

**МИНИСТЕРСТВО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ  
БЕЛОРУССКОЕ ОБЩЕСТВЕННОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО  
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА ИМЕНИ А.С.ПУШКИНА  
КУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**



**ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ  
И ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

**МАТЕРИАЛЫ  
XXII МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

**Минск, БГМУ, 2023**

УДК 811.161.1:378.016(062)(476-25)

ББК 81.2Рус-923

Т38

Печатается в авторской редакции.

**Редакционная коллегия:**

ректор Белорусского государственного медицинского университета, член-корреспондент Национальной академии наук Беларуси, доктор медицинских наук, профессор *С. П. Рубникович*;

ректор Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина, кандидат филологических наук, доцент *Н. С. Трухановская*;

ректор Курского государственного медицинского университета, доктор медицинских наук, профессор *В. А. Лазаренко*;

ректор Гродненского государственного медицинского университета, доктор медицинских наук, профессор *И. Г. Жук*;

заведующий кафедрой белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета, кандидат филологических наук, доцент *Т. Н. Мельникова* (ответственный редактор);

заведующий кафедрой русского языка и педагогики Курского государственного медицинского университета, кандидат филологических наук, доцент *И. А. Ковынева*;

заведующий кафедрой русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета, кандидат филологических наук, доцент *Е. П. Пустошило*;

заместитель заведующего кафедрой белорусского и русского языков по научной работе Белорусского государственного медицинского университета, кандидат филологических наук, доцент *Е. П. Занкович*.

**Т38** Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XXII Международной научно-практической конференции (Минск, БГМУ, 19 октября 2023 г.) / под ред. Т.Н.Мельниковой (отв. ред.) [и др.] – Минск, 2023. – 341 с.

В сборнике представлены материалы XXII Международной научно-практической конференции, включающие обсуждение актуальных проблем преподавания русского языка как иностранного.

Издание адресуется преподавателям русского языка как иностранного, студентам, магистрантам, аспирантам.

УДК 811.161.1:378.016(062)(476-25)

ББК 81.2Рус-923

ISBN 978-985-21-1450-9

© Оформление Белорусский государственный  
медицинский университет, 2023

## ПРЕДИСЛОВИЕ

19 октября 2023 года завершила работу XXII Международная научно-практическая конференция «ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ», организаторами которой выступили Белорусский государственный медицинский университет (г. Минск, Республика Беларусь); Гродненский государственный медицинский университет (г. Гродно, Республика Беларусь); Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина (г. Москва, Российская Федерация); Курский государственный медицинский университет (г. Курск, Российская Федерация).

Конференция была посвящена актуальным вопросам языковой подготовки отечественных (российских и белорусских) и иностранных студентов.

Направлениями работы конференции являлись:

- 1) современные подходы в преподавании РКИ; использование инновационных технологий;
- 2) межкультурная коммуникация и ее роль в подготовке иностранных учащихся неязыковых специальностей;
- 3) контрольно-измерительные материалы по РКИ и диагностика речевого развития иностранного обучающегося;
- 4) научный, лингвострановедческий и лингвокультурологический подходы к тексту как объекту обучения РКИ;
- 5) механизмы адаптации текстов по специальности;
- 6) проблемы социальной адаптации и аккультурации инофонов в стране изучаемого языка.

Докладчиками международной научно-практической конференции отмечена актуальность проведения научных мероприятий подобного типа, способствующих налаживанию как межнациональных, так и межвузовских и межличностных контактов.

В научном мероприятии приняли участие 105 человек из Республики Беларусь, Российской Федерации, Республики Узбекистан. Было представлено 33 высших учебных заведения из Минска, Гомеля, Гродно, Могилева, Москвы, Санкт-Петербурга, Калининграда, Курска, Таганрога, Симферополя, Нижнего Новгорода, Смоленска, Барнаула, Железногорска, Волгограда, Ростова-на-Дону, Ташкента.

# СЕКЦИЯ 1

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

### НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО КУРСУ РКИ

**Аксенова Г.Н.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

Аннотация.

Результативность обучения, по мнению учёных-психологов, зависит прежде всего от точного установления адресата, которому направлена определённая программой информация, точного определения конечной учебной цели и конкретного отбора средств, необходимых для её достижения. Для реализации должного обучения иностранных учащихся русскому языку, обучающихся в интернациональных группах, возникает необходимость дальнейшего усовершенствования курса русского языка с более тщательным учётом специфики данной группы.

**Ключевые слова:** *усовершенствование, мышление, языковая активность, аннотирование, реферирование, интенсивность, самоорганизация.*

Всякое обучение представляет собой организованный процесс управления учебной деятельностью для достижения определённых целей: образовательных, воспитательных, профессиональных.

Согласно мнению учёных-психологов, лингвистов и лингводидактов (Вяْتُютнев М.Н, Китайгородская Г.А., Мотина Е.И.), результативность обучения зависит прежде всего от наиболее точного установления адресата, к которому направлена определённая программой информация, и точного определения конечной учебной цели и конкретного отбора средств, необходимых для её достижения. Так как группы иностранных учащихся, обучающихся в БГМУ, в основном смешанные по национальному составу и разные по уровню подготовленности на ПО для иностранных учащихся, а то и без ПО для иностранных учащихся (студенты из России, Украины, Азербайджана, Киргизии и др. стран бывшего Советского Союза), то при обучении русскому языку необходим учёт специфики нерусской аудитории. Для реализации должного обучения иностранных учащихся русскому языку возникает необходимость дальнейшего усовершенствования курса русского языка с более тщательным учётом специфики данной группы, так как кажущаяся, на первый взгляд, лёгкость работы с данным контингентом может вызвать большие трудности как в освоении нового материала, так и в исправлении ошибок, часто обусловленных или отсутствием тех или иных форм в или родном языке, так и в произношении тех звуков, которые или отсутствуют в родном языке, или же произносятся иначе.

В целях совершенствования учебного процесса необходимо систематическое развитие лингвистического мышления иностранных студентов, магистрантов и аспирантов, т.е. способности ими обоснованно выбирать и сознательно применять преподаваемые им методы и приёмы, соответствующие поставленной задаче. Развитию языковой активности

обучаемых способствует воспитанию у них особого профессионального отношения к языку как средству общения со студентами других национальностей, а во время практики в клиниках и поликлиниках с врачами и пациентами.

Для развития языковой активности иностранных студентов преподавателем следует решить ряд задач:

– изучить учебно-методическое построение курса РКИ и составить характеристику аудитории с учётом её особенностей и учебных условий;

– разработать анкету для характеристики группы иностранных студентов в сфере владения русским языком (национальный состав группы, степень знания языка, их орфографическая и пунктуационная грамотность, конечная учебная цель, формы письменных работ);

– определить рамки практико-теоретического курса русского языка и активной речевой тренировки;

– установить критерии принципов отбора учебного материала и создания системы упражнений;

– на основе тестовых заданий отобрать программный материал для практико-теоретического курса РКИ для учащихся смешанных групп;

– разработать учебно-методическое пособие с заданиями по развитию речи, способствующими активизации мыслительной деятельности студентов, учащихся.

Одной из форм активизации мыслительной деятельности иностранных обучаемых любого уровня (студентов, магистрантов и аспирантов) на занятиях является работа с учебной и научно методической литературой: составление конспектов, аннотирование, реферирование... Например, иностранные студенты 3 курса, магистранты и аспиранты должны уметь производить грамматическое перефразирование текста-первоисточника: заменять сложные предложения простыми и наоборот, заменять инфинитивные обороты сочетаниями существительного с предлогов и осуществлять другие трансформации.

Приобретаемые иностранными студентами, магистрантами и аспирантами навыки реферирования дают возможность им получить представление о логико-смысловой структуре текста-первоисточника, способствует информационной разметке даёт текста, нахождению смысловых центров текста-первоисточника, составлению перечня проблем, изложенных в тексте и др.

Беседы по изучению литературных (художественных, публицистических, научно-популярных и научных текстов) проводятся в русле профессиональной ориентации. Студентам можно предложить вопросы следующего типа: «Какие проблемы затрагивает автор в своей статье (рассказе, главе, отрывке)?», «Что показалось вам особенно интересным?». «Какие рекомендации автора смогли бы вы использовать в своей будущей работе?» и др.

Любая работа, которая связана с будущей профессией студентов, следовательно, представляющая для него интерес, способствует активизации его мыслительной деятельности. Именно на практических занятиях по РКИ

закладываются навыки общения, совершенствуется умение самостоятельного, вдумчивого выполнения заданий.

Однако одним из важных звеньев интенсификации учебной работы является также и внеаудиторная самостоятельная работа, которая предполагает всемерное развитие его творческих способностей, формирование у него ответственного отношения к своей будущей профессии.

Самостоятельная работа охватывает разнообразные стороны учебного процесса: изучающую и исполнительскую, теоретическую и практическую, мыслительную и речевую. Она в значительной мере способствует мобилизации навыков самоорганизации студента, его возможности проявить индивидуальные способности.

Необходимость формирования у студентов навыков и умений самостоятельной работы в процессе обучения вызвана тем, что многие иностранные учащиеся имеют недостаточный уровень общеобразовательной подготовки в своей стране, вследствие чего не в полной мере владеют навыками обучаемости, отсюда не владеют навыками работы с научной литературой не только на русском языке, но и на родном. У некоторых из них отсутствует внутренняя психологическая установка на необходимость самостоятельной работы во внеурочное время.

Активное внедрение самостоятельной работы как составной части внеаудиторной позволяет изменить качественную сторону процесса обучения: на практических занятиях студенты не только репродуцируют информацию, полученную прежде, но и проявляют умение творчески подходить к приобретению новых знаний, дополняя полученные ранее отдельные конкретные вопросы.

Чтобы стимулировать самостоятельную работу студентов, целесообразно практические занятия делить на две части: 1) беседа по теоретическому изучаемой темы, способствующей закреплению и отработке речевых умений; 2) выступления студентов с рефератами, сообщениями, докладами в аудитории перед студентами своей группы (практические занятия можно проводить в форме учебной конференции или диспута), на семинарских занятиях, на конференциях.

Таким образом, в целенаправленной, самостоятельной работе, организуемой систематически и под постоянным контролем преподавателя, заложен огромный потенциал для активизации совершенствования учебного процесса по русскому языку с иностранными учащимися.

Литература:

1. Вятютнев, М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М.Н.Вятютнев. – М.: Русский язык, 1984.
2. Китайгородская, Г.Н. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986.
3. Мотина, Е.И. Некоторые проблемы теории и практики обучения языку специальности // Русский язык за рубежом. – 1986. – №1, с.86-87.

## **SOME ISSUES OF IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE COURSE RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE**

**Aksionava H.N.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

### **Abstract**

The effectiveness of learning, according to psychologists, depends primarily on the precise identification of the addressee to whom the information specified by the program is sent, the precise definition of the final educational goal and the specific selection of the means necessary to achieve it. To implement proper training of foreign students in the Russian language studying in international groups, there is a need to further improve the Russian language course with more careful consideration of the specifics of this group.

**Keywords:** *improvement, thinking, language activity, annotation, summarizing, intensity, self-organization.*

## **СИСТЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ**

**Бируля И.А.**

*Белорусский государственный университет  
Беларусь, Минск*

### **Аннотация**

Статья посвящена вопросам мониторинга качества образовательного процесса на факультете доуниверситетского образования иностранных граждан Белорусского государственного университета. Автор говорит о необходимости анализа результатов мониторинга удовлетворенности образовательными услугами как о необходимом условии совершенствования учебного процесса.

**Ключевые слова:** *мониторинг, иностранные граждане, анкетирование, подготовительное отделение.*

Качество системы образования является на сегодняшний день первостепенным в Республике Беларусь. Конечно же, качество всегда было объектом пристального внимания педагогов, но с появлением множества инновационных технологий в систему образования прочно вошло понятие «мониторинг». Существует несколько дефиниций этого понятия, рассматривающих его и как комплекс процедур исследовательского характера, позволяющий выявить изменения в наблюдаемом процессе за временной промежуток, и как процесс управления, который помогает определить и оценить педагогические действия с последующим ознакомлением о соответствии фактических результатов образовательной деятельности ее целям для моделирования, прогнозирования и принятия соответствующих решений и действий. Определений много, но существенным является суть проведения мониторинга – предоставление информации для принятия решений тактического и стратегического характера. Неоспоримы и преимущества этого метода познавательной и предметно-практической деятельности:

- комплексность сведений об объекте исследования;

- проведение процедуры наблюдения в соответствии с поставленными целями и по заранее разработанной программе;
- оперативность получения информации;
- стандартность процедуры;
- наглядность представления данных.

Система оценки качества для определения степени удовлетворенности результатами процесса обучения, созданная в Республике Беларусь, полностью соответствует действующим образовательным стандартам. Это необходимо для проведения корректировки образовательного процесса и рационального построения содержательной составляющей курсов обучения, а также для учета особенностей контингента обучающихся. Нужную для этого информацию можно получить с помощью проведения анкетирования по окончании изучения учебных дисциплин. Конечно же, это процесс достаточно сложный в силу наличия человеческого фактора как предопределяющей роли, но необходимый в условиях современного развитого информационного общества, которое остро нуждается в объективных сведениях о состоянии образовательной системы в целом и о качестве образовательного процесса в частности.

Цель проводимого на факультете доуниверситетского образования иностранных граждан Белорусского государственного университета (ФДОИГ БГУ) мониторинга – не только изучение мотивов поступления слушателей и их ожидания от учебной деятельности, но и получение мнения о качестве обучения и удовлетворенности различными сторонами образовательного процесса, что позволяет проанализировать его динамику и перспективы развития. Необходимо учитывать первостепенные задачи системы дополнительного образования (повышение уровня общеобразовательной подготовки обучающихся и обеспечение эффективной адаптации слушателей к условиям вузовского обучения), специфика которых предопределяет основные подходы к разработке инструментария, особенностей содержания, процедуры проведения и представления результатов мониторинга.

На ФДОИГ БГУ давно функционирует система мониторинга, анализ результатов которой позволяет получить своевременную информацию о всех сторонах образовательного процесса и изучить степень удовлетворенности потребителей качеством образовательной деятельности. Правильно выстроенное обучение выводит обучаемых на новый уровень в понимании материала и на более высокий уровень сложности решаемых задач и познавательных проблем.

Как и в большинстве учреждений высшего образования Республики Беларусь, уже на протяжении ряда лет основным контингентом обучающихся на ФДОИГ БГУ являются граждане Китая (около 90% обучающихся). Представители из других зарубежных государств малочисленны. Откуда же получают информацию о БГУ наши респонденты? Оказывается, основными источниками информации являются сети Интернет и сообщения от близких и друзей. А вот выбор обучения в БГУ обусловлен не советами родственников и знакомых, а престижностью БГУ и высоким уровнем преподавания. Конечно



же, БГУ, как и другие учреждения высшего образования, имеющие подготовительные отделение для иностранных граждан, заинтересован, чтобы слушатели ФДОИГ по окончании обучения на подфаке планировали продолжить учебную деятельность на основных факультетах БГУ. Да и ответы анкетированных показывают, что более 90% слушателей ФДОИГ нацелены остаться в БГУ, причем наибольшей популярностью пользуются факультеты гуманитарной направленности, что вполне понятно, так как значительная часть учебного материала гуманитарных дисциплин рассчитана на уровень воспроизведения и запоминания конкретных фактов или явлений, а характер естественно-математических дисциплин требует глубокого осмысления и понимания, умения применить полученные знания на практике. Те, кто не планирует обучаться в БГУ, сосредоточены на таких направлениях, которые не присутствуют в БГУ (медицина, спорт), но их количество на ФДОИГ незначительно и составляет до 10% от общего числа обучающихся ежегодно.

Остро стоит вопрос, связанный с проблемами обучения иностранных граждан, и различного рода дискуссии сводятся к необходимости поиска рациональных путей решения проблем качественной подготовки. Как сделать процесс обучения более совершенным, чтобы достичь идеальных результатов? Мнение самих обучающихся тоже очень важно, поэтому в анкетировании, проводимом на ФДОИГ, слушатели могут оставить свои предложения по улучшению учебного процесса. Согласно учебной программе запланировано более 1000 часов аудиторных занятий, но анкетированные из года в год отмечают необходимость увеличения количества часов.

Преподаватели, работающие с иностранным контингентом, нередко отмечают низкий уровень подготовки слушателей и возникающие в связи с этим проблемы дальнейшего обучения и пребывания на основных факультетах выпускников подготовительного отделения для иностранных граждан. А что думают сами анкетированные о своих успехах и каковы их достижения? Ответ на вопрос, который позволяет оценить себя как участника образовательного процесса, дает тоже не столь позитивный результат:

- менее 5% анкетированных могут свободно общаться на русском языке;
- около 30% респондентов отмечают хорошее понимание, но трудности в общении;
- около 20% опрошенных могут только ответить на вопросы;
- около 15% считают, что их уровень владения русским языком очень низкий.

Также затрагиваются вопросы о необходимости расширения культурной адаптации иностранных граждан. Приобщение иностранных обучающихся ФДОИГ к особенностям национальной культуры и традиций является одной из важнейших задач для формирования культуры межнациональных отношений. Для реализации поставленной цели на ФДОИГ созданы и успешно функционируют кабинеты русской и белорусской культуры, кабинет культуры народов мира. Эта форма внеучебной работы показательна и действительно способна решить вопросы повышения уровня подготовки по русскому языку как иностранному. А учитывая, что все культурно-массовые

мероприятия всегда объединяют слушателей подготовительных отделений для белорусских и иностранных граждан, то и ответы иностранных респондентов закономерны. На вопрос «Что помогло Вам познакомиться с культурой и традициями белорусского народа?» в первую очередь анкетированные отмечают «общение с белорусами» и только потом «мероприятия факультета», «учебные занятия». Эти данные, полученные со стороны участников образовательного процесса, позволяют сделать определенные выводы и наметить пути их решения.

