях инверсию. Объясните механизм конструирования инверсии в каждом случае [1, с. 131].*

Репродуктивный этап:

1 *Представьте инверсию в виде обычного порядка слов. Опирайтесь на образец.*

2. *Используя инверсию, переделайте предложения так, чтобы получился авторский текст [1, с. 131].*

Творческий этап: *Напишите краткую убеждающую речь о необходимости проведения субботника на природе – в лесу или на берегу реки. Постройте текст на основе инверсии с использованием данных слов [1, с. 132].*

В обучении риторическим основам культуры речи необходимо опираться на развитие творчества студентов. В то же время использование аналитического и репродуктивного этапов обучения являются обязательными.

Таким образом, наряду с теоретическим освоением материала студентам необходимо приобретать практические умения и навыки выступления – именно они лежат в основе коммуникативной компетенции личности.

Для совершенствования своего риторического мастерства можно рекомендовать студентам чаще произносить речи – использовать любую возможность выступить на занятиях, семинарах, собраниях и конференциях – везде, где есть необходимость в уместной, целесообразной и эффективной речи [1].

Несомненно, студенты, умеющие выступать перед аудиторией, аргументировать свою точку зрения, убеждать, будут востребованы в профессиональной и общественной деятельности.

Изъясняясь правильно, точно, кратко, выразительно, молодой специалист сможет проявить такие значимые для него качества личности, как образованность, воспитанность и независимость [2].

Список источников

1. Успенская О. А. Речевые коммуникации : практикум. Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2019 г. 155 с.

2. Успенская О. А. Ценностные ориентации и самореализация студентов факультета «Управление персоналом» Сибирского государственного университета путей сообщения: // Мир науки. 2022. Т. 10, № 6. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50377991>. (дата обращения: 01.05.2023).

УДК 82.085

Инновационные технологии виртуальной реальности в обучении фонетике русского языка для китайских студентов

Ю. Ю. Цзян

аспирант, Московский педагогический государственный университет
(Москва, Россия)

Аннотация. В статье кратко описывается современное применение технологии виртуальной реальности в обучении языкам в разных странах мира, а также предлагается возможность использования технологии виртуальной реальности в обучении фонетике русского языка для китайских студентов, аспекты обучения русскому языку в режиме обучения аудированию и разговорной речи.

Ключевые слова: технология виртуальной реальности, русский язык как иностранный, методика обучения, фонетика русского языка.

Innovative virtual reality technologies in teaching Russian phonetics to Chinese students

Yuanyuan Jiang

Post-Graduate Student, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia)

Abstract. This article briefly describes the modern use of virtual reality technology in teaching languages in different countries of the world, and also suggests the possibility of using virtual reality technology in teaching Russian phonetics to Chinese students, aspects of teaching Russian in the listening and speaking mode.

Key words: virtual reality technology, Russian as a foreign language, teaching methods, phonetics of the Russian language.

Виртуальная реальность – созданный техническими средствами мир, передаваемый человеку через его ощущения: зрение, слух, осязание и другие. Виртуальная реальность имитирует как воздействие, так и реакции на воздействие. Для создания убедительного комплекса ощущений реальности компьютерный синтез свойств и реакций виртуальной реальности производится в реальном времени [1, с.1].

Технология виртуальной реальности (далее – VR) была предложена в 1960-х годах и объединяет несколько дисциплин, таких как цифровая обработка изображений, компьютерная графика, а также моделирование для создания виртуальной трехмерной среды, позволяющей людям чувствовать себя так, как будто они находятся в реальном мире. Технология VR широко используется в кино и на телевидении, в образовании, медицине и других областях. В области преподавания языков технология виртуальной реальности имитирует среду целевого языка в компьютерной сети, чтобы создать для студентов почти реальную среду в изучении языка. Поэтому она имеет важное прикладное значение для образования и обучения иностранным языкам, в которых отсутствует среда [4, с.123]. Несмотря на то, что технология VR не получила распространения в Китае в обучении русскому языку как иностранному, с непрерывным развитием и инновациями современных образовательных технологий необходимо реализовать и популяризировать применение технологии VR в обучении произношения китайских студентов.

1. Результаты исследований по применению технологий виртуальной реальности в области преподавания языков в различных странах мира.

Лингвистические круги по всему миру начали исследования по применению VR/AR ранее. Успешными примерами являются проект Европейского Союза VILL@GE и российская трехмерная русскоязычная языковая платформа виртуального мира (сокращенно VWRL) [2, с. 1]. Эти две платформы направлены на то, чтобы позволить учащимся полностью

войти в среду исходного языка с помощью виртуального моделирования, максимально приближенного к реальности, и стимулировать интерес учащихся к изучению культуры второго языка, тем самым улучшая способность использовать язык и межкультурные знания.

Кроме того, Автономный университет Мадрида в Испании разработал немецкую платформу VirtUAM, а Университет Виктории в Канаде создал программное обеспечение для изучения французского языка Explorez. Немецкие преподаватели также изучили внедрение обучения с языковым погружением и технологии дополненной реальности. Испания провела исследование потенциала технологий дополненной реальности в преподавании испанского как второго языка. Корейские педагоги использовали технологию дополненной реальности для изучения роли ситуационного взаимодействия в продвижении языка. Университеты Кипра разработали программное обеспечение Celestial Breeze с использованием технологии виртуальной реальности, уделяя особое внимание культуре и истории различных стран, чтобы студенты могли знакомиться с иностранными культурами и изучать их, не выезжая за границу [3, с. 17].

Вышеизложенное показывает, что исследования и разработка виртуальных платформ для обучения второму языку для студентов в различных странах мира становятся востребованным.

2. Режим аудирования в обучении русского языка как иностранного для китайских студентов с использованием технологии виртуальной реальности.

Большинство методов обучения, принятых в Китае, являются прикладными. В связи с этим изучаемый контент должен иметь прикладную ценность в реальной жизни и работе, поэтому при обучении аудированию китайских студентов ситуационная виртуальная платформа, которую учителя могут использовать VR/AR дополненной реальности становится востребованной. Учащимся представляются мультимодальные справочные материалы, например, видеоролики о повседневных жизненных ситуациях, деловых визитах, презентации различных продуктов и т. д. Демонстрируется общеупотребительная лексика и различные выражения в разных ситуациях и контекстах. В то же время на основе контекстуальной языковой платформы учителя могут интегрировать соответствующие словесные игры, новостные репортажи и отраслевые диалоги, чтобы позволить учащимся получить достаточные знания, прослушивая фоновые задания, чтобы повысить восприимчивость учащихся к информации. В процессе обучения аудированию, чтобы проверить знания учащихся и преобразовать язык и культуру, учителя не отображают субтитры или информацию в виде текста

при воспроизведении видео, требуют от учащихся быстрой записи информации и оценки количества и качества полученных знаний.

Кроме того, учителя могут использовать интерактивные функции виртуальной платформы для взаимодействия между учениками и учителями. При разработке мероприятий после прослушивания учителя могут выбирать основную культурно значимую информацию, видео или аудио для прослушивания, чтобы китайские учащиеся могли оценить и сравнить русскую культуру, социальные проблемы и социальные явления, связанные с темой, что дает возможность развить у учащихся критическое мышление, в процессе оценки, сравнения, анализа информации выражать собственную точку зрения и осознавать тесную интеграцию между языком и культурой, языком и дисциплиной в обучении аудированию.

3. Внедрение технологий виртуальной реальности в обучении китайских студентов русскому языку как иностранному.

Во-первых, благодаря разнообразным характеристикам технологии VR/AR, преподаватели могут получать новейшие русскоязычные материалы, относящиеся к устным темам, такие как видео или аудио, видеоклипы или сюжетные новости, пьесы и т. д., чтобы учащиеся могли полностью погрузиться в атмосферу русского языка, ценя при этом русскую культуру и идеологию, улучшить произношение посредством непрерывной практики и изучая различные идиоматические языковые выражения.

Во-вторых, основываясь на интерактивных характеристиках VR/AR, учителя могут проводить такие мероприятия, как тематическое исследование и игры по ролям, чтобы помочь китайским учащимся освоить профессиональные термины.

В-третьих, учителя могут ввести технологию AR для реализации мобильного обучения языку, требуя от китайских студентов использовать смартфоны или приложения AR, чтобы сделать видеоклип о посещении своего университета и ознакомлении с учебным заведением. После того как студенты разделены на группы, они записывают аудио- и видеоматериалы, такие как вступление, интервью и вопросы. С использованием аудио, видео материалов и фотографий создают яркое трехмерное видео об университете.