Каждый год на основании результатов мониторинга меняется тактика, позволяющая организовать такой процесс обучения, который, минуя «камни прошлых лет», способствует повышению качества образовательных услуг. А также позволяет разрабатывать и принимать управленческие решения, которые смогут удовлетворить конкретные потребности и интересы потребителей в системе дополнительного образования.

## **RAINING QUALITY MONITORING SYSTEM AS A TOOL FOR MANAGING THE EDUCATIONAL PROCESS**

**Birulya I.A.**

*Belarusian State University  
Belarus, Minsk*

Abstract

The article is devoted to the issues of monitoring the quality of the educational process at the Faculty of Pre-University Education of Foreign Citizens of the Belarusian State University. The author talks about the need to analyze the results of monitoring satisfaction with educational services as a necessary condition for improving the educational process.

**Keywords:** *monitoring, foreign citizens, questionnaire, preparatory department.*

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ТАМОЖЕННИКОВ**

**Вариченко Г.В.,  
Проконина В.В.**

*Белорусский государственный университет,  
Беларусь, Минск*

Аннотация

Рассматриваются особенности организации учебного материала по языку специальности для иностранных студентов-таможенников, обучающихся на факультете международных отношений БГУ. В качестве примера предлагается пособие «Русский язык как иностранный в профессиональной деятельности» (авторы Вариченко Г.В., Проконина В.В.), отличительной чертой которого является организация учебного материала согласно коммуникативно-индивидуализированной системе обучения.

**Ключевые слова:** *учебная информация, коммуникативные задачи, модульная организация учебного материала, терминологическая база, типовой тест, профессионально ориентированное общение.*

Будущий таможенник – специалист широкого профиля. Он экономист, юрист, психолог, историк и менеджер. С этим связаны трудности языковой подготовки иностранных студентов-таможенников. Это должно учитываться при создании учебных пособий по языку специальности «таможенное дело».

Типовая учебная программа [1] по учебной дисциплине Русский язык как иностранный для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования первой ступени (составители Лебединский С.И., Гончар Г.Г.) (протокол №9 от 12.03.2019 г.) Регистрационный № ТД Д.381/тип. От 25.07.2019г. предусматривает следующее.

В процессе решения конкретных коммуникативных задач, входящих в обязательный перечень для достижения уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД) (в российской классификации это уровень В2), иностранный учащийся должен уметь в вербальной форме, в полном объеме и в соответствии с законами и нормами русского языка

- адекватно воспринимать необходимую учебно-профессиональную информацию письменных и устных текстов с последующей ее переработкой и изложением в устной и письменной формах;

- создавать письменные речевые произведения различных жанров: план, конспект, аннотация, рефераты разных типов, рецензия, курсовая и дипломная работы, доклад, научное сообщение.

Структура учебных пособий по развитию речи и профессиональной компетенции иностранных учащихся, подготовленных преподавателями кафедры теории и методики преподавания русского языка как иностранного филологического факультета БГУ, позволяет расширять и варьировать презентацию языкового учебного материала, учитывая имеющийся лингвистический потенциал учащихся. Основу каждого урока составляют тексты для изучающего чтения с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями. Особое внимание уделяется комплексному развитию четырех видов речевой деятельности, включая устную научную речь, а также вопросам грамматики, представляющим особые трудности для иностранных студентов с учетом требований Типовой учебной программы.

Рассмотрим особенности организации учебного материала по языку специальности для иностранных студентов-таможенников, обучающихся на факультете международных отношений БГУ.

В пособии «Русский язык как иностранный в профессиональной деятельности» (авторы Вариченко Г.В., Проконина В.В.) использованы материалы (тексты) современных учебников, включенных в программу основной специальности, по вопросам внешнеэкономической деятельности государства и международным экономическим связям. Учебное пособие состоит из четырех модулей.

**В модуле 1** представлены тексты и практические задания к ним по 8 темам. Система практических заданий направлена на обучение всем видам речевой деятельности. В модуле содержится учебный материал, связанный с внешнеэкономической деятельностью государства, таможенной политикой,

таможенным правом, историей формирования и деятельностью ЕАЭС на современном этапе.

**Модуль 2** представляет собой контролирующий блок и содержит задания для текущего контроля.

**В модуле 3** представлены тексты для аннотирования и реферирования. Тематика текстов связана с развитием интеграционных процессов и международной торговли, экономической безопасностью, международным обменом информацией в системе межхозяйственных связей, с историей возникновения международных отношений.

Тексты модуля выполняют 3 функции:

- являются образцами определенного функционально-смыслового типа речи;
- служат источником информации для профессионально ориентированного общения;
- являются основой для взаимосвязанного обучения четырем видам речевой деятельности.

Учитывая цель обучения профессиональному общению – достижение иностранными учащимися уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД), в учебном пособии представлены задания для формирования лексико-грамматических и коммуникативных навыков и умений уровней В1/В2, а именно: перевод текстовой информации во вторичные тексты (аннотацию, реферат, резюме, тезисы, конспект).

**Модуль 4** содержит тексты для аудирования и задания к ним. Модуль составлен по принципу от простого к сложному, так как восприятие звучащего текста является самым сложным видом речевой деятельности. В модуле представлены сообщения и диалоги.

Остановимся подробнее на содержании каждого модуля. Так в первом модуле в учебных текстах различной тематики представлена большая терминологическая база, которой должен овладеть таможенник. Это однокомпонентные термины (*фритредерство, протекционизм, ВЭД, ЕАЭС*), двухкомпонентные терминологические словосочетания (*таможенная политика, таможенная территория, внешняя торговля, Таможенный кодекс, признаки интеграции*); многокомпонентные термины (*правоохранительные цели таможенного дела, внешнеэкономическая политика государства, состав таможенной территории, Таможенный кодекс Евразийского экономического союза, нахождение и использование товаров за пределами таможенной территории Союза*); официально-деловые клише (в структуре статьи Таможенного кодекса).

Наиболее целесообразная с методической точки зрения система формирования предметной компетенции предусматривает следующую работу с терминологической лексикой:

- ✓ упражнения на выработку умений правильного чтения терминов и терминологических словосочетаний;

- ✓ упражнения на замену глагольных терминологических словосочетаний именными и наоборот;
- ✓ упражнения на правильный подбор по смыслу словосочетаний (имя прилагательное + имя существительное);
- ✓ продолжение ряда словосочетаний с указанным ключевым словом (например, *таможенный, -ая, -ое, -ые + ...*);
- ✓ упражнение на соответствие дефиниции термину, терминологическому словосочетанию;
- ✓ работа с таблицей сокращений, встречающихся в текстах.

Среди трудностей восприятия студентами грамматического материала следует обратить внимание на синонимику причастных конструкций и придаточных предложений со словом *который* и синтаксический параллелизм (простые и сложные предложения) при выражении условных отношений. Этот грамматический материал чаще всего встречается в текстах по избранной специальности, что обусловлено содержанием таможенных документов.

Второй модуль содержит 4 контрольные работы, включающие в себя тестовые задания, тексты для чтения и аудирования. В каждой контрольной работе предлагаются по 2 текста: один текст для изучающего чтения, второй – для поискового. Задания к текстам соответствуют Типовому тесту по русскому языку как иностранному II сертификационного уровня.

Тексты на аудирование представлены двумя вариантами (фрагменты научной лекции). Первый вариант составлен с меньшим объемом (180 слов) для слабых групп. Второй вариант соответствует требованиям Типового теста и содержит 250 слов. Тема лекций одинаковая.

Для более продуктивной работы с текстами третьего модуля в нем представлены образцы составления резюме, тезисов, реферата (информативного и оценочного), аннотации, конспекта. Тексты представляют собой как лекционный материал по различным темам, заявленным в Типовых программах по избранной специальности, так и аутентичный материал. Например, при составлении текстов «Что такое логистика?», «Взгляды российских и зарубежных ученых на понимание логистики. Логистика как наука и хозяйственная деятельность» были использованы материалы сайта: <http://www.ekonomika-st.ru>. Текст «Мы строим город инноваций (Индустриальный парк «Великий камень»)» составлен по материалам журнала «Логистика» №01[001] / 2022.

Таким образом, все тексты содержат актуальную тематику и являются важным образцом информации для обучения профессионально ориентированному общению.

Сообщения и диалоги, представленные в четвертом модуле, направлены на формирование восприятия звучащей речи и активизации профессионального словаря студента. От простых диалогов о выборе будущей специальности с работниками деканата, преподавателями и друзьями, участия в студенческой научной конференции, до анализа основных направлений работы Международных научных конференций и посещения выставок. Например, в модуле присутствуют сообщения и диалоги о работе выставки

научно-технических достижений «Беларусь интеллектуальная», которая прошла в Минске в начале 2023 года; обсуждение материалов международных конференций по вопросам инноваций в логистике и таможенной политике Республики Беларусь и стран ЕАЭС.

Структура учебных пособий по развитию речи и профессиональной компетенции иностранных учащихся традиционна с точки зрения того, что единицей обучения выступает текст по специальности и, соответственно, присутствуют предтекстовые и послетекстовые задания. Однако специфика избранной специальности диктует вариативность тех или иных типов текстов, способов выражения грамматических отношений в научном тексте, особенностей лексической наполняемости текста и восприятия иностранными учащимися учебного материала согласно коммуникативно-индивидуализированной системе обучения. В каждом конкретном случае в каждом модуле учащимся предлагается один из следующих способов презентации учебного материала: схематизированно-обобщающий, индуктивный, дедуктивный, аналитический, синтетический, системно-обобщающий, классификационный, сравнительно-сопоставительный, противопоставительный.

Систематическая работа с учебным пособием поможет иностранным студентам более свободно ориентироваться в информационных материалах по специальности и ускорит понимание сложных лекционных курсов.

Литература:

1. Русский язык как иностранный. Типовая учебная программа по учебной дисциплине для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования первой степени. Минск, 2019. Утв. 25.07.2019. Рег. № ТД-Д. 381/тип.
2. Лебединский С.И. Теория обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические и лингвометодические аспекты. Учебное пособие / С.И.Лебединский. – Минск: БГУ, 2003. – 360 с.

## **FEATURES OF ORGANIZATION OF TRAINING MATERIAL LANGUAGE OF SPECIALTY FOR CUSTOMS OFFICERS**

**Varichenko G.V.,  
Prakonina V.V.**

*Belarusian State University  
Belarus, Minsk*

Abstract

The features of the organization of educational material in the language of specialty for foreign customs students studying at the Faculty of International Relations of BSU are considered. As an example, we offer the manual «Russian as a Foreign Language in Professional Activities» (authors G.V. Varichenko, V.V. Prokonina), the distinctive feature of which is the organization of educational material according to a communicative-individualized learning system.

**Keywords:** *educational information, communicative tasks, modular organization of educational material, terminology base, standard test, professionally oriented communication.*

## РАБОТА С МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫМИ ФИЛЬМАМИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Вольская И.И.,  
Филимончик О.Н.

*Белорусский государственный университет транспорта  
Беларусь, Гомель*

### Аннотация

В статье рассматривается мультипликация как одна из популярных и очень востребованных форм работы в преподавании русского языка как иностранного с точки зрения мотивации, необходимости использования и продуктивности данного вида деятельности. Также приводятся примеры мультипликационных фильмов и варианты заданий для работы в классе и самостоятельно.

**Ключевые слова:** мультипликация, преподавание, русский язык как иностранный, мотивация, продуктивность, социально-культурные особенности, нравственно-эмоциональная составляющая.

Последние годы все чаще и чаще среди преподавателей возникает вопрос: какая форма работы лучше для изучения русского языка как иностранного и что можно еще придумать, чтобы заинтересовать студентов. Да, вопрос вполне обоснованный, потому что всегда хочется найти новые пути для реализации устоявшихся догматов. Но, осваивая новые формы работы, надо оставлять и те, которые проверены временем и прекрасно зарекомендовали себя при подготовке иностранных студентов.

И одной из таких популярных и не теряющих актуальности форм является работа с мультипликационными фильмами.

Согласно классическим принципам методики преподавания русского языка как иностранного самым лучшим механизмом воздействия на студентов является погружение в языковую среду изучаемого языка. И это не только проживание в стране и общение с носителями языка, но и постоянная работа на уроках русского языка. Формы и виды такой работы многообразны и вариативны; один из них – просмотр аутентичных мультипликационных фильмов, поскольку каждый человек индивидуален и по-разному воспринимает информацию: визуально, кинетически и аудиально. Поэтому работа с мультипликационными фильмами помогает не только погрузиться в языковую среду, но и познакомиться с культурой и традициями страны, менталитетом людей и особенностями взаимоотношений между взрослыми и детьми, не выходя из аудитории, в простой и понятной форме. Погружаться в иностранный язык и культуру, связанную с ним, в жизнь персонажей с помощью мультипликационных персонажей – это очень увлекательное и познавательное занятие.

И самое главное, мультфильмы оказывают сильнейшее эмоциональное воздействие не только на детей, но и на взрослых. Все прекрасно понимают, что запоминается лучше то, что видишь и что вызывает интерес и эмоции. Во время просмотра мультфильмов происходит синтез слухового и зрительного восприятия, что помогает развитию навыков и умений воспринимать речь на слух и стимулирует устно-речевое общение, которое в дальнейшем поможет выражать собственное мнение с опорой на аргументы и факты.

По мнению А.Р. Салаховой, «использование анимации при обучении взрослых учащихся также эффективно. Например, со студентами можно осуществлять не только разбор сопровождающего анимацию текста, но также интерпретировать видеоряд с исторической или культурной позиции, обсуждая образ героя, его морально-нравственные качества, а также культурно-исторические традиции, символы исторической эпохи и т.д.» [2, с.315]. Мультипликационные фильмы оптимально подходят для работы со взрослыми, так как являются ценным источником сведений о нормах поведения, культуре, взаимоотношениях носителей языка, которые могут довольно значительно отличаться от картины мира, социально-культурных особенностей и ценностей студентов, изучающих язык. Как считает Мельник Ю.А., «наряду с функцией обучения мультипликация выполняет также и психотерапевтическую функцию по отношению к иностранцу, не владеющему языком, плохо знакомому с культурой страны» [1, с. 191]. Понимание нравственных ориентиров, ценностей, стереотипов поведения людей посредством мультфильмов способствует глубокому проникновению студентов в нравственно-эмоциональную атмосферу страны изучаемого языка.

Мультипликационные фильмы могут служить как основным, так и вспомогательным материалом на занятиях по русскому языку. Во-первых, это достаточно короткий, интересный и эмоционально насыщенный материал для работы. Во-вторых, они универсальны по восприятию для представителей различных культур. В-третьих, большинство мультфильмов можно понять даже без знания языка. И наконец, это уникальный по своему разнообразию и продуктивности материал для изучения русского языка на примере речи и мотивов поведения носителей данного языка.

Конечно, отбор мультипликационного материала остается за преподавателем, потому что при работе необходимо учитывать не только уровень знаний студентов, но и культурную составляющую.

В качестве примеров можно предложить классику русской мультипликации:

1. «Крокодил Гена».

Не только простая и понятная лексика, но и интересный сюжет, много запоминающихся песен и аутентичных персонажей.

2. «Трое из Простоквашино».

Использование бытовой и диалектной лексики не городских жителей, характерные персонажи, запоминающиеся фразы.

3. «Тайна третьей планеты».

Лексика ограниченного употребления, разнообразный материал для заданий и самостоятельной работы.

4. «Домовенок Кузя».

Повседневная лексика, бытовые диалоги, большой материал для понимания культуры и традиций людей.

5. «Вовка в тридевятом царстве».



Не только увлекательный сюжет, но и изучение школьных предметов с использованием сказочных персонажей.

6. «Ёжик в тумане».

Прекрасная лексика для отработки навыков диалогической и монологической речи с использованием такого сложного типа речи, как рассуждение.

7. «38 попугаев»

Лексика для отработки числительных и составления математических задач на русском языке.

8. «Ну, погоди»

Минимальная элементарная лексика, но отличный материал для самостоятельной работы и отработки навыков построения монологической речи.

9. «Три кота»

Современный лексический материал, использование простой повседневной лексики, но на определенную тематическую группу.

Данный список может пополняться не только преподавателем, но и студентами в зависимости от поставленных на уроке целей и задач и от уровня владения русским языком.

Но если говорить об использовании мультфильмов как одной из форм изучения русского языка на уроке, то можно выделить следующие этапы работы:

1) предпросмотровый этап. Это прежде всего работа с лексикой (особенно диалектной и жаргонной), которая встретится в мультфильме. Возможно, объяснение истории создания мультфильма или исторических и культурных реалий, отображенных в фильме.

2) просмотровой этап. Это просмотр мультфильма (или эпизода) с возможностью остановки (или повтора) для понимания содержания мультфильма.

3) послепросмотровый этап. Это комплекс заданий по развитию устной и письменной речи в зависимости от уровня подготовки студентов.

В процессе обучения можно использовать не только традиционные формы работы (ответьте на вопросы, составьте вопросы, вставьте пропущенные слова в реплики персонажей, согласитесь или не согласитесь с приведенным утверждением и другие), но и оригинальные (авторские) формы построения монологического высказывания (озвучивание сцены из мультфильма, замена концовки фильма, сочинение продолжения истории, разговор или интервью с персонажами мультфильма и другие).

При выборе мультфильма, необходимо учитывать следующие критерии:

- степень понятности анимации и содержания мультфильма;
- соответствие сюжета фильма интересам и языковой подготовке студентов;
- культурно-нравственная составляющая материала;
- объём языкового материала;
- баланс между речевым и визуальным материалом;

– продолжительность и актуальность мультфильма и другие.

Чем больше разных критериев будет учтено и выполнено, тем меньше вероятности, что просмотр мультфильма окажется бесполезным.

Таким образом, при условии правильного выбора мультипликационного фильма для определенной аудитории с учетом всех возможных параметров, мультфильм будет не только способствовать овладению изучаемым языком, но и вырабатывать нормы произношения, знакомить с культурой и традициями страны.