В-четвертых, с помощью разнообразных характеристик сценариев технологий VR/AR учителя могут использовать сценарии виртуальных выставок, чтобы заинтересовать китайских студентов общаться с профессионалами отрасли на виртуальных платформах, реализовать онлайн-переговоры или переговоры по телефону, обсудить соответствующие технические и коммерческие вопросы, виртуальную Китайскую

международную выставку, Шанхайскую международную автомобильную выставку, Китайскую международную туристическую ярмарку и другие темы, а также чтобы закрепить знания и умения китайских студентов в проведении переговоров.

Вышеизложенное является новаторской идеей использования технологии виртуальной реальности при обучении фонетике русского языка для китайских студентов. Хотя технологии виртуальной реальности не получили широкого распространения в обучении русскому языку как иностранному в России и Китае, однако в дальнейшем необходимо применять VR/AR технологии виртуальной реальности в обучении иностранным языкам, в том числе русскому языку.

Список источников

1. *Нефёдов И. В.* Виртуальная образовательная среда в обучении РКИ: реальность и перспективы // МИРС. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-obrazovatel'naya-sreda-v-obuchenii-rki-realnost-i-perspektivy> (дата обращения: 15.02.2023).

2. *Ндяй Манету, Нгуен Ву Хьонг Ти, Грунина Е. О.* Инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного // Русистика. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 15.02.2023).

3. *Сунь Ючжун.* Обучение иностранным языкам и развитие межкультурных способностей// Китайские иностранные языки, 2016. № 3 С.17 – 22. 孙有中/外语教育与跨文化能力培养/中国外语

4. *Чжан Хайсен.* Последний прогресс в исследованиях по применению образования виртуального мира Second Life в зарубежных странах// Китайское аудиовизуальное образование 2011. № 4. С. 121–125. 张海森/国外虚拟世界教育应用研究的最新进展//中国电化教

Содержание

Секция I. Актуальные вопросы преподавания европейских языков в вузе

<i>Баранова Е. С.</i> Проблемы обучения говорению на английском языке в СПО и способы их решения	3
<i>Буханцова Е. В.</i> Опыт внеаудиторного исследования субстантивированных служебных слов во французском языке	7
<i>Варнакова Н. А., Левчук К. А., Лисица А. В., Попова И. В., Широких А. А.</i> Ценностный компонент аутентичных текстов как инструмент развития коммуникативной компетенции в неязыковом вузе	14
<i>Волегжанина И. С.</i> Методика формирования профессиональных понятий у будущих инженеров на основе двуязычных онтологий	19
<i>Герасименко Е. Е.</i> Особенности обучения навыкам владения иностранным языком.....	24
<i>Ермолаева М. В.</i> Совершенствование навыков чтения на иностранном языке (на примере английского языка уровня С1).....	30
<i>Ещенко Л. В.</i> Зона комфорта в аудитории	35
<i>Кароннова С. А.</i> О некоторых приемах преодоления трудностей, возникающих у обучающихся при чтении и интерпретации немецких поэтических текстов.....	42
<i>Киселева Е. В.</i> Лингвистические предпосылки формирования англоязычной лексической компетенции у студентов-международников на материале фразовых глаголов	49
<i>Кузьмин Р. А., Лебедева М. В.</i> Формирование у будущих переводчиков навыка тема-рематического членения высказывания в русском языке и иностранном.....	55
<i>Лебедева М. В.</i> Обучение студентов-лингвистов особенностям передачи грамматических значений (на материале английского языка).....	62
<i>Medvedeva E. A.</i> The use of storytelling technique in foreign language classes.....	67
<i>Медникова Г. А., Реморова Е. Е.</i> Латинский текст как средство формирования лексико-грамматических навыков	72
<i>Молостова Е. П.</i> Разработка темы «Entreprise» в курсе иностранного языка для экономических и технических направлений.....	77
<i>Мустаева Д. Ф.</i> Использование корпусов в обучении английскому языку.....	81
<i>Писаревская М. М.</i> Оценки традиционных аудиторных заданий в условиях электронного обучения	85
<i>Рамазанова М. А., Бектемирова Б.</i> Формирование навыка самостоятельной работы в условиях онлайн обучения.....	89
<i>Салихзянова Р. Ж., Акылбекова А. К.</i> Теоретические аспекты введения паремиологических единиц в учебный процесс на уроке английского языка	96
<i>Сергеева Ю. А., Алексеева И. С.</i> Лингводидактические трудности преподавания латинского языка в мультилингвальных группах и способы их преодоления.....	101
<i>Сикацкая П. А., Торяник Ю. С.</i> Латинская поэзия как инструмент освоения медицинской терминологии	107
<i>Флях А. В.</i> Профессионализм преподавателя как залог успешного проведения спонтанных дискуссий на иностранном языке.....	111
<i>Фомина Н. И.</i> Проекты в практике обучения иностранному языку в неязыковом вузе	119