Просмотр мультфильмов – это хороший мотиватор, ведь просмотр данных видеоматериалов может быть встроен в монотонную и порой однообразную работу с упражнениями на грамматику. Кроме того, развиваются навыки восприятия языка на слух. Студенты на визуальном примере учатся воспринимать изучаемый язык в естественном для носителей языка темпе речи, ведь герои мультфильмов говорят так, как говорят обычные носители языка. Они используют в своей речи разговорные сокращенные формы слов, диалектные и жаргонные слова, междометия и частицы (так сложно воспринимаемые иностранцами), что в значительной мере повышает социокультурную компетенцию обучаемых. Студенты учатся понимать юмор носителей языка и особенности другой культуры.

Литература:

1. Мельник Ю. А. Мультфильм-сказка на занятии по русскому языку как иностранному: проблемный подход // Филология и культура. – 2016. – № 3(45). – С.190-195.
2. Салахова А.Р. Лингводидактический потенциал советской анимации на уроках русского языка как иностранного // Филология и культура. – 2016. – № 1(43). – С.314-319.

## **ANIMATION FILMS ACTIVITIES IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Volskaya I.I.,  
Filimonchyk V.M.**

*Belarusian State University of Transport  
Belarus, Gomel*

Abstract

The article deals with animation as one of the popular and very demanded forms of work in teaching Russian as a foreign language from the point of view of motivation, necessity of use and productivity of this kind of activity. It also gives examples of animated films and variants of tasks for working in class and independently.

**Keywords:** *animation, teaching, Russian as a Foreign Language, motivation, productivity, socio-cultural features, moral-emotional component.*

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Гладышева М.К.,  
Людчик Н.Н.,  
Шарапа А.А.

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием навыков и умений устной речи у иностранных учащихся. Дается определение устной речи, раскрывается процесс создания речевого высказывания, перечисляются условия, необходимые для обучения говорению, а также основные этапы работы над речевым материалом, формирующим у учащихся умения, необходимые для участия в беседе и дискуссии.

**Ключевые слова:** *говорение, навыки, умения, иностранные студенты-медики*

Овладение иностранными языками представляет собой глубокий процесс, охватывающий различные области жизнедеятельности человека, включая не только психолингвистику, но и когнитивную психологию. Важнейшая цель обучения иностранному языку – это обучение речи как средству общения. Актуальность данной темы подтверждается исследованиями, непосредственно посвященными этой проблеме, так как устная речь занимает особое место в обучении живому иностранному языку: она является, как правило, и основным стимулом изучения языка, и основным критерием уровня владения языком. Нормальное устное общение предполагает достаточно быструю реакцию и речевую продукцию, осуществляемые без поправок и предварительного обдумывания. Для того чтобы состоялась речевая деятельность, необходимо наличие как минимум двух партнеров (отправителя речи и получателя), один «порождает» речевое высказывание, другой воспринимает, осмысливает его и «порождает» ответную реплику. Поэтому можно сказать, что устная речь – это единство двух взаимосвязанных процессов: процесса говорения и процесса аудирования.

Говорение – это вид речевой деятельности, посредством которой осуществляется устное вербальное общение. На пути создания речевого высказывания от замысла до внешней речи психологи выделяют три основных действия:

1) оперирование лексикой – это действие по отбору, подбору лексических единиц для высказывания, причем этот процесс происходит мгновенно, при условии, если человек имеет достаточный запас лексических единиц и хорошо владеет языком; если это не так, то этот процесс происходит медленнее. При обучении лексике особое внимание мы уделяем изучению синонимов, омонимов, антонимов, паронимов, многозначных слов.

2) грамматическое оформление – это действие, связанное со структурным оформлением высказывания, грамматическими речевыми действиями. Второе действие осуществляется одновременно с первым. Ведь речь – это не набор слов; слова нужно согласовать, расположить по нормам данного языка, оформить по правилам грамматики. Это также процесс мгновенный.

3) фонетико-интонационное оформление – это артикуляционный механизм, действие которого заключается в озвучивании и интонировании высказывания.

Безусловно, и оперирование лексикой, и грамматическое оформление, и внешнее оформление – все эти три процесса происходят одновременно. Ясно, что только быстрота, безошибочность и прочность навыков извлечения из памяти лексических единиц и навыков грамматического оперирования обеспечивает владение устной речью.

Навык – это операция с лексическим и грамматическим материалом, которая совершается быстро, бесконтрольно и бессознательно.

Умение – это способность применять приобретённые знания и сформированные навыки в различных ситуациях общения.

Итак, для обучения говорению необходимы следующие условия: наличие лексического запаса и грамматических навыков. Необходимо владеть лексикой, уметь связывать ее в синтаксические конструкции, предложения, интонировать эти предложения. Механизм говорения на любом языке нельзя просто изменить, так как он задан генетически. Как говорил выдающийся русский ученый академик Л. В. Щерба, «...можно изгнать родной язык из процесса обучения, но изгнать родной язык из голов учащихся в аудиторных условиях – невозможно» [3, с. 2].

Говорение осуществляется в двух разновидностях: в монологе и диалоге. Эти разновидности выделяются в зависимости от роли участников общения в реализации высказывания. В монологической речи каждый из участников коммуникации выполняет свою функцию: или передает информацию (порождение речевого высказывания), или ее принимает (рецепция). В диалоге при реализации единой коммуникативной задачи оба участника общения попеременно выступают то в роли говорящего (продуктивная речевая деятельность), то в роли слушающего (рецептивная речевая деятельность).

Монолог – это собственно говорение, а диалог – это такая разновидность говорения, где говорение сосуществует с аудированием. Монолог – это обращенная к кому-то речь одного лица, в которой необходимо точно, полно, доступно выражать свою мысль. В монологе говорящий сам планирует, развертывает свое высказывание, сам отбирает языковые средства, монолог последователен, логичен, а диалог ситуативен. Диалог представляет собой сравнительно быстрый обмен речью, когда каждый компонент является репликой и одна реплика в высшей степени обусловлена другой. Все эти особенности необходимо иметь в виду при обучении монологу и диалогу.

Специфической особенностью монологической речи является последовательность, то есть связный текст. Умение выдать связный текст – это и есть владение устной речью. Задача преподавателя – научить учащихся производить связный текст на определенную тему.

При обучении иностранных учащихся говорению выделяют следующие этапы:

1) дотекстовый этап – этап формирования лексических и грамматических навыков; 2) текстовый этап – это этап совершенствования навыков при работе над

учебным текстом, который уже полностью усвоен на первом этапе; 3) послетекстовый этап – этап развития речевого умения. Занятия всех трех этапов составляют один цикл работы по усвоению определенного речевого материала.

В методике преподавания иностранных языков разработаны *упражнения по обучению иноязычному говорению*. По словам Е. И. Пассова, «важность системы упражнений состоит в том, что она обеспечивает организацию процесса усвоения и организацию процесса обучения» [2, с. 99]. Все упражнения условно делят на 2 типа: *подготовительные (или предречевые)* и *речевые (или коммуникативные)*.

Упражнения первого типа называют языковыми, условно-коммуникативными, и направлены они на активизацию языкового материала. Для них характерны многократные повторения и варьирование формы, соответствующей содержанию. К подготовительным относятся следующие упражнения: а) имитативные (воспроизведение образца без изменений); б) подстановочные (воспроизведение образца с изменением лексического наполнения); в) комбинационные (воспроизведение высказывания на основе объединения заданных элементов предложения); г) трансформационные (изменение лексической или грамматической структуры предложения); д) конструктивные (самостоятельное построение высказывания с опорой на данный языковой, речевой или инструктивный материал); е) переводные (перевод с родного языка на изучаемый, чаще всего в качестве контроля).

Упражнения второго типа творческие. Главное для них – направленность на извлечение смысла при восприятии речи. Они могут классифицироваться по объему речевого высказывания и по степени сложности его порождения.

В методике преподавания русского языка как иностранного с целью выработки навыков устной связной речи достаточное внимание уделяется составлению диалогов и монологов (репродуктивных, продуктивных и продуктивно-репродуктивных устных высказываний), пересказу текстов. Иностранному учащийся должен уметь осуществлять речевое общение по определенным темам (биография, семья, учеба, работа и др.) Такое общение предполагает произнесение учащимися подготовленного монолога и некоторое количество вопросов со стороны преподавателей.

Важной стороной коммуникации является умение выслушать и правильно понять собеседника, высказать свое суждение, доказательно построить определенное умозаключение, найти верное решение какой-либо проблемы или выход из конфликтной ситуации. Подобные умения необходимы практически во всех сферах общения: в повседневной, социокультурной, общественно-политической, научной и т. д. В связи с этим формирование у учащихся умений дискуссионного общения становится важной задачей при обучении иностранному языку.

Дискуссия – это один из методических приемов развития неподготовленной речи, форма активной речевой деятельности, максимально стимулирующая развитие личности учащегося, активизирующая его потенциальные возможности.

Уроку-дискуссии должна предшествовать тщательная подготовка, в ходе которой учащиеся-иностранцы должны усвоить лексику, необходимую для обсуждения избранной проблемы, а также речевые формулы, используемые в русском языковом обиходе для выражения согласия, возражения, сомнения и др., позволяющие ссылаться при доказательстве какой-то мысли на источник или авторитет, оформлять речь при аргументации, выяснять мнение собеседника, уточнять информацию, иллюстрировать свою мысль примерами.

Например, используются следующие языковые средства: а) реплики-вопросы: Как вы думаете...? Как вы считаете...? Знаете ли вы, что...? Вам не кажется, что...? б) реплики, содержащие повторение мысли оппонента: Вы сказали, что... Вы считаете, что... Вы думаете, что... По Вашим словам... в) реплики, выражающие согласие, несогласие, возражение: Я согласен с ... Совершенно верно было сказано... Трудно не согласиться с... Я вынужден возразить... Извините, что прерываю вас, но... Можно вас прервать... г) реплики, выражающие оценку высказывания: Считаю, что в Вашем высказывании много ценного, интересного, Ваше высказывание имеет большое значение... д) Реплики, выражающие убежденность говорящего: Согласитесь, что... Поверьте... Поймите, что...

У учащихся формируются умения начать, прервать или завершить разговор, оценить слова собеседника и сделать выводы после обсуждения проблемы.

Только к концу 3-го курса иностранные учащиеся достигают значительных успехов в овладении языком, приобретают достаточный запас слов и начинают активно использовать свои знания.

К концу обучения студенты ожидают таких результатов, как свободное чтение профессиональной литературы, активное продуктивное использование русского языка в устно-речевом общении. Выпускник-иностранец должен уметь реферировать, участвовать в дискуссии, проводить презентации, выступать публично по темам в рамках профессиональной и социокультурной сфер общения.

На кафедре белорусского и русского языков БГМУ создано учебное пособие «Русский язык как иностранный. Медицинская лексика». Оно предназначено для иностранных студентов учреждений высшего образования медицинского профиля. Пособие содержит 10 тем-уроков. Материал уроков методически организован и представлен пятью частями, призванными обеспечить развитие коммуникативных навыков как в учебно-профессиональной, так и в социально-культурной сфере общения. Части уроков I-III охватывают учебно-профессиональную сферу обучения, часть IV (Читаем и говорим о людях и медицине) – социально-культурную сферу, часть V (Поговорим, обсудим) выводит лексико-грамматический материал четырёх частей в свободное говорение, дискуссии, поэтому задания носят коммуникативный характер.

Четвертая и пятая части учебного пособия включают тексты, тематически связанные с медициной и профессией врача (Понятие и предмет

генетики. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). Белорусский Красный Крест. Трансплантология. Красота и здоровье. Охрана материнства и детства в Беларуси. Жизнь дана на добрые дела (О Белорусском детском фонде). Кто может быть донором? Здоровье и долголетие. Врач в космосе. Окружающая среда и здоровье человека. Заповедь врача «Не навреди!». Организация «Врачи без границ»). В текстах также содержится информация об известных врачах (о травматологе Г.А.Илизарове, основоположнике белорусской школы урологии, неврологии и трансплантации почки Н.Е.Савченко, враче-реаниматологе, специалисте в области паллиативной медицины Е.П.Глинке(докторе Лизе). По словам И.Л.Бим, «текст выступает в обучении как объект для распознавания зрительно (чтение) и на слух (аудирование) и как продукт речепорождения (говорение, письмо). Он структурируется на основе лексической, фонетической, грамматической, графической сторон речи, соотносится с темой и сферой общения, а также, благодаря своему экстралингвистическому содержанию, отражает и задаёт конкретные ситуации общения» [1, с.48].

В пособии даются тексты в монологической и диалогической форме (например, диалог о проблемах экологии, влиянии человека на окружающую среду), в форме интервью из периодической печати (с профессором Олегом Руммо – директором ГУ «Минский научно-практический центр хирургии, трансплантологии и гематологии» о проблемах трансплантации органов в Республике Беларусь, с врачом-космонавтом Олегом Атьковым о влиянии космических полётов на организм человека).

Следует отметить, что тексты содержат основную информацию по той или иной теме, работа над ними даёт возможность овладеть словами, словосочетаниями и конструкциями, необходимыми для участия в беседе и дискуссии. Задания к текстам и диалогам помогают формировать коммуникативную компетенцию, т. е. учат речевому общению, вырабатывают навыки и умения оперировать смысловыми категориями.

Таким образом, можно сделать вывод, что эффективность обучения говорению как виду устной речевой деятельности может быть достигнута за счет смысловой организации материала, создания ассоциативных связей, объединения наглядно-чувственного и абстрактно-логического компонентов, что обучение умению прогнозировать развитие ситуации общения, адекватно реагировать на изменяющиеся условия общения, а также правильно оформлять высказывания позволяет учащимся успешно общаться на иностранном языке, способствует достижению целей общения.

#### Литература:

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. – М.: ТЕЗАУРУС, 2013.
2. Пассов 2000: Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур //Русский язык в центре Европы. 2000. № 2.
3. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. Л.: Наука, 1974.

## FEATURES OF TEACHING ORAL SPEECH TO FOREIGN STUDENTS AT THE PRESENT STAGE

**Lyudchik N.N.,  
Gladysheva M.K.,  
Sharapa A.A.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

### Annotation

The article discusses issues related to the development of speaking skills and abilities in foreign students. A definition of oral speech is given, the process of creating a speech utterance is revealed, the conditions necessary for learning to speak are listed, as well as the main stages of work on speech material that develops in students the skills necessary to participate in conversation and discussion.

**Keywords:** *speaking, skills, abilities, foreign medical students*

## ГИБРИДНЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ И НОВЫЕ УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

**Голубева А.В.,  
Голубев Н.С.**

*Центр «Златоуст»  
Россия, Санкт-Петербург*

### Аннотация

Гибридный формат обучения русскому языку как иностранному может быть более эффективным при использовании комбинированных учебных материалов. С помощью цифровой платформы <https://rki.zlat.spb.ru> преподаватели и учащиеся имеют возможность использовать печатные версии для самостоятельной работы, выполнения заданий, цифровые – для демонстрации и объяснения, групповых заданий. В таком формате на платформе представлены серии пособий для студентов медицинских, инженерных, естественно-научных и военных специальностей.

**Ключевые слова:** *гибридное обучение, цифровые учебники, комбинированные учебники.*

В современной образовательной парадигме принято разграничивать смешанное и гибридное обучение. Под первым форматом уже традиционно понимается образовательный подход, при котором традиционные уроки с учителем чередуются с онлайн-уроками. На очных занятиях учащийся учится коммуникации, осваивает модели мышления и поведения, а в ходе самостоятельных занятий развивает навыки планирования времени, самоконтроля и самокоррекции, учится искать информацию.

Под вторым – «синхронный процесс обучения, когда во время очного аудиторного занятия обучающиеся делятся на два типа – студенты, присутствующие на занятии очно, и студенты, присоединяющиеся к аудиторному занятию виртуально с помощью технологии видеоконференций». [1]. Смешанные и гибридные форматы могут использоваться одновременно [2].

Разрабатывая новые форматы учебных материалов, издательство «Златоуст» опирается на современные исследования особенностей восприятия и понимания цифровых текстов. Методически значимым для разработчиков является вывод, что печатный текст любого жанра, в точности перенесенный на



экран, оказывается неэффективен – он теряет все преимущества печатного формата и не использует сильные стороны формата цифрового [3]. Немаловажны и получаемые в последние годы данные о том, что «цифровые инструменты скорее ухудшают, чем улучшают обучение учащихся» [4]. Поэтому для обеспечения преподавания в онлайн- и/или гибридном формате издательство предлагает комбинированные учебные материалы, сочетающие традиционную печатную и новую цифровую форму на платформе издательства <https://rki.zlat.spb.ru>.

Печатные издания не переносятся на платформу один к одному, как это часто имеет место в популярных ЭБС. Набор опций для цифровых версий складывается из двух блоков: опции, рекомендованные методистами издательства, и опции, которые хотели бы видеть преподаватели-пользователи платформы. Среди них:

- интерактивное оглавление,
- бесплатные уроки для знакомства с пособием и функционалом платформы (для доступа необходима регистрация),
- экранная доска для письма,
- доска для рисования и работы с книгой,
- закладки,
- заметки,
- аудио- и видеоупражнения,
- интерактивные упражнения,
- экранная клавиатура с кириллицей,
- масштабирование страницы,
- объединение ресурсов учебника и рабочей тетради там, где они предусмотрены в УМК,
- возможность одно- и двухстраничного просмотра,
- платежный блок для оформления подписки.

Преподаватели отмечают, что все инструменты выстроены вокруг основного текста, они всегда под рукой, но неиспользуемые иконки инструментов могут быть отключены так, чтобы на экране оставался только учебный материал.

Использование собственного программного обеспечения позволяет издательству не зависеть от сторонних поставщиков, постоянно развивать продукт в востребованных направлениях. Так, по запросу преподавателей появился функционал для коммуникации между преподавателем и учащимися: чат для общения, опции для обмена файлами, тренировки письма и т. п. В тестовом режиме работает коллективная подписка для пользователей, чем-то похожая на буккроссинг, только со своей спецификой. Пользователи могут объединиться в сообщества и делиться онлайн-книгами за сниженную плату со своими коллегами. Доступность и простота в использовании инструментов преподавания – одно из ключевых преимуществ платформы. Подробное описание опыта её использования дано в [5].

На платформе представлены как базовые учебники, так и материалы по языку специальности. Последнее представляется особенно целесообразным,

так как узкоспециализированные пособия часто малодоступны, представлены локальными вузовскими разработками без внешнего рецензирования и не всегда соответствуют современным рекомендациям в преподавании иностранных языков в специальных целях: опоре на аутентичные тексты, использованию текстов смешанного типа (в том числе креолизованные) и др.

С помощью цифровой платформы <https://rki.zlat.spb.ru> преподаватели и учащиеся имеют возможность использовать при гибридном обучении комбинированные учебные материалы: печатные – для самостоятельной работы, выполнения заданий, цифровые – для демонстрации и объяснения материала, групповых заданий. В таком формате размещены серии пособий для студентов медицинских, инженерных, естественно-научных, творческих и военных специальностей.

#### Литература

1. Бекишева Т.Г. Эффективность применения гибридной и смешанной форм обучения иностранному языку в ВУЗе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://earchive.tpu.ru/bitstream/11683/64113/1/conference\\_tpu-2020-C85\\_V1\\_p207-210.pdf](https://earchive.tpu.ru/bitstream/11683/64113/1/conference_tpu-2020-C85_V1_p207-210.pdf). Дата доступа: 10.09.2023.
2. Скорнякова Н. Что такое гибридное обучение и в чём его особенность. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-gibridnoe-obuchenie-i-v-chyem-ego-osobennost/>. – Дата доступа: 10.09.2023
3. Лебедева М. Ю., Веселовская Т. С., Купрещенко О. Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 74-98. doi: 10.32744/pse.2020.4.5 // <https://www.bookind.ru/events/16153/>. – Дата доступа: 10.09.2023
4. Голубева А.В., Голубев Н.С., Алешина А.Б., Бекезина Т.А. Цифровая среда в преподавании РКИ: взгляды издателя, разработчика, преподавателя. – Русский язык за рубежом, № 4, 2023, с.10-17.

## HYBRID LEARNING AND NEW EDUCATIONAL MATERIALS

**Golubeva A.V.,**

**Golubev N.S.**

*Zlatoust Center*

*Russia, Saint Petersburg*

#### Abstract

Hybrid format of teaching Russian as a foreign language can be more effective when using combined educational materials. Using a digital platform <https://rki.zlat.spb.ru> teachers and students have the opportunity to use printed versions for independent work, assignments, digital – for demonstration and explanation, group assignments. In this format, the platform presents a series of manuals for students of medical, engineering, natural science and military specialties.

**Keywords:** *hybrid learning, digital textbooks, combined textbooks*

## КОММУНИКАТИВНАЯ МОДЕЛЬ СЕМЕЙНОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ ДИАЛОГОВ ИЗ КОРОТКОМЕТРАЖНОГО ФИЛЬМА «НИЧЕГО НЕ БОЙСЯ»)

Гринкевич Е.И.,  
Буховец С.К.

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

### Аннотация

Статья посвящена изучению коммуникативного поведения членов семьи на основе диалогов героев из короткометражного фильма «Ничего не бойся». Даны примеры реплик, позволяющие понять, каким образом речевое поведение героев отражает разрушение семейного «мы», как происходит реализация отношений доминирования/подчинения и в целом – конфликтное семейное взаимодействие.

**Ключевые слова:** речевое общение, семейный дискурс, коммуникативное поведение, семейное «мы».

Изучению языка в реальных условиях его функционирования, проблематике речевого общения лингвисты всегда уделяют особое внимание. Совмещение теоретического подхода с экстралингвистическими факторами (прагматическими, социокультурными, психологическими и др.) позволяет дать наиболее полное представление об особенностях речевого взаимодействия коммуникантов в том или ином типе дискурса. На сегодняшний день существует очень большое количество трактовок понятия «дискурс» и его типов («форматов», по И.В.Карасику) [1, с.30-60]. Это коммуникативное действие может быть речевым, письменным, включать вербальные и невербальные составляющие. Дискурс – это сложный многокомпонентный феномен, «язык в языке» [2, с. 44], связанный с речью, общением, языковым поведением личности, с одной стороны, и текстом – с другой стороны. Типология дискурсов находится в поле зрения многих ученых (М.М.Бахтин, Р.Лонгакр, В.В.Красных, В.И.Карасик и др.), предлагаются различные классификации дискурсивных типов. В основу классификации типов дискурса В.И.Карасика положены социологические критерии: дискурсивная обстановка, статусно-ролевые характеристики участников дискурса и дистанция общения, на основании которых ученый выделяет два типа дискурса: статусно-ориентированный (институциональный) и личностно-ориентированный (персональный): бытовой и бытийный. [3, с.199]. Личностное общение ученый напрямую связывает с ситуациями, «когда участники общения раскрывают друг другу все богатство своего внутреннего мира и воспринимают друг друга как личности» [4, с.278].

Наименее структурированным типом считают дискурс бытового речевого общения, в котором вычлняются более «мелкие» дискурсы: семейный, подростковый и др.

Семейный дискурс – базовая форма вербальной коммуникации, при которой речевое общение осуществляется в естественных жизненных ситуациях повседневного взаимодействия людей.

Для нас важным является выделение семейного дискурса как вида неинституционального дискурса с акцентом на близости взаимоотношений,

которые регулируются автономно в каждой отдельно взятой семье. В связи с этим предлагается рассмотреть коммуникативную модель семейного дискурса на примере конкретной семьи, реализуемую в интенциональном пространстве диалога.

Анализируемые диалоги взяты из короткометражного фильма «Ничего не бойся», который мы используем на уроках русского языка как иностранного. Этот фильм выбран для работы с иностранными студентами-медиками неслучайно, поскольку он, без сомнения, будет интересен и полезен будущим врачам, так как содержит медицинскую составляющую (в результате травмы позвоночника Ольга теряет подвижность нижних конечностей и не может ходить). Фильм о жизни героини Ольги после аварии, о человеческой силе духа, о прощении, о желании жить дальше, даже несмотря на боль, предательство, физический недуг.

Подлинные причины конфликтов в семье не всегда лежат на поверхности, особенно если у членов семьи разные морально-ценностные ориентиры, и сбой механизмов понимания и доверия не происходит мгновенно. Существующий скрытый конфликт в семье виден при анализе первого диалога, с которого начинается фильм. Ольга задает мужу обычный справочный вопрос: «Откуда такая зажигалка?», и диалог сразу превращается конфликтный коммуникативный акт с коротким информативным ответом: «Подарили», в котором чувствуется коммуникативная заданность отрицательной модальности, после чего муж сразу меняет тему: «А чё так скоро-то, Оль? Всего минут 40 сижу здесь». В этих репликах явно выражается негативное отношение к адресату и реализация отношений власти (доминирование/подчинение). Недовольство Игоря демонстрирует и следующая реплика: «Я тебе обзвонился уже», а ответ Ольги: «Женщине нужно было помочь с коляской... Прости! Три пропущенных! Не злись, пожалуйста. Я тебя очень-очень люблю», – это разумное объяснение опоздания и искренние извинения. Ольга не догадывается, что Игорь ведет двойную жизнь и что разлад между ними произошел задолго до аварии, которая «обнажает» психологические проблемы в семье и способствует разрушению семейной идентичности (эмоционального и когнитивного «мы»).

Семья является источником эмоциональной опоры для ее членов, обеспечивая фундамент для формирования идентичности, устойчивых оснований социальной жизни. Местоимение «мы», которое употребляет один член семьи от лица всех членов семьи, не разделяя парадигму «я – мы» и выражая общее мнение, считается ярким признаком выражения семейного единства.

Игорь уже не использует семейное «мы», говоря о своей семье, о жене, о сыне. В его репликах слышится оппозиция «вы» (Оля и Ваня) и «я». Это свидетельствует о том, что он уже отделил себя от семьи, противопоставил себя жене и сыну:

«**Вам** двоим без меня гулять не получится. Тут пандуса нет. Ванька один не справится»;

«У тебя поступление на носу. Ваня, у тебя потом институт, и потом как ты все это представляешь? Как ты представляешь вообще **свою** жизнь?»;

«**Я** хочу... **я** хочу жить как человек. Понимаешь? И не надо **меня** осуждать, не надо...»;

«Сынок, ты **меня** когда-нибудь поймешь. Может быть, я очень надеюсь, но не сейчас. Просто жизнь... жизнь она одна, понимаешь?».

В отличие от Игоря, Ольга с сыном имеют четко сформированную позитивную семейную идентичность, для них семейное «мы» актуализируется через репрезентацию «мы – единое целое»:

«А у **нас** Ваня тоже собирается стать врачом»; «Спасибо. **Мы** вам очень благодарны» (Ольга – доктору);

«Как у **нас** дела? **Нам** кажется: есть прогресс» (Иван – доктору);

«**Нам** с тобой для дальнейших занятий нужен будет бассейн...»; «Это я книжку нашёл... реабилитацию... Хочу, чтобы **мы** попробовали...». (Иван – маме).

Иван не оставляет маму её в стремлении поправиться, встать на ноги с инвалидного кресла. Наоборот, он её проблему воспринимает как свою, он верит в её выздоровление, поэтому использует местоимение «нам» вместо «тебе», «мы» вместо «ты»; в этих фразах («как у нас дела», «нам с тобой») и есть отражение высшего смысла семейного «мы».

Представленные реплики демонстрируют процесс коммуникации в противоположных направлениях: гармоничном (общение Ивана и Ольги в рамках сотрудничества) и конфликтном, манипулятивном (Игорь использует имплицитные приемы с конфликтогенным потенциалом: «А пупок не развяжется?»; «Где ты хочешь найти деньги? Может, почку продать или банк ограбим?»). Такие фигуры речи, как сарказм и ирония; издевательский тон; тактику требования («...нужно как-то принять эту ситуацию, научиться жить с ней... Все, точка!») можно расценивать как речевую агрессию и стремление доминировать.

Анализируя семейные отношения, исследователи напрямую связывают доминирование с социальной ответственностью, активностью и инициацией действий [5, с.33]. Только ответственность и активность не про главу семьи Игоря. Его инициатива заключается в том, чтобы «принять эту ситуацию и научиться жить с ней», а Ольгу отправить в реабилитационный центр. И в данном случае Игорь не собирается обсуждать с членами семьи это предложение. Он все решил единолично:

«**Мне** сейчас позвонили...короче, **я** тут через начальство выбил место в реабилитационном центре. Можно ложиться в следующем месяце. Это недалеко, всего 30 километров от города. Ванька сможет себе навещать часто. Ну и **я** тоже».

Такое предложение мотивировано личной заинтересованностью главы семьи: он хочет избавиться от больной жены. Иван категорически против такого решения и вступает в открытый коммуникативный конфликт с отцом:

Иван: – Папа, она туда не поедет. Это вообще исключено.

Игорь: – Успокойся, успокойся. Это правильное решение. Ей там будет легче.

Иван: – Я все эти центры знаю вдоль и поперек, и то, что ты предлагаешь, – это просто Дом инвалидов. Она там не встанет никогда.

- Игорь: – Тише. Не кричи.  
Иван: – **Мы** с ней дома занимаемся. У неё прогресс.  
Игорь: – Какой прогресс? Какой прогресс? Ты ребенок ещё. Ребенок!..

Анализируя коммуникативное поведение участников диалога, следует отметить нарушение коммуникативной дистанции и «симметричное» доминирование (Иван выражает недовольство, возражает отцу, на вопрос отвечает встречным вопросом, критикует, настаивает на своем мнении; Игорь старается контролировать ход разговора, направлять его в соответствии со своими интересами). Игнорируя асимметричность статусно-ролевых позиций, Иван переходит в наступление: «Ты избавиться от неё хочешь, да? Сдать в учреждение и забыть?»

Игорь в диалоге с сыном делает акцент на его возраст («ты ребенок еще!») в качестве одного из аргументов, который должен убедить сына в правильности отцовского решения, однако именно этот «ребенок» поддерживает маму не только вербально в ее стремлении выздороветь («Ничего не бойся, мама! Я подстрахую»), но и своими действиями, поступками. Именно Иван берёт маму на руки и несёт её к лифту, пока отец рассуждает о том, что нет пандуса в подъезде; Иван находит книжку по реабилитации; Иван сам мастерит пандус, чтобы можно было с мамой на коляске выезжать на прогулки; Иван договаривается о посещении Ольгой бассейна; Иван наотрез отказывается «сдавать» маму в Дом инвалидов; Иван занимается с мамой дома реабилитацией по книжке: он безоговорочно верит в её выздоровление! В этой семье, столкнувшейся с серьёзной проблемой, происходит смещение ролей «отец – сын», и роль главы семьи практически берёт на себя Иван, подросток, который оказался сильнее духом и характером, чем его отец Игорь.

Философ Николай Бердяев писал, что «семья – это взаимное несение тягот и школа жертвенности». Игорю, как оказалось, не по плечу тяжёлое испытание болезнью, которое выпало на долю его жены Оли. Он бы хотел вернуться в то время, до аварии, когда всё было хорошо и удобно, но прошлое нельзя вернуть, а как жить в настоящем, Игорь не знает и начинает оправдываться, объяснять Оле, почему он уходит из семьи, как ему тяжело, но на самом деле он бросает Ольгу и Ивана наедине с их бедой.

Рассмотрим фрагмент фильма, в котором представлено коммуникативное поведение членов семьи, когда Игорь сообщает о своем уходе.

- Оля: – Ты обедать будешь? А что...командировка? Почему ты мне не сказал?  
Игорь: – Оль, я уйду. Кредиты наши погашать продолжу, ты не беспокойся.  
Оля: – Игорь, куда ты уходишь? Я не понимаю.  
Игорь: – Ты меня прости, пожалуйста. Там тоже не все так просто... она ребенка потеряла... выкидыш... срок был уже приличный... плачет... каждый день истерики... говорит, что я подлец, чтобы я... подожди... подожди ... я... я люблю ее. Я не знаю, я не хочу, чтобы было так. Я просто...

у меня сил никаких нет. Я понимаю, что не должен вас бросать, но как мне быть? Как?

Реакция Оли – невербальная: она молча разворачивает инвалидное кресло и уезжает в другую комнату, реакция Ивана – открытая сильная вербальная агрессия.

Иван: – А ты уезжаешь куда-то что ли?.. Бросаешь нас, да?

Игорь: – Я сказал: я не бросаю, я буду помогать. Услышь меня, сын, услышь меня!

Иван: – Я тебе помогу, пап.

Игорь: – Ты что творишь-то? Ты чё делаешь, Вань? Ты что творишь? Ты что... совсем дурак, что ли?

Иван: – Вон пошел отсюда!..

Оба участника диалога переходят на повышенный тон (кричат); посыл Игоря («Я хочу жить как человек. Понимаешь?»; «Услышь меня!») Иван услышал и понял – грубое требование «Вон пошел отсюда!», выраженное в форме побудительного по цели высказывания и восклицательного по интонации предложения, сопровождал невербальным действием: Иван «помог» отцу, выбросив его чемоданы за дверь.

Категоричность в коммуникативном поведении Ивана («Вон пошел отсюда!») – посыл Игорю, «Ничего не бойся, мама! – посыл Ольге) обусловлена тем, что отец разрушил семейную идентичность, семейное «мы», значит, ему нет здесь места, и право принимать решения и обеспечивать психологическую поддержку переходит к сыну.

Таким образом, анализ семейного дискурса на примере коммуникативного поведения героев фильма «Ничего не бойся» демонстрирует сложную обусловленность повседневных диалогов с учетом факторов их протекания, связанную со статусно-ролевым и ситуативным неравенством собеседников. Психологическое преимущество одного из партнеров возникает в ситуационной асимметричности, когда перевес в аргументации происходит попеременно на фоне решения повседневных проблем, когда участники диалога добиваются определенного поведения или стремятся изменить мнение друг друга по важному вопросу. Как правило, конфликтное семейное взаимодействие выражается в сбое механизмов понимания и доверия между коммуникантами, в нарушении коммуникативной дистанции, смещении ролей (асимметричности статусно-ролевых позиций).

Благодаря сохранению позитивной семейной идентичности («мы – сила»), Ольга с сыном смогли победить болезнь и начать новую жизнь, помогая другим, в том числе и Игорю. В финальном диалоге с девочкой Мирой, дочкой бывшего мужа, у которой ДЦП, в словах Ольги нет речевой агрессии, есть уверенность и доброжелательность: «Ну, что ты? Ничего не бойся. Я Оля. А тебя как зовут?».

Литература:

1. Карасик В.И. Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы: монография / В.И. Карасик. – Волгоград: Парадигма, 2015. – 432 С.

2. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 824с.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 392 С.
4. Карасик В. И. Языковые ключи / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2009. 406 с.
5. Дружинин В.Н. Психология семьи: 3-е изд. / В.Н. Дружинин – СПб.: Питер, 2006. – 176 С.

## COMMUNICATIVE MODEL OF FAMILY DISCOURSE (BASED ON THE EXAMPLE OF DIALOGUES FROM THE SHORT FILM «FEAR NOTHING»)

**Grinkevich E.I.,  
Bukhovets S.K.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

### Annotation

The article is devoted to the study of the communicative behavior of family members based on the dialogues of the characters from the short film «Don't be afraid of Anything». Examples of replicas are given that allow us to understand how the verbal behavior of the characters reflects the destruction of the family «we», how the dominance/subordination relationship is implemented and, in general, conflict family interaction.

**Keywords:** *speech communication, family discourse, communicative behavior, family «we».*

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ

**Дубинина Л.Л.**

*Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет  
Россия, Москва*

### Аннотация

В данной статье предпринята попытка дать обобщающее описание определённых особенностей профессионально ориентированного обучения. Материалы данной сферы общения должны быть коммуникативно значимыми и представлять подлинно речевой материал в различных коммуникативных актах, что может быть отнесено к числу интересных и современных методических решений.