Секция II. Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания восточных языков

<i>Бурмистрова В. Д., Пешехонова М. Е.</i> Системно-деятельностный подход в обучении китайскому языку	124
<i>Гаффари С., Баева М. П.</i> Особенности китайских маньхуа как креолизованных текстов	129
<i>Кравец Ю. Л., Велиева С. Р.</i> Основы обучения фонетической стороне речи китайского языка на начальном этапе в рамках деятельностного подхода.....	136
<i>Репняков А. И.</i> Ключ «человек» в составе китайский иероглифов	142

<i>Рокицкая Е. М., Филиппова В. П.</i> Воздействующая функция заголовков статей о спорте в китайских СМИ	147
<i>Тарасова В. В.</i> Гармонизация коммуникативного реагирования иностранных студентов в высших учебных заведениях КНР	151
<i>Цзу Чуньмин.</i> Новые медиа как новая глава китайско-российских молодежных обменов	157

Секция III. Русистика сегодня: наука, практика, обучение

<i>Аверич Н. А.</i> Использование приемов интенсивной методики в процессе преподавания русского языка за рубежом	162
<i>Богачанова Т. Д.</i> Из опыта освоения лексического материала на занятиях по русскому языку как иностранному	167
<i>Гурули Л. М., Алексидзе М. Д.</i> Притча как учебный материал на занятиях по русскому языку как иностранному	174
<i>Деева Н. В.</i> Работа с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе	182
<i>Жданов С. С., Недоступ О. И.</i> Речевые конфликты в курсе «Культура русской деловой и научной речи»	188
<i>Захидова Л. С.</i> Речевая деятельность таджикских студентов при обучении русскому речевому общению	193
<i>Лопатина С. С., Отургашиева Н. В.</i> Использование регионального материала в практике социокультурной адаптации студентов при подготовке учебника по русскому языку как иностранному	198
<i>Попов А. Н., Малахова О. Ю.</i> Организация самостоятельной работы будущих инженеров в контексте освоения ими лингвистических дисциплин	203
<i>Саркисян Р. Р.</i> Использование таксономии Б. Блума при создании заданий в СДО Moodle (на примере курса русского языка для студентов АГЭУ)	208
<i>Успенская О. А.</i> Способы формирования коммуникативной компетенции студентов в рамках дисциплины «Культура речи и деловые коммуникации»	215
<i>Цзян Ю. Ю.</i> Инновационные технологии виртуальной реальности в обучении фонетике русского языка для китайских студентов	219

Научное издание

**Восток – Запад:
теоретические и прикладные аспекты
преподавания европейских и восточных языков**

Материалы
VI Международной научно-практической конференции

(Новосибирск, 16 марта 2023 г.)

Печатается в авторской редакции.
Компьютерная верстка *Ю. В. Борцовой*
Дизайн обложки *А. С. Петренко*

Изд. лиц. ЛР № 021277 от 06.04.98

Подписано в печать 23.06.2023

14,25 печ. л. 16,5 уч.-изд. л. Заказ № 3836

Издательство Сибирского государственного университета
путей сообщения

630049, Новосибирск, ул. Дуси Ковальчук, 191

Тел./факс: (383) 328–03–81. E-mail: bvu@stu.ru

ISBN 978-5-00148-351-9



Издательство Сибирского государственного
университета путей сообщения

630049, Новосибирск, ул. Дуси Ковальчук, 191
Тел./факс: (383) 328-03-81. E-mail: [bvuv@stu.ru](mailto:bvu@stu.ru)