**Ключевые слова:** *профессиональная коммуникативная компетенция, характеристика учебных материалов.*

У студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах российских вузов обычно на руках находится целый комплекс учебных пособий по русскому языку. Один из них – учебник по НСР (научному стилю речи). Какой он? Вернее, каким он обязан быть? Работая над пособием для будущих медиков (уровень В-1) и размышляя об особенностях профессионально ориентированного обучения, можно констатировать следующие факты.

Прежде всего, учебник должен быть коммуникативным. Каждому его уроку должны быть предпосланы наиболее общие целевые установки, отражающие деятельностно-речевой аспект в обучении русскому языку. Авторам учебника нужно точно формулировать и строго очерчивать круг коммуникативных умений, которыми должны овладеть студенты. Конечной



целью для всех обучаемых всегда является овладение языком как деятельностью, формирование способности и готовности участия в определённых коммуникативных актах в пределах того или иного профиля.

Поэтому в соответствии с коммуникативной направленностью обучения в учебнике естественнонаучного профиля должны быть предъявлены все основные типы речевых актов. Диалогическая речь должна быть представлена ситуативными комплексами, тематическими беседами и даже полемическими формами речи: тематической беседой с элементами полемики, дискуссией. Также в учебный обиход должны вводиться различные типы монологических высказываний (подготовленные/неподготовленные; подробно/кратко передающие содержание текста; опирающиеся/не опирающиеся на фиксированную форму, с предварительной установкой на воспроизведение (или без) и т.д. [1]. Естественно, что учебные материалы должны полностью удовлетворять профессиональные коммуникативные потребности и в области письменной речи.

Важной составляющей, соотносимой с коммуникативными потребностями будущих медиков, должно быть преимущественное внимание и ориентация на обучение чтению. То есть, следует рассматривать речевую деятельность (РД) не только как собственно коммуникативную, но и как будущую профессиональную, увязывая её с обучением различным типам монологических сообщений. Авторы должны достаточно гибко подходить к формированию у обучаемых умений и навыков в области различных видов чтения (изучающего, ознакомительного, просмотрового и поискового). При этом нужно умело варьировать учебным материалом, представляющим не только специальный учебный текст, но и научно-популярный и даже (на более поздних этапах обучения) научный, тонко оценивая языковые трудности при восприятии этого материала студентами. Нужно чётко оценивать уровень их коммуникативной компетенции и руководствоваться установкой, что процессы чтения и говорения должны быть подготовлены и приближены к тем условиям, которые бы позволили совершать их в близких к естественным параметрам общения. Естественно, следует помнить, что в системе коммуникативных единиц специальный учебный текст занимает особо важное место. Рассматривать его следует как многомерное структурное и смысловое целое, которое требует как определённых дифференциальных признаков своей организации, так и специально организованной учебной работы.

Очень важны мотивирующие, побудительные факторы коммуникативной деятельности. Авторам следует последовательно придерживаться этой установки. При организации общения студентов в форме ситуативного диалога требуется описание ситуативных факторов речи. В учебных заданиях ситуации должны сопровождаться основными условиями речевой деятельности и с её основными побудительными началами. Важны также чёткие формулировки проблемных задач, выступающих основаниями в полемических речевых актах, а именно, в обсуждении проблемных тем, дискуссиях.

Форма представления языкового материала (прежде всего грамматического) также должна соответствовать требованиям коммуникативно ориентированного обучения. Здесь важно обозначить те целевые единицы, которыми следует овладеть для успешного использования их в процессе дальнейшей речевой деятельности. Такими единицами являются простое предложение, сложное предложение, микротекст, текст. Известно, что для целей преподавания русского языка как иностранного описание языка должно включать особо ориентированное представление коммуникативных единиц и их строевых компонентов. Общепринятым в настоящее время является описание его синтаксической системы, которое ведётся в направлении от смысла к форме. Причём основным способом описания синтаксических единиц является их моделирование, представление в виде структурных схем, где каждая из них является генеративной и посредством которых познаются правила построения предложений. Процесс презентации новой синтаксической конструкции должен носить операциональный характер. Пояснения должны быть представлены либо отдельным речевым образцом, либо в виде микротекста.

Важно также системно представить синтаксический материал на уровне сложного предложения, что позволит включить его в различные логико-смысловые типы микро и макротекстов.

Речевая деятельность студента должна протекать не только в аудитории, но и во внеаудиторных условиях. Реализация такого сочетания деятельности может проходить на материале текстов для домашнего чтения, с использованием Интернета и электронных ресурсов.

В любом случае у обучаемых должна целенаправленно формироваться профессиональная коммуникативная компетенция, включающая три её базисных составляющих – языковую (куда входит и речевая), предметную и прагматическую. [2].

Вышеизложенное описание профессионально ориентированного обучения призвано отражать не только коммуникативно-деятельностный подход, но и реализовать основные принципы сознательно-практического метода в обучении РКИ.

#### Литература:

1. Изаренков Д.И. Бессоюзное сложное предложение: система языка и обучение иностранцев русской речи: – М.: Русский язык, 1990. – 160.
2. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – М., 1990. – № 4.
3. До Конг Чунг. Речевое общение в сфере предпринимательской деятельности. – М.: Творчество, 2004. – С. 273-278.
4. Изаренков Д.И. Принципы и параметры описания базовых конструкций русского простого и сложного предложений в прикладных целях// Вестник МАПРЯЛ. Россия. Москва, 2008. – №57. – С. 38-46.
5. Учебник нового типа для обучения иностранных учащихся языку специальности / Л.Л. Дубинина, Л.Н. Борисова // Вестн. Тул. гос. ун-та. Сер. Соверм. образоват. технологии в преподавании естественнонауч. дисциплин. – 2018. – № 1 (17). – С. 130-133.

6. Пути интенсификации процесса обучения русскому языку иностранных студентов по формированию профессионально-ориентированной компетенции на этапе довузовской подготовки // Международное образование и сотрудничество: сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. автомобил.-дорож. гос. техн. ун-т. – М., 2017. – С. 153-157.
7. Постановка проблемы описания и представления грамматического материала в обучении русскому языку иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки / Л.Л. Дубинина, В.Г. Касарова // Международное образование и сотрудничество: сб. науч. тр. по материалам VII междунар. науч.-практ. конф. / Моск. автомобил.-дорож. гос. техн. ун-т. – М., 2020. – С.48-55.

## **ABOUT SOME FEATURES OF PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Dubinina L.L.**

*Moscow State automobile and highway Technical University (MADI)  
Russia, Moscow*

### **Abstract**

This article makes an attempt to give a general description of certain features of professionally oriented training. Materials in this sphere of communication must be communicatively significant and represent genuine speech material in various communicative acts, which can be classified as an interesting and modern methodological solution.

**Keywords:** *Professional communicative competence, characteristics of educational materials*

## **ЭДЬЮТЕЙМЕНТ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ**

**Ермалович А.В.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

### **Аннотация**

В данной статье теоретически и практически (на примере фрагмента занятия) обосновывается эффективность реализации образовательной технологии эдьютейнмент в практике преподавания РКИ; польза моделирования реальной и увлекательной среды (эдьютейнмент) посредством привлечения Интернет-ресурсов.

**Ключевые слова:** *эдьютейнмент, моделирование реальной и увлекательной среды, информационное поле*

Современное образование выходит на более высокий технологический уровень. Преподаватели стремятся использовать новые подходы в обучении, совершенствовать традиционное обучение и воспитание в целостности обучающего процесса как системы, которая фокусирует личностно-ориентированный аспект и общечеловеческие ценности. Вариативное образование пропагандирует разнообразные системы, различные модели обучения, различные ориентации к организации образовательного процесса.

«Применение современных информационных технологий в обучении – одна из наиболее важных и устойчивых тенденций развития мирового образовательного процесса» [1, 31].

Как известно, идёт внедрение концепции обучения, когда студент как самый активный участник помещается в центр образовательного процесса. Этому содействует уровень современной компьютерной техники, программного обеспечения.

Одним из путей решения этой задачи является образовательный эдьютейнмент. Сегодня в образовательном пространстве интенсивно применяется эдьютейнмент как мультимедийная образовательная среда, как широкая возможность представления информации на занятиях по рки.

«Эдьютейнмент – это технология обучения, рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, через развлечение, смысл которой заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях» [2].

Эдьютейнмент позволяет создать пространство для коммуникации, обеспечить личную включенность иностранных учащихся посредством электронного учебного модуля, сделать процесс обучения комплексным и мобильным, что способствует учащимся достичь нового уровня коммуникативной компетенции. Средствами организации самостоятельной учебной деятельности технологии эдьютейнмент являются интерактивные тренажеры-справочники, компьютерные дидактические игры, творческие задания, учебные экскурсии и др.

В процесс изучения иностранных языков широко внедряются возможности онлайн инструмента *WordWall* (многофункциональная платформа, которая используется для создания интерактивных материалов и материалов в *PDF*-формате). Интерактивные материалы могут быть применены обучающимися при выполнении работы самостоятельно или под руководством преподавателя в аудитории на учебном занятии. Материалы могут быть использованы в качестве дополнительных к интерактивным или самостоятельным учебным заданиям.

Приведём пример из опыта применения этой технологии на занятиях по русскому языку как иностранному при обучении грамматике студентов первого курса англоговорящих групп. В соответствии с Тематическим планом для групп 1-го курса с английским языком обучения запланирована тема: Родительный падеж в значении места начала движения. Вопрос «Откуда?» (грамматическая). Лексическая тема «Страны. Города. Места в городе. Места в университете».

Использовались учебные ресурсы *Word Wall Words – Word Wall – Word Wall Wordsearch*. Использовался сервис-конструктор с большой коллекцией шаблонов для занятий.

1. Красочная Диаграмма с метками «Страны (откуда?) от *Nastyamas 923*. (Политическая карта мира)» [3].

– *Перетащить* значки с метками на их правильные места на изображении (Откуда приехала ваша подруга? (Ливан, Иран, Китай и т.д.)).

2. Интерактивные материалы «Пропущенные слова. РКИ: Падежи».

– *Заполните пропущенные слова в тексте: перетащите* нужные слова.

3. Классификация: где, куда, откуда.

– *Перетащите* элементы в соответствии столбец-категории «Падежи».

4. Сервис-конструктор с большой коллекцией шаблонов как справочно-информационно-коммуникативное поле для отработки лексики и грамматики по теме «Идти откуда куда». См. картинка № 1.

Картинка № 1.



– Читайте. – Работайте в парах: вопрос-ответ. – Составьте диалог.

– Используйте конструкции: например, И. п. (что?). Трансформация: Р.п. (откуда).

Фронтальный опрос. – В каких городах жили ваши друзья? – Из каких городов они приехали?

5. Ситуативные задания. Вопросы: кто? куда? где? откуда?

– Познакомьтесь с ситуацией. – Ответьте на вопросы. – Используйте слова (слова для вставки – в колонках в цветных изображениях).

6. Словесные игры на тренировку падежных форм.

7. Викторина «Откуда ты?». Серия вопросов с множественным выбором.

Таким образом, практически все исследователи технологии «Эдьютейнмент» считают ее современной результативной технологией, которая способна не только разнообразить образовательный процесс, но и качественно улучшить усвоение знаний. Следовательно, сочетание традиционной и инновационной методик обучения может разнообразить обучающий материал, повысить интерес студентов к учебному процессу, развить их коммуникативную активность. Моделирование реальной и увлекательной среды посредством привлечения эдьютейнмент способствует успешному усвоению языка.

Литература:

1. Ермакова Т.И., Ивашкин Е.Г. Проведение занятий с применением интерактивных форм и методов обучения: учеб. пособие / Т.И. Ермакова, Е.Г. Ивашкин; Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е.Алексеева. – Нижний Новгород, 2013. – 158 с.
2. Кобзева Н. А. Edutainment как современная технология обучения / Н.А. Кобзева // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – № 4, Т.2 (Психол.-пед. науки). – С.192-195.
3. <https://wordwall.net/ru/resource/>
4. <https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Frussian-teacher.ru%2F>
5. [http://sociosphera.com/files/conference/2017/Aktualni\\_pedagogika](http://sociosphera.com/files/conference/2017/Aktualni_pedagogika)

## EDITORIAL IN THE PRACTICE OF TEACHING RKI

**Ermalovich A.V.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

### Abstract

In this article, theoretically and practically (on the example of a fragment of the lesson), the effectiveness of the implementation of educational technology edutainment in the practice of teaching RKI is substantiated; the benefits of modeling a real and engaging environment through the use of Internet resources.

**Keywords:** *edutainment, simulation of real and exciting environment, information field*

## ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

**Занкович Е.П.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

### Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с обучением монологической речи на разных этапах обучения русскому языку как иностранному. Дается характеристика монологической речи. Сформулированы основные задачи, которые необходимо решать в процессе обучения монологическому высказыванию.

**Ключевые слова:** *монологическая речь, диалог, монолог, монологическое высказывание, коммуникативная ситуация, языковые и речевые упражнения.*

Основной целью овладения языком как средством коммуникации является возможность использовать его для достижения определенного речевого результата.

Лексические, грамматические, фонетические знания составляют фундамент, на котором формируются и развиваются умения и навыки. Овладение этими умениями и навыками происходит на уроке под руководством преподавателя, а также через использование приобретенных умений и навыков в реальном речевом общении.

Зачастую увлечение оттачиванием лексических, грамматических и фонетических знаний приводит к неудовлетворительным результатам в ситуации реального общения, особенно это касается обучения устной речи, которая строится в форме монолога и диалога.

В процессе говорения происходит воспроизведение своих мыслей. Говорящий отбирает из своего запаса языковых средств те, которые необходимы ему для порождения речи, поэтому в процессе говорения главную роль играет воспроизведение ранее изученного языкового материала.

Монолог представляет собой речь одного человека, который обращается к другому лицу или группе лиц для того, чтобы передать информацию, обменяться мыслями, чувствами, мнениями.

Монологической речи характерен непрерывный характер. Высказывание – это не одна фраза, а сверхфразовое единство определенного объема, процесс его порождения длится ограниченное время и не прерывается. Такое высказывание требует определенной психологической настроенности говорящего, а также соответствующей организации всего высказывания.

Главным механизмом, участвующим в этом речевом действии, является механизм сверхфразового упреждения. По этой причине высказывание – не сумма ответов на ряд вопросов.

Монологической речи характерны относительная смысловая законченность и коммуникативная направленность высказывания.

Основными задачами, которые необходимо решить в процессе обучения монологическому высказыванию, являются:

- умение выразить законченную мысль, которая имеет коммуникативную направленность;
- умение логически развертывать мысль;
- умение высказываться с достаточной скоростью, без длинных пауз между фразами.

Монологическая речь имеет свои особенности:

– она воздействует на слушающего посредством языка: информирует слушающего, влияет на его убеждения, побуждает к действиям и имеет однонаправленный характер;

– она обладает связностью, последовательностью, логичностью, поскольку развивает тему, уточняет ее, обосновывает.

Методисты выделяют определенные этапы работы над монологическим высказыванием:

- выработка умений и навыков формулировать одну законченную мысль, одно утверждение по теме;
- обучение развертыванию мысли, ее уточнению;
- обучение рассуждению, сопоставлению, обобщению информации.

Обучение монологической речи на каждом этапе имеет свою специфику.

На начальном этапе обучения доминирует диалогическая речь. Обучающиеся овладевают разговорными и этикетными формулами, которые характерны для таких ситуаций, как «В магазине», «В деканате», «В поликлинике», «В автобусе», «Знакомство», «Встреча» и др. Микродиалоги помогают адекватно воспринимать русскую речь в повседневных жизненных ситуациях, а также порождать собственные высказывания. На начальном этапе большое место отводится запоминанию речевых клише.

На следующих этапах обучения происходит постепенный переход от диалога к монологу. Наибольшие сложности возникают у обучающихся именно при продуцировании собственного развернутого высказывания, поэтому важно уже на начальном этапе развивать навыки построения монологической речи. Также нужно учитывать, что кроме умения фонетически и грамматически правильно оформлять свою мысль, нужно учить формировать законченное коммуникативно направленное логически выстроенное высказывание, а также развивать тему своего сообщения, дополнять, пояснять и уточнять ее.

Для обучения говорению используют различные языковые и речевые упражнения, которые направлены на успешное формирование речевых навыков и умений. Эти упражнения постепенно усложняются. Обучение монологической речи целесообразно начать с высказывания в виде одного-

двух предложений, объединенных одной мыслью, далее обучение монологическому тексту как с опорой на текст, так и без опоры.

В процессе обучения монологической речи мы используем различные виды упражнений:

- трансформация сложного предложения в простое;
- составление вопросного плана для пересказа;
- перефразирование отдельных предложений;
- составление сжатого пересказа;
- расширение высказывания за счет изученного ранее;
- ситуативные задания;
- подготовка сообщения на заданную тему.

Таким образом, обучение монологической речи представляет собой специальную задачу, которая решается на протяжении всего времени изучения языка.

Литература:

1. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.
2. Акишина, А. А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – М. : Русский язык, Курсы, 2016. – 256 с.

## TEACHING MONOLOGICAL SPEECH IN RFL CLASSES

**Zankovich E.P.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

Annotation

The article discusses issues related to teaching monologue speech at different stages of teaching Russian as a foreign language. The characteristics of monologue speech are given. The main tasks that need to be solved in the process of teaching monologue statements are formulated.

**Keywords:** *monologue speech, dialogue, monologue, monologue statement, communicative situation, language and speech exercises.*

## УЧЕТ ЛЕКСИЧЕСКОЙ И СИНТАКСИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМАТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

**Кожухова Н.Е.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

Аннотация

В работе рассматривается лексическая и синтаксическая парадигматика глаголов движения, ее особенности.

**Ключевые слова:** *лексическая парадигматика, синтаксическая парадигматика, лексико-семантическая группа, глаголы движения, парадигма переносных значений, семантические поля, ассоциативные поля.*

Под лексической парадигматикой подразумеваются смысловые отношения слов, противопоставляемых по их предметному значению в



пределах тех или других семантических разрядов и классов в системе номинаций (антонимы, омонимы, паронимы, синонимы, лексико-грамматические группы, семантические поля как смысловые связи слов, изучаемые по методике компонентного анализа, ассоциативные поля как содержащие парадигматическую составляющую).

Парадигматика как совокупность лингвистических классов-парадигм, противопоставляется синтагматике – связям языковых элементов при функционировании в линейном ряду. Например, морфологическая парадигма представляет собой список словоформ, принадлежащих к одной лексеме и имеющих разные грамматические значения. На разных языковых уровнях выделяют морфологические, синтаксические, лексические и словообразовательные парадигмы. Изучение каждого вида парадигматических связей слов всегда должно быть соотнесено с формальной стороной этих связей в системе лексики. Традиционные связи слов рассматриваются в антонимических парах, синонимических рядах и лексико-семантических группах в зависимости от положения контекста в синтагматическом ряду, что значительно способствует исследованию специфики лексической парадигматики [4].

Для специалистов в области РКИ необходимо учитывать тот факт, что в разных языках представлена разная лексическая членимость языком внешнего мира, разное распределение лексики языка на семантические группы, микросистемы, семантические поля, так как своеобразие лексического членения обусловлено экстралингвистическими факторами.

К основным типам парадигматических связей можно отнести такие, которые наличествуют на трех разных уровнях, отличающихся друг от друга по широте охвата и по уровню обобщенности.

1. На уровне самых крупных семантических классов слов (выражающих предмет, действие или признак) это:

- а) семантические связи слов при словообразовании;
- б) семантические связи слов при словоизменении.

2. На уровне отдельных семантических категорий языка. Так, полная парадигма глагола включает в себя несколько частных парадигм, в которых глагольные формы объединены общим способом формообразования (неизменяемые, спрягаемые, склоняемые)

3. На уровне лексико-семантических парадигм: синонимия, гипонимия (родо-видовые отношения), антонимия.

Рассмотрим данное положение на примере группы глаголов движения, которые очень трудны для усвоения иностранными учащимися.

Глаголы движения в русском языке составляют особую устойчивую структурно-семантическую группу глаголов несовершенного вида, обладающую специфическими характеристиками, присущими только этой группе, на уровне морфологии, синтаксиса, а также на уровне функционирования в речи. Глаголы движения без приставок объединяются в пары слов с общим корнем, кроме глаголов *идти-ходить*. Это не видовые пары, так как здесь оба глагола несовершенного вида. Противопоставлены они по однонаправленности – не-

одноправленности (разнонаправленности), а также по некратности – кратности действия. В пары объединяются глаголы, обозначающие один и тот же способ передвижения. *Идти-ходить – двигаться с помощью ног. Ехать-ездить – двигаться с помощью транспорта на животных, путем скольжения, плыть-плавать – двигаться в воде или по воде. Лететь-летать – двигаться в воздухе.* В современном русском языке насчитывается 18 пар глаголов движения: непереходные – идти-ездить, ехать-ездить, бежать-бегать, лететь-летать, плыть-плавать брести-бродить, лезть-лазить, ползти-ползать; переходные везти-возить, вести-водить, тащить-таскать, катать – катить, нести-носить, гнать-гонять, возвратные – гнаться-гоняться, катиться-кататься, нестись-носиться, тащиться-таскаться.

Иностранцев достаточно познакомить с самыми употребительными и распространенными в речи глаголами – их 8 пар, из них 5 – непереходные глаголы движения, 3 пары – переходные глаголы движения.

Особенностью данной группы глаголов движения является богатство лексических значений. Необходимость разграничивать глаголы с компонентом «транспорт» и без него, наличие приставочных и бесприставочных глаголов движения, существование среди приставочных глаголов движения глаголов несовершенного вида, обозначающих однонаправленное и ненаправленное, однократное и повторяющееся движение, среди приставочных глаголов – употребление парных и несоотносительных по виду глаголов, глаголов с многочисленными различными приставками, часто близкими по значению. Преподаватель должен знать, что глаголы движения (как они присутствуют в русском языке) не представлены в родном языке учащихся. Поэтому следует избегать сопоставлений с родным языком учащихся. Это будет служить помехой для понимания правильного усвоения и употребления русских глаголов движения. Употребление глаголов связывается с отработкой правильного выбора из грамматических парадигм направленного-ненаправленного движения, парадигмы времени и лица, включая показатели выбора – **каждую неделю, каждый день, редко, обычно, никогда, всегда, сегодня, обычно, недавно, часто**, которые подчеркивают компонент направленности-разнонаправленности движения. Студенты нарушают парадигматические и синтаксические правила построения высказывания при выборе формы глагола, – *времени, лица, числа.*

На уровне фонетического воспроизводства слова студентами нарушается произношение форм глаголов *иду и еду*. Обе формы произносятся через звук [и].

Например, иностранные учащиеся делают ошибки в употреблении следующих глагольных форм: *идешь-ходишь-ехали-ходили, ехать-ездить-едете-ездите, шли-ходили-идти-ходить, идешь-ходишь-шел-ходил, ехали-ездили-ехать-ездит, ходил-идти-шел-ходил.*

На уровне синтаксической парадигматики синонимические синтаксические конструкции у глаголов движения представлены тремя позициями.

1. *Я ездил (куда?) = я был (где?): Я ездил в город (куда?) = Я был в городе (где?).*

2. *Мы идем в театр смотреть новый спектакль (что?) = мы идем в театр на новый спектакль (на что?). Мы идем в деканат встретиться с деканом = Мы идем в деканат на встречу с деканом.*

3. *Покупать/купить – брать/взять (что?) = идти-ходить, ехать-ездить (за чем?) Ахмад ездил в аэропорт и купил билет. = Ахмад ездил в аэропорт за билетом. Я часто хожу в читальный зал, чтобы взять медицинские журналы. = Я часто хожу в читальный зал за медицинскими журналами. Мухаммад ходил в поликлинику и взял у врача справку. = Мухаммад ходил в поликлинику за справкой.*

Необходимо также обратить внимание иностранного учащегося на многозначность глаголов движения. Например, глагол ИДТИ имеет следующую парадигму переносных значений: *дождь, снег, град, облака идут (о явлениях природы); трактор, поезд, такси, автобус, троллейбус идет (о транспорте); время идет, часы идут; идти против воли отца (родители против вашего желания); идти работать, учиться;) идти в учителя, в преподаватели (стать учителем, преподавателем;) идти в институт, в университет, в армию (поступать);) что идет кому – жене, дочери, мужу, сыну (кому?), костюм, платье, галстук, белый цвет (что?) – он, она становится красивее (белый цвет ей идет, ему очень идет черный костюм); идти (к чему?) – к фигуре, к платью, к костюму, к пальто (гармонировать); идти на что? – на риск, на хитрость, на обман, на компромисс, на переговоры, на скандал; что идет (о процессе, действии) – собрание, работа, занятия, концерт, спектакль, пьеса, опера, разговоры; ребенку идет 6 год; идти в продажу; идем в кино – идет (согласие); идти пятнами – о лице, теле.*

Фразеологизмы с глаголом идти – **ни шло ни ехало** = некстати, неожиданно; **идти в гору** = делать карьеру; **в руки идет** = все хорошо; **мороз по коже идет** = страх, волнение; **не идет в голову** = не могу учить; **идти ва-банк** = рискнуть; **идти ко дну** = неудача, погибать; **идти насмарку** = нет результата; **идти по стопам** = продолжать дело отца; **идти против течения** = действовать наперекор мнению кого-либо; **идти прямой дорогой** = жить честно.

Надо учитывать тот факт, что многие глаголы движения имеют переносные значения – *вести, войти – входить, вводить – ввести, прийти–приходить, выйти – выходить, вынести – выносить, доводить – довести, везти перенести – переносить выйти – выходить, прийти, уйти, унести.* А это уже совсем другие, новые смысловые отношения на уровне лексико-семантических групп и рядов слов.

Более 10 продуктивных префиксов (при-, у-, в-, вы-, про-, при-, за-, под-, от-, об-, с-, вз-, до-, раз-) используются с глаголами движения в русском языке. Объяснить значение глаголов движения с приставками можно с помощью рисунков с последующей отработкой их значения в упражнениях (см. рис.1, 2).

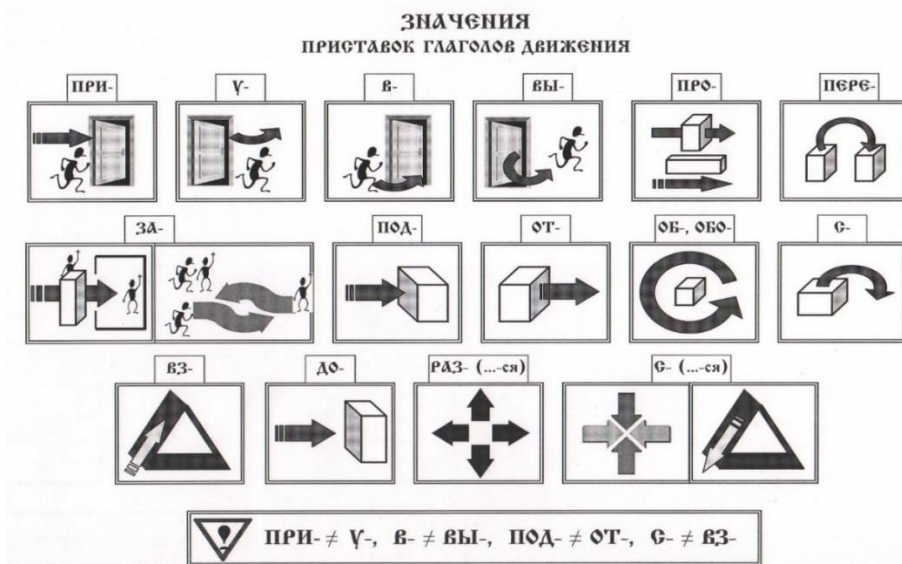


Рисунок 1

**ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ С ПРИСТАВКАМИ**

Приставки	Предлоги	Тип ходить			Тип идти
		процесс движения	многократное движение	однократное движение туда-обратно	результат однократного однонаправленного движения
<b>В-, ВО-</b>	В (что?) (куда?) в дом к (кому?) к другу	Студент <b>входит</b> в университет со звонком. 	Каждый день студенты <b>входят</b> в институт. 	Я видел, как эти студенты <b>входили</b> в институт ... 	Студентки <b>вошли</b> в аудиторию. 
<b>ВЫ-</b>	из (чего?) из дома в (куда?) в парк во (что?) во двор на (что?) на улицу	Студенты <b>выходят</b> из института после занятий. 	Каждый день студенты <b>выходят</b> из общежития. 	Я видел, как эти студентки <b>выходили</b> из института ... 	Студентки <b>вышли</b> из деканата. 

Рисунок 2

По мнению Лебединского С.И. [1], при объяснении темы «Глаголы движения» надо обращать внимание на: а) способ передвижения – как перемещается в пространстве объект (на транспорте – без транспорта), б) направленность движения – в какую сторону движется объект (в одну сторону – в разные стороны); в) маршрут движения – куда именно направляется (с приставками); г) движение на транспорте (выбор формы управления: ехать на + П.п. – ездить + тв.пад), д) нахождение лица при движении на транспорте – летать самолетом // лететь в самолете, е) направленность движения: разнонаправленные НСВ – однонаправленные глаголы движения, ж) основные случаи употребления бесприставочных глаголов в настоящем времени, основные случаи употребления бесприставочных глаголов движения в прошедшем времени, основные случаи употребления глаголов в будущем времени, случаи употребления предлога В, предлоги-антонимы В-ИЗ, НА-С,

случаи употребление предлога НА с глаголами движения, 3) русские пословицы с бесприставочными глаголами движения.

Чтобы получить более полную картину о глаголах движения, надо проанализировать их ассоциативную структуру [2]. Например, ассоциативная структура глагола идти включает и тематические ассоциации: *выстрел, жизнь, прогулка, путь, руки, степь, тротуар, туризм, университет*, и синтагматические ассоциации с наречиями *медленно, близко, шагом*, антонимические связи *стоять, лежать, сесть*, ассоциации род-вид – *двигаться, передвигаться*, синонимические – *шестьвать, шлепать*.

Интересная тестовая работа со студентами может быть проведена в рамках программирования смысловой, синтаксической, грамматической и лексической парадигм. Например, предъявляемый иностранным учащимся тест:

тест 1: *Компьютер сломался, и мы **отвезли** ремонтировать*. Выбор ответа: *Компьютер уже дома – Компьютер еще ремонтируют. – Через неделю нам его привезут;*

тест 2: *К нам **приехали** друзья из Нигерии*. – Выбор ответа: *Друзья уехали в Нигерию. – Мы с друзьями сейчас в Минске. – Друзья уезжают в Нигерию*.

тест 3: *Декан у себя в кабинете?* – *Нет, он **вышел***. Выбор ответа: – *Декан находится в кабинете – Декан ушел в столовую. – Декан скоро вернется в кабинет*.

Таким образом, для достижения коммуникативных умений иностранных учащихся необходимо учитывать особенности глаголов движения, их парадигматическую лексическую и синтаксическую составляющую. Мы придерживаемся точки зрения, что в качестве иллюстративного материала, применяемого в системе упражнений и тестов, должны лежать данные «Словаря ассоциативных норм русского языка» и данные «Словаря сочетаемости слов русского языка», использование которых является необходимой частью материала, предлагаемого для изучения темы «Глаголы движения», так как они основаны на наиболее характерных, упирающихся в особенности русской культуры и вообще страноведческую проблематику семантических связей слов русского языка.

#### Литература:

1. Лебединский С.И., Гончар Г.Г. Русский как иностранный. Учебник. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск: БГУ, 2011. – 402 с.
2. Словарь ассоциативных норм русского языка // под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Изд. Московского университета. – 1977. – 190 с.
3. Словарь сочетаемости слов русского языка // под ред. П.Н. Денисова и В.В. Морковкина. – Москва: Астрель, АКТ. – 2002. – 811с.
4. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. – Воронеж: Изд. Воронежского университета. – 1985. – 170 с.

## ACCOUNTING LEXICAL AND SYNTACTIC PARADIGMATICS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Kozhuhava N.E.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

Abstract.

The work examines the lexical and syntactic paradigmatics of verbs of motion and its features.

**Keywords:** *lexical paradigmatics, syntactic paradigmatics, lexical-semantic group, verbs of motion, paradigm of figurative meanings, semantic fields, associative fields.*

## НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДОУНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В БЕЛАРУСИ (ПО МАТЕРИАЛАМ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ)

**Любецкая Е.П.**

*Белорусский государственный университет  
Беларусь*

Аннотация

В статье на примере сборника статей «Актуальные вопросы довузовского образования иностранных граждан» (БГУ, 2019-2023) рассматривается спектр вопросов, актуальных при проектировании системы довузовской подготовки иностранных граждан. Внимательное изучение публикаций позволяет определить векторы усовершенствования работы (следование принципам интернационализации образования, решение вопросов обеспечения системы менеджмента качества, учет изменений в образовательном процессе высшей школы Беларуси).

**Ключевые слова:** *система довузовской подготовки, иностранный обучающийся, проектирование, учебный процесс, адаптация*

Двуниверситетская подготовка иностранных граждан – отдельное направление общей программы работы с зарубежными обучающимися, что предполагает решение разноплановых вопросов, связанных не только непосредственно с реализацией образовательных программ, но и документационным, логистическим сопровождением, разработкой широкой адаптационной программы. Вопросы совершенствования доуниверситетской подготовки иностранных граждан в поле зрения преподавателей и методистов на протяжении более 60-и лет, начиная с 1961 года – времени первого выпуска иностранных граждан. Динамика решений проблем организационного плана находит отражение в архивном документационном контенте Министерства образования и отдельных вузов Беларуси. Глубокое рассмотрение административно-правовых подходов к разработке системы и определения особенностей проектирования довузовского компонента обучения иностранных граждан позволит в дальнейшем определить не только динамику объективных изменений за предыдущий период, но и выделить примеры позитивного опыта для эффективной реализации разных сценариев.

На протяжении 60-и лет вопросы, связанные с функционированием системы доуниверситетского образования иностранных граждан в Республике Беларусь, стали предметом обсуждения в рамках многочисленных научных мероприятий и нашли отражение в объемном комплексе публикаций. Одним

из изданий, где фокусно рассматривается система довузовской подготовки, является сборник научных статей «Актуальные проблемы обучения иностранных граждан в системе довузовского образования» (БГУ, 2019-2023), проводимого кафедрой русского языка как иностранного в профессиональном обучении факультета доуниверситетского образования иностранных граждан Института дополнительного образования.

Отдельным вектором дискуссионных обсуждений стал анализ условий успешного развития университета как элемента мировой образовательной системы. При этом рассматриваются вопросы, отражающие инновационные подходы развития довузовского этапа обучения иностранных граждан в контексте интернационализации образования, возможности повышения конкурентноспособности образовательных услуг БГУ на мировом рынке.

При решении вопросов обеспечения системы менеджмента качества анализируются подходы к обеспечению качества высшего образования в условиях его интернационализации. Гармонизация требований различных моделей и подходов для обеспечения качества высшего образования способствуют как интеграции, так и развитию процессов интернационализации даже в условиях изоляции, вызванной пандемией. Новые требования социального заказа на повышение экспорта образовательных услуг совпали по времени с кардинальными изменениями в образовательном процессе высшей школы Беларуси (разработка нормативно-планирующей учебно-методической документации на основе компетентного подхода, проектирование образовательной модели в области довузовской подготовки иностранных слушателей). Как правило, модели педагогического проектирования формируются согласно Кодексу об образовании Республики Беларусь, системе реформирования белорусской высшей школы, программе развития БГУ с учетом его Миссии и стратегических целей. Для успешной реализации практических задач довузовского образования существенную роль играет решение вопросов педагогического проектирования, объектами которого выступают образовательный стандарт, система учебных программ, комплекс учебников и учебных пособий.

При освещении методики преподавания русского языка как иностранного рассматриваются вопросы обучения фонетике, диалогической речи, работе с текстом и пр. Особое внимание уделяется анализу этнопсихологических особенностей обучающихся из азиатского региона (представляются учебные пособия по русскому языку как иностранному для этой целевой аудитории; выявляются проблемы мотивации китайских студентов, освещаются вопросы, связанные с антропонимической системой китайского языка; характеризуются особенности фонетических систем китайского и русского языков). В статьях анализируются сложности обучения, обусловленные освоением иной картины мира через призму другой языковой системы; поднимаются проблемы овладения разными видами иноязычной речевой деятельности; определяются типичные ошибки инофонов при изучении языковых аспектов. Обсуждая вопросы подготовки, апробации и внедрения учебных изданий нового поколения, творческие коллективы

акцентируют внимание на подготовку изданий с белорусской национально-культурологической ориентацией. При внедрении культурологического компонента в систему довузовского образования освещаются вопросы, связанные с осмыслением роли культурологического подхода в процессе обучения русскому языку как иностранному, разработкой экскурсионных программ и открытием кабинетов культуры (белорусской, русской, интернациональной) для формирования коммуникативной компетенции иностранных граждан.

Отдельное внимание уделено обсуждению организации и проведению такой формы дополнительного образования, как летняя школа, где, благодаря использованию методов интерактивного общения, у иностранных слушателей формируются устойчивые знания о стране пребывания.

В разделе «Язык для специальных целей в системе довузовского образования: теория, практика, методика преподавания» рассматриваются вопросы обучения иностранных граждан русскоязычному научному дискурсу. Поскольку научный стиль речи имеет приоритетное значение для осуществления межпредметной координации и интеграции, его преподавание направлено прежде всего на сближение учебного и научного познания, обучение иностранных обучающихся восприятию и оперированию учебным материалом профильных дисциплин. Обучение языку специальности важно для реализации преемственности общеобразовательной, общенаучной и учебно-профессиональной подготовки иностранных граждан. Внимательный подход к идеям слияния учебного и научного познания в рамках довузовского и вузовского компонентов может способствовать дальнейшей разработке дидактической системы преподавания профессионально ориентированной лексики иностранным студентам на всех этапах обучения. Именно в рамках довузовского компонента закладывается фундамент будущего профессионального общения специалиста, создается базис терминологического знания по специальности, который активно наращивается и совершенствуется на последующих этапах изучения специальности.

В целом ряде случаев можно говорить о факте выхода образовательных программ за границы одной учебной дисциплины. Причины этого кроются в очевидном росте новых областей знаний. Междисциплинарный подход, обуславливающий процессы интеграции в разных областях знаний, способствует постепенному отходу от т.н. мононаук и формированию комплексных. В современном контексте очевидным преимуществом обращения к междисциплинарному подходу в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе обучения является упорядоченность и организованность знаний в самых разных областях. Принимая во внимание отмеченное выше, следует задуматься над корректировкой содержания образования по общенаучным и общепрофессиональным дисциплинам, которые в современных условиях развития техногенного общества образуют существенный блок предвузовской подготовки иностранных слушателей.



Структурным элементом довузовского образования является преподавание на русском языке общеобразовательных дисциплин. На дискуссионную площадку, как правило, выносятся специфика формирования ключевых компетенций обучающихся в процессе изучения физики, химии, биологии, математики, экономики, лингвокультурологии, обществоведения. В контексте междисциплинарной интеграции в системе довузовского образования описываются стратегии проведения олимпиад по общеобразовательным дисциплинам; даются рекомендации для более эффективной работы с иностранными студентами. При обсуждении вопросов методологии преподавания общеобразовательных дисциплин подчеркивается важность роли наставничества в период профессиональной адаптации начинающих преподавателей.

Начиная с 2020 года, актуальным для рассмотрения стал вопрос интеграции информационно-коммуникативных технологий в учебный процесс, активного использования дистанционных образовательных технологий при организации традиционного, смешанного и онлайн-обучения. Ряд научных публикаций посвящен вопросам расширения учебно-методической базы, создания электронных кабинетов учебных дисциплин, наполненных учебно-программными материалами, как изданными, так и содержащимися в электронной библиотеке БГУ, особенностям внедрения современных технологий в систему довузовского образования. Специальное внимание уделено обеспечению эффективной работы методического кабинета информационных материалов и формированию масштабного фонда электронных учебно-методических, аудио- и видеоматериалов. Предметным полем обсуждения стала организация аудиторной, а также самостоятельной работы иностранных обучающихся в компьютерных классах в системе LMS MOODLE.

Отдельным направлением профессиональных обсуждений стала разработка стратегии адаптации иностранного слушателя подготовительного факультета в университетском образовательном пространстве, определение подходов социализации в стране пребывания, раскрытие возможностей их погружения в профессионально ориентированную среду. В рамках дискуссионных площадок обсуждены вопросы идеологического и гражданско-патриотического воспитания, организационная работа кураторов групп, активизация учебной деятельности и профориентационная работа, эстетическое воспитание, организация культурного досуга слушателей, поликультурное воспитание учащихся, мероприятия, повышающие уровень правовой культуры, культурно-досуговые мероприятия, социально-бытовая и профилактическая работа.

Формирование научной компетентности иностранных обучающихся начинается на факультете доуниверситетского образования и продолжается на протяжении последующих курсов обучения. Одним из важных способов реализации широкой системы адаптации иностранных граждан в стране пребывания является разработка такого аспекта, как научная адаптация. Предполагается, что организация научной деятельности иностранных

обучающихся становится возможной при сохранении преемственности общеобразовательной и учебно-профессиональной подготовки иностранных учащихся и стимулировании у них развития общенаучной компетентности.

Поскольку факультет активно работает над развитием стратегического сотрудничества и партнерских отношений на межфакультетском, межфакультетском и межуниверситетском уровне, выпуски сборника научных статей «Актуальные проблемы обучения иностранных граждан в системе довузовского образования» (2019-2023) включают в себя материалы о научной и учебно-методической работе преподавателей БГУ, коллег из вузов Беларуси и других стран. В материалах, посвященных практике преподавания русского языка как иностранного за рубежом, акцентировано внимание на задачах, перспективах и особенностях преподавания русского языка как иностранного в России, Китае, Казахстане, Боснии и Герцеговине, Словакии, Хорватии, Южной Корее, Вьетнаме, Чехии, коллеги из Российского центра науки и культуры в Минске (Представительства Россотрудничества в Республике Беларусь), роли международных форумов в укреплении международного гуманитарного сотрудничества. В статьях описываются направления академического сотрудничества, возможности преодоления барьеров межкультурной коммуникации на примере взаимодействия представителей русской и иноязычной культур.

Таким образом, выпуски сборника научных статей «Актуальные проблемы обучения иностранных граждан в системе довузовского образования» (2019-2023) отражают актуальные вопросы обучения иностранных граждан и ориентируются на выработку консолидированных решений педагогического сообщества по ключевым вопросам преподавания и организации учебного процесса в системе довузовского образования. Содержание научных материалов может быть использовано для формирования единого коммуникативного университетского пространства с учетом условий формирования внутренней и внешней интернационализации образования. Использование в ежедневной практике наблюдений и заключений ученых, методистов, преподавателей и педагогов позволяет повысить качество образовательного процесса в системе довузовской подготовки иностранных граждан, творчески моделировать профессиональную педагогическую деятельность, что в целом расширяет диапазон эффективных методических приемов и способов обучения иностранных граждан на этапе довузовской подготовки.

## **DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF PRE-UNIVERSITY TRAINING OF FOREIGN CITIZENS IN BELARUS (BASED ON THE MATERIALS OF SCIENTIFIC PUBLICATIONS)**

**Liubetskaya K.**

*Belarusian State University  
Belarus, Minsk*

### **Abstract**

Using the example of the collection of articles «Topical issues of pre-university education of foreign citizens» (BSU, 2019-2023), the article examines the range of issues relevant to the design of the system of pre-university training of foreign citizens. A careful study of publications allows us to determine the vectors of improvement of work in accordance with the principles of internationalization of education, solving issues of ensuring a quality management system, taking into account changes in the educational process of higher education in Belarus.

**Keywords:** *pre-university training system, foreign student, design, educational process, adaptation*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**Мариненко О.П.**

*Белорусско-Российский университет  
Беларусь, Могилев*

**Чен Мен Лин**

*Могилевский государственный университет имени А. Кулешова  
Беларусь, Могилев*

### **Аннотация**

Для оптимизации преподавания неродных языков в последнее время стала использоваться технология смешанного обучения, которая заключается в объединении традиционного и электронного обучения. Особенность смешанного обучения в том, что оно позволяет студентам эффективно заниматься самостоятельно, контролируя процесс и результаты обучения. В данной статье приведены преимущества данной технологии, ее основные модели и примеры использования.

**Ключевые слова:** *смешанное обучение, русский язык как иностранный, иностранные студенты, гибкая модель, ротационная модель*

В современном глобализированном мире особую значимость приобретает вопрос изучения иностранных языков. Соответственно, ученые и практики заняты поиском и разработкой эффективных технологий их преподавания.

Республика Беларусь, как и большинство развитых стран мира, вовлечена в процесс подготовки специалистов для иностранных государств. Ставшее одним из важных направлений международной политики нашей страны, обучение иностранных студентов постоянно наращивает свои масштабы: в настоящее время больше 20 000 иностранных студентов обучается в Беларуси [1]. Большая часть обучающихся приехала к нам из постсоветских стран, они сразу начинают свое обучение с освоения специальности. Однако, примерно треть обучающихся в белорусских вузах

иностранцев являются гражданами так называемых стран Дальнего Зарубежья, не изучавшими русский язык до поступления в вуз [там же].

Обучение студентов, не владеющих русским языком, в большинстве случаев начинается этапа довузовской подготовки, где данные студенты изучают неродной язык. Соответственно, белорусские вузы заинтересованы в оптимизации процесса преподавания русского языка как иностранному (РКИ), поскольку доказано, что степень владения мигрантами неродным языком напрямую связана с их адаптированностью к жизни в новой стране и способностью самостоятельно справляться с возникающими проблемами [2].

Одной из перспективных технологий, позволяющих оптимизировать процесс преподавания неродного языка, является «blended learning» или смешанное обучение. Термин «смешанное обучение» пришел из английского языка и буквально представляет собой «смешивание» очного и онлайн обучения. Изначально данная технология применялась в области корпоративного бизнес-образования, но с распространением интернета стала популярной и доказала свою эффективность в преподавании в целом. Так, в исследовании турецкого исследователя М. Ерылмаз (M. Eryilmaz) сравнивались результаты обучения трех групп студентов: которые обучались очно, заочно и в комбинированном формате [3]. По итогам исследования выяснилось, что и результаты обучения, и оценки студентами различных способов обучения однозначно подтверждают востребованность и эффективность смешанного обучения.

По утверждению исследователей проблем преподавания иностранных языков, «в практике преподавания РКИ технология blended learning используется крайне редко» [4, с. 59]. Данный аргумент определяет научную новизну и актуальность данной работы, в которой мы рассмотрим основные модели смешанного обучения, его преимущества и недостатки. Практическая значимость нашей статьи состоит в возможности оптимизации процесса преподавания русского языка иностранным студентам путем использования технологии смешанного обучения.

Особо активное использование смешанного обучения началось во время пандемии, когда образовательным учреждениям и отдельным преподавателям пришлось срочно разрабатывать для учащихся систему работы, позволявшую им самостоятельно осваивать материал и в определенной степени контролировать результаты своего обучения. В этом и состоит принципиальное отличие смешанного обучения от обучения с применением информационных технологий: учащиеся не просто часть времени занимаются онлайн, но и могут сами контролировать время, темп и результаты обучения [4]. Смешанное обучение, таким образом, сочетает в себе очное обучение с методами онлайн-обучения, а среда смешанного обучения может включать информационный и практический материал, упражнения, аудио и видео, форум, тестовые задания, резюме уроков и другие варианты работы.

Существует две основные модели смешанного обучения. Гибкая (flex) модель целиком основана на онлайн обучении, при этом в определенное время учащиеся встречаются с преподавателем либо с одноклассниками и

преподавателем и обсуждают изученный материал. Ротационная (rotation) модель предполагает, что основная часть обучения проходит в аудитории, но затем работа переносится в онлайн-среду. При этом ротационная модель имеет свои разновидности [4, 5].

1. Смена станций (station rotation). Эта модель наиболее близка к традиционному обучению в классе. Такой подход обычно означает, что часть времени учащиеся будут проходить дополнительное онлайн-обучение, которое нацелено на индивидуальные потребности учащихся, особенно тех, которые испытывают трудности в учебе или хотели бы добиться высоких результатов.

2. Перевернутый класс (flipped classroom). В перевернутом классе лекции и практические задания меняются местами. Учащиеся изучают новый материал дома перед уроком, а время в классе посвящается активному обучению и применению вновь приобретенных навыков. Это может быть достигнуто в форме обсуждений, тематических исследований или проектной работы. Задача преподавателя состоит в том, чтобы направлять учащихся, отвечая на вопросы и поддерживая их в применении концепций курса.

3. Индивидуальное вращение (individual rotation). Эта модель включает в себя разбиение группы учащихся на подгруппы для выполнения различных типов задач на разных этапах занятия. Кроме того, каждый учащийся имеет свои цели и план обучения, которые реализуются в комбинации практики онлайн и офлайн обучения.

Очевидно, что на современном этапе развития информационных технологий и вовлеченности молодого поколения в современные средства общения смешанное обучение постоянно расширяет свой диапазон. Кроме указанного преимущества, названного М.Ю. Лебедевой «студентоцентричностью» [4, с. 62], можно выделить еще ряд достоинств данной технологии:

1. Повышение вовлеченности учащихся. Ориентированность образования на личностное развитие студентов исключает возможность воздействия на них и использование авторитарного стиля. В таких условиях преподаватель должен уметь вовлечь учащихся в обучение, чтобы сделать его эффективным. Смешанное обучение как раз и приводит к большей вовлеченности учащихся за счет предоставления различных возможностей и использования цифровых инструментов.

2. Лучшее понимание материала. Одна из разновидностей ротационной модели обучения, «перевернутый класс», предполагает как раз, что учащиеся изучают все теоретические материалы самостоятельно в своем собственном темпе, а практикуют новые знания и навыки во время очных занятий. Самостоятельный ритм обучения, возможность пользоваться различными информационными источниками и консультироваться с компетентными специалистами существенно повышают уровень овладения материалом.

3. Подробная аналитика результатов успеваемости. Информационная система предоставляет студенту определенное количество времени и попыток на выполнение задания, а потом проинформирует преподавателя о результатах отдельного учащегося и всей группы, что, безусловно, удобно и эффективно.

Популяризаторы смешанного обучения также относят к преимуществам данной технологии повышение мотивации учащихся, развитие их активности и инициативы, компенсацию недостатка аудиторных часов, разнообразие форм обучения, динамичную группировку учащихся, большой выбор учебных ресурсов и пр. [5, 6].

Несмотря на большое количество достоинств, смешанное обучение не стало обычной практикой обучения. По данным опросов преподавателей РКИ, только каждый пятый регулярно использует онлайн ресурсы и сервисы во время аудиторных занятий [4]. Педагоги называют следующие факторы, сдерживающие распространение смешанного обучения [4, 6].

1. Недостаточные технические навыки преподавателей, которым необходимо овладеть определенными возможностями информационных технологий и «не потерять лицо» перед более грамотными в данной сфере студентами.

2. Технические трудности, поскольку не все классы имеют высокий уровень технического оснащения. Некоторые платформы онлайн-обучения имеют такие проблемы, как нестабильная операционная среда, низкая скорость, запаздывающая работа, слабая совместимость платформ и пр.

3. Сомнение в целесообразности перехода на смешанное обучение в рамках языковых занятий.

4. Недостаток качественных онлайн ресурсов по РКИ, обеспечивающих смешанное обучение.

5. Нехватка времени и собственных навыков для разработки собственных сервисов для смешанного обучения.

Успешным примером разработки и использования технологии смешанного обучения является портал «Образование на русском», разработанный Государственным институтом русского языка имени А.С. Пушкина. Данный портал содержит учебные материалы по РКИ для всех уровней владения языком и представляет возможности для использования материалов как преподавателями, так и студентами.

В 2016 году было проведено сравнительное исследование с целью определения результативности использования смешанного обучения для совершенствования навыка восприятия устной речи [4]. Большинство иностранных студентов выразили удовлетворенность от работы с порталом, а участники экспериментальной группы показали более высокие результаты в сравнении с участниками контрольных групп [там же].

Таким образом очевидно, что именно смешанное обучение, как симбиоз традиционного и онлайн-обучения, может и должно стать интегративной педагогической технологией, применяемой на всех ступенях системы непрерывного образования для повышения его эффективности. Обучение вправе называться смешанным при одновременном соблюдении двух взаимосвязанных условий. Во-первых, сочетание традиционного и онлайн-обучения должно быть целенаправленным и системным. Во-вторых, такое сочетание должно породить синергетический эффект для обучающихся с различными исходными уровнями компетенций.

Литература:

1. Образование в Республике Беларусь: информационный материал Национального статистического комитета. Минск: Национальный статистический комитет, 2021. – 40 с.
2. Мариненко, О. П. Педагогическая поддержка иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки / О. П. Мариненко. – Могилев: Бел.-Рос. ун-т, 2015. – 172 с.
3. Eryilmaz, M. The Effectiveness of Blended Learning Environment / M. Eryilmaz / M. Eryilmaz // *Contemporary Issues in Education Research*. – 2015. – Vol. 8. – No. 4. – P. 251–254.
4. Лебедева, М. Ю. Смешанное обучение РКИ: ограничения, модели реализации и перспективы / М. Ю. Лебедева // *Педагогический журнал Башкортостана*. – 2016. – №5 (66). – С. 59-65.
5. Блинов, В. И. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // *Высшее образование в России*. – 2021. – №5 (30). – С. 44–64.
6. Sharma, P. Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom / P. Sharma, V. Barrett. – Oxford: Macmillan, 2007. –160 p.

## **BLENDED LEARNING TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Marinenko O. P.**

*Belarusian-Russian University  
Belarus, Mogilev*

**Chen Meng Lin**

*Mogilev State A. Kuleshov University  
Belarus, Mogilev*

Annotation

To optimize the teaching of non-native languages, blended learning technology has recently been used, which combines traditional and e-learning. The advantage of blended learning is that it allows students to effectively study independently, controlling the learning process and results. This article describes the benefits of this technology, its main models and examples of using.

**Keywords:** *blended learning, Russian as a foreign language, international students, flex model, rotation model*

## **УЧЕБНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

**Меренкова Л.А.,**

**Самуйлова Т.И.,**

**Ярость Л.Б.**

*Белорусский государственный медицинский университет,  
Беларусь, Минск*

Аннотация

В статье рассматриваются цели, задачи и методы обучения общению на русском языке через обучение чтению на материале учебно-методических пособий «Обучение чтению» и «Ознакомительное чтение», подготовленных на кафедре белорусского и русского языков БГМУ.

**Ключевые слова:** *коммуникативная компетенция; специфика обучения; лингвострановедческий аспект, изучающее чтение, ознакомительное чтение.*

Чтение как один из ведущих видов речевой деятельности занимает важное место в обучении иностранных учащихся русскому языку, поэтому на

кафедре белорусского и русского языков медицинского университета проблеме формирования навыков чтения всегда уделяется большое внимание. Преподавателями создан учебный комплекс «Русский язык как иностранный (начальный курс)», который является теоретическим обобщением методического опыта коллектива кафедры.

Уже с первого урока вводно-фонетического курса начинается обучение технике чтения на основе тщательно отобранного лексико-грамматического материала. Отбор слов и словосочетаний производится в соответствии с необходимыми для первоначального общения темами и ситуациями, характерными для социально-культурной и социально-бытовой сфер коммуникации: «Знакомство», «Семья», «На улице», «В магазине», «В общежитии», «В университете», «На уроке русского языка», «В столовой», «В гостях», «В городе», «На каникулах», «Рабочий и выходной день студента», «В библиотеке», «В аптеке», «На почте», «В кинотеатре», «В поликлинике», «На экскурсии».

Постепенно от занятия к занятию расширяется словарный запас учащихся, текстовые материалы становятся сложнее, и появляется возможность обсуждать более серьезные темы, например такие, как «Экология», «Характер человека», «ЗОЖ» и другие.

На начальном этапе чтение – это не только цель, но и средство обучения. Текст является основой для различного рода работы над фонетикой, лексикой и грамматикой. Коммуникативно-практическая ценность учебных текстов состоит в том, что они представляют собой прекрасный учебный материал для речевых упражнений, развивающих умение студентов в области устной и письменной речи. Учебные тексты способствуют обогащению словарного запаса студентов; вызывают потребность высказываться на определенную тему; позволяют демонстрировать сочетание изучаемой лексики в контексте; предоставляют возможные сюжеты для говорения; дают возможность презентовать и прорабатывать изучаемые грамматические единицы.

В качестве дополнения к учебнику «Русский язык как иностранный (начальный курс)» изданы учебно-методические пособия «Обучение чтению» и «Ознакомительное чтение».

Учебно-методическое пособие «Обучение чтению» включает в себя разнообразные по тематике и содержанию тексты: об истории Беларуси и ее сегодняшнем дне, о космических достижениях, о системе образования республики, ее лечебных учреждениях, о БГМУ, а также об ученых, сыгравших заметную роль в развитии науки. Авторы не обошли вниманием и творчество известных белорусских и русских писателей и поэтов. Тексты, представленные в пособии, стилистически нейтральны. Речевые образцы, которые содержатся в них, легко запоминаются и усваиваются студентами, что позволяет им выражать свои мысли на русском языке максимально просто и четко.

При обучении изучающему чтению авторы уделяют большое внимание системе упражнений, включающей в себя:

– предтекстовые задания, направленные на снятие лексико-грамматических трудностей;



- притекстовые, определяющие коммуникативную установку;
- послетекстовые, цель которых проверить точность понимания прочитанного и выработать навыки логико-смыслового анализа содержания текста.

*Примерами предтекстовых упражнений, использованных в пособии, являются следующие:*

Упражнения на формирование и развитие фонетических навыков;

Упражнения на развитие навыков смысловой догадки:

- прочитайте заголовок и определите содержание текста;
- прочитайте первый абзац и определите тему текста;
- закончите данные предложения.

Упражнения на снятие лексико-грамматических трудностей:

- прочитайте данные слова и найдите среди них те, которые имеют общий корень;
- прочитайте сложные слова и скажите, из каких слов они образованы;
- подберите синонимы (антонимы) к данным словам;
- замените данную конструкцию синонимичной;
- замените сложные предложения синонимичными ему простыми;
- прочитайте фразы и определите значения выделенных слов.

*К потекстовым упражнениям относятся такие, как:*

- читайте текст, в ходе чтения определите его тему;
- читайте текст, находите ответы на данные вопросы;

*Послетекстовые упражнения:*

- найдите предложения, которые являются ответами на заданные вопросы;
- подтвердите или опровергните утверждения;
- группу выделенных слов замените одним;
- группу простых предложений объедините в одно сложное;
- замените пассивные конструкции активными и наоборот;
- сократите предложения и запишите сокращенный вариант;
- сократите абзац;
- восстановите текст по опорным словам;
- распределите предложения, взятые из текста, во временной последовательности;
- расположите предложения абзаца по степени важности информации;
- перечислите события, происходящие в тексте;
- найдите в тексте абзацы, в которых содержится определенная информация;
- перескажите текст, заменяя изученные конструкции синонимичными;
- определите количество смысловых частей в тексте;
- составьте вопросный (назывной) план, в каждой смысловой части выделите детали, раскрывающие главную мысль;
- перескажите текст по плану.

Регулярные занятия по пособию «Обучение чтению» позволяют осуществлять как индивидуальную работу с каждым студентом, так и

фронтально-групповую. В ходе обсуждения содержания текстов выявляются личностные особенности студента, его коммуникативные потребности.

Навыки, приобретенные при изучающем чтении, используются и при ознакомительном чтении.

Для развития навыков осмысленного чтения недостаточно изучения учебных текстов в аудитории. Чтобы развить навыки беспереводного чтения, необходимо систематическое и интенсивное чтение пассивных дополнительных текстов (домашнее, внеаудиторное чтение). Следовательно, возникает необходимость создания дополнительных учебных материалов страноведческого характера.

С этой целью на кафедре белорусского и русского языков БГМУ было создано учебно-методическое пособие «Ознакомительное чтение», представляющее собой часть учебного комплекса, предназначенного для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных отделениях. Целью издания является развитие навыков свободной ориентации в тексте и умения извлекать из него нужную информацию.

Задача преподавателя – научить студентов не обращаться к словарю при первом же незнакомом слове, а понять общую идею текста, имеющего от 10 до 30 процентов незнакомых слов. В процессе работы с текстами пособия развивается смысловая догадка, формируются умения самостоятельно разбираться в смысловой структуре текста, самостоятельно составлять вопросы, вести беседы-обсуждения, разыгрывать по ролям изученный материал, что способствует формированию навыков устной речи.

Материалы учебно-методического пособия предназначены для самостоятельного прочтения дома. В зависимости от уровня языковой подготовки группы предтекстовая работа может проводиться и под руководством преподавателя. Задания, обозначенные звездочкой, предлагаются обучающимся с высоким уровнем подготовки.

Организация материала дает возможность ввести в каждое занятие необходимую лексику, основные типы словосочетаний и синтаксических структур в том объеме, который позволяет учащимся вести беседу на определенную тему. Перед прочтением текста выделяются списки слов и словосочетаний для пассивного усвоения и слова, словосочетания, конструкции для углубленного изучения, которые могут быть активизированы, повторены, закреплены при работе над темой. Однако пособие данного типа не может содержать необходимое количество упражнений по лексике, которое обеспечивает закрепление лексического материала, поэтому на занятиях преподавателю необходимо проверить понимание лексических единиц, пояснить значения слов и словосочетаний, на употребление которых следует обратить внимание при чтении.

Издание включает два раздела.

Первый раздел содержит 16 текстов культуроведческого и страноведческого характера по темам, изучаемым на подфаке, в том числе диалоги и тексты юмористического характера, адаптированные авторами согласно требованиям базового уровня.

Текст «Государственная символика Республики Беларусь» рекомендуется приурочить к празднованию Дня флага (второе воскресенье мая). Тексты «Спорт в моей жизни», «Мои выходные дни», «В библиотеке» лучше давать при изучении предложного падежа. Контроль понимания содержания данных текстов можно включить в речевую подготовку. Диалог «В библиотеке» активизируется в речевой практике во время экскурсии в университетскую библиотеку. Тему «Учебный год в университете» следует давать после изучения глаголов *начинать – начинаться, продолжать – продолжаться, кончать – кончаться*, что будет способствовать закреплению ранее полученных знаний. Текст «Если вы заболели» можно дать сильным студентам после изучения грамматической темы «Родительный падеж в значении субъекта обладания». Лексическую работу по этой теме желательно провести на занятии. В качестве самостоятельной работы рекомендуется использовать также диалог «У врача». На последующих занятиях можно разыграть этот диалог по ролям, после чего предложить сильным студентам составить аналогичные диалоги. Работу с текстом «Как Джон изучает русский язык» лучше провести во втором семестре, что позволит учащимся поделиться своим опытом изучения русского языка. После изучения творительного падежа для лучшего усвоения грамматического материала можно работать с текстами «Рабочий день Виктора» и «Мои выходные дни». После прочтения рассказа «Винни Пух в гостях у Кролика» рекомендуется посмотреть мультфильм, а затем разыграть его по ролям. Ситуации, предлагаемые в пособии, помогают учащимся усвоить типы речевых реакций и взаимодействий, характерных для носителей изучаемого языка. Работая с диалогами, преподаватель обязан обратить внимание учащихся на конструкции разговорной речи.

Помимо учебных целей авторы предусматривают воспитательные и образовательные цели: подбор текстов соответствует интересам обучающихся, реалиям их жизни, познавательному опыту.

Второй раздел содержит 8 текстов, помогающих иностранным учащимся получить информацию о Беларуси, о культуре и традициях белорусского народа. Этот материал поможет подготовить обучающихся к проводимым преподавателями кафедры экскурсиям или может быть использован после экскурсий для развития речевых навыков и умений. По тематике раздела предусмотрены видеоматериалы, позволяющие проводить виртуальные экскурсии, что способствует лучшему усвоению информации.

Тексты этого раздела призваны научить вести учебный, а через него и естественный диалог, построить в пределах пройденных тем развернутое связное высказывание монологического типа небольшого объема (5-10 предложений) для выражения своей позиции или для передачи информации, научить понимать ответы носителей языка в объеме проработанного учебного материала, понимать монологическую речь преподавателя, экскурсовода на знакомую тему.

Работа с предложенными материалами может способствовать реализации творческих возможностей как преподавателей, так и учащихся.

Студенты могут дополнить сведения текстов своей информацией, которая запомнилась им во время экскурсии, расспросить товарищей, что нового они узнали. Кроме этого, можно отрабатывать средства речевой реализации некоторых коммуникативных задач, повторяя их при рассмотрении разных текстов. Примером может служить такая ситуация: вы хотите послать родителям или друзьям фотографии, сделанные в Беларуси.

Овладение материалом отдельной темы (в нашем примере «Первое знакомство с Минском») позволит пользоваться им при работе над остальными темами второго раздела пособия.

Работая с текстом «Первое знакомство с Минском», преподаватель должен обратить внимание учащихся на употребление приставочных глаголов движения, их управление, так как эта тема изучается на более позднем этапе довузовского обучения, однако может быть закреплена при работе с другими текстами раздела. Во время беседы необходимо напомнить учащимся, что при составлении ответов нужно соблюдать определенный порядок слов. После беседы преподаватель может попросить студентов рассказать о главном проспекте родного города или предложить расспросить товарищей об их родном городе, используя в начале предложения уже известные слова и выражения: *по-моему, говорят, я думаю, я слышал, я знаю*. Можно предложить узнать мнение собеседника, включая в вопрос выражения: *как тебе кажется, как ты думаешь, а ты знаешь*.

Задание по проведению диалога между туристами и минчанами можно выполнить методом «обращенного чтения», когда учащийся, прочитав про себя вопрос, произносит его, обращаясь к собеседнику. Ответы на вопросы учащиеся могут дать самостоятельно.

В издании представлены тексты, которые тематически могут быть связаны с празднованием Дня Победы. Это текст «Курган Славы» и два текста о Хатыни. Первый – «Трагедия Хатыни» – рассказывает о трагическом событии в белорусской деревне; второй текст является его логическим продолжением и дается без названия. Учащимся предлагается самим озаглавить его. После беседы по содержанию текста можно провести, используя видеопрезентацию, работу в форме экскурсии по мемориальному комплексу «Хатынь», а если тексты будут прочитаны после реальной экскурсии, то предложить учащимся самим провести ее с помощью преподавателя. Преподаватель может выступать в роли ведущего и умышленно опускать известную из текстов информацию с целью дополнения ее экскурсантами. Другие учащиеся могут выступать не только слушателями, но и тактично включаться в рассказ или задавать вопросы. Экскурсию можно организовать как конкурс гидов, предложив провести её по частям.

Текст «Королевский город Гродно» дает общую информацию и дополняется видеоматериалом по историческим местам, обычно посещаемым нашими иностранными учащимися, что позволяет продолжить работу под руководством преподавателя в аудитории. Новую информацию, которую студенты узнали при просмотре видеоматериалов, следует использовать в беседе. Сильным учащимся можно предложить написать небольшой рассказ

(до 20 предложений) дома, и на следующем занятии, если таких рассказов два или более, выбрать лучший. На занятии необходимо записать ключевые слова и словосочетания. Названия рассказов могут быть предложены самими обучающимися, например, «Я побывал в Гродно», «Что можно посмотреть в Гродно», «Что мне понравилось больше всего в Гродно», «Что я расскажу о Гродно друзьям и родителям».

Таким образом, используемые на кафедре учебно-методические пособия по чтению могут быть полезными для подготовки иностранных учащихся к участию в определенной социально-культурной среде общения. Работа по данным пособиям способствует развитию не только навыков чтения, но и позволяет накапливать разнообразные языковые факты для выхода в активную речь.

#### Литература:

1. Бим И.Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. С.39-49.
2. Брейгина М.Е., Щепилова А.В. Обучение чтению. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. С.151-178.
3. Иванова Т.В., Сухова И.А. Теория и методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций. Часть II. – Уфа: изд-во БГПУ, 2008.
4. Крючкова, Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 3-е изд. – М.: Флинта : Наука : 2012. – 480 с.
5. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов/А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

## **EDUCATIONAL READING AS A MEANS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF SPEECH SKILLS AND ABILITIES AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING**

**Merenkova L.A.,  
Samuilova T.I.,  
Yaros L.B.**

*Belarusian State Medical University,  
Belarus, Minsk*

#### Abstract

The article discusses the goals, objectives and methods of teaching communication in Russian through teaching reading on the material of teaching aids «Teaching Reading» and «Introductory reading» prepared at the Department of Belarusian and Russian Languages of BSMU.

**Keywords:** *communicative competence; specifics of teaching; linguistic and cultural aspect, learning reading, introductory reading.*

## ПЕРЕСКАЗ ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК МЕТОД ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Петрачкова И.М.

*Гомельский государственный медицинский университет,  
г. Гомель, Республика Беларусь*

### Аннотация

Статья посвящена проблеме обучения пересказу профессионально ориентированных текстов иностранных студентов-медиков. В нашей работе отмечается, что пересказ текста по специальности обладает значительным потенциалом в развитии когнитивных способностей, монологической, а в будущем и диалогической речи, овладении новыми лексическими единицами обучаемыми. Применение данного метода активизирует работу иностранных студентов и содействует формированию у них языковых компетенций.

**Ключевые слова:** пересказ, текст по специальности, термины, грамматические конструкции, лексические единицы, тезаурус.

Освоение языка профессионального общения является итоговой целью процесса обучения зарубежных студентов русскому языку как иностранному. В этой связи преподаватель-словесник задействует разнообразные методы и приемы, которые в свою очередь направлены: во-первых, на расширение лексического словаря обучаемых в сфере профессионального общения; во-вторых, на запоминание данного фонда лексических средств; в-третьих, на правильное произношение и воспроизведение их в речи инофонов; в-четвертых, на кумуляцию и применение приобретенных навыков на практике (в учебной и лечебной деятельности).

Воплощение этих задач, на наш взгляд, возможно реализовать благодаря такому традиционному методу обучения, который достаточно широко используется при лингвистической подготовке инофонов на этапе формирования общего владения языком, как пересказ текста. Однако в случае работы над профессиональным языковым модулем речь идет о пересказе текста по специальности.

При изучении языка профессионального общения, по нашим наблюдениям, на сегодняшний день пересказу не уделяется должного внимания в практике преподавания РКИ, а соответственно, ему и не отводится достаточно времени при разработке и составлении плана-хронотопа занятия по дисциплине. Между тем значимость пересказа трудно переоценить. Совершенно напрасно в образовательном процессе по овладению языком профессионального общения роль данного метода незаслуженно приуменьшается, поскольку принято считать, что коммуникация здесь в большей мере должна ориентироваться на диалогическое взаимодействие врача и пациента. Тем не менее такое общение в принципе может не состояться, если у обучаемого не будет сформирован определенный тезаурус, и в частности, систематизированная совокупность понятий из медико-биологической отрасли знаний.

Такое невнимание к пересказу на этапе накопления профессионального лексикона отнюдь не случайно, поскольку пересказ текста по специальности – весьма кропотливая и сложная работа, которая требует особого методического

подхода, связанного, во-первых, со значительными временными затратами в ходе учебного процесса (особенно на первых этапах формирования у обучаемых навыков по этому направлению деятельности сначала на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный» под руководством преподавателя, а потом и при самостоятельной подготовке на этапе выполнения студентами домашнего задания); во-вторых, с регулярностью использования подобного метода и реализацией системы специальных упражнений; в-третьих, с индивидуальным подходом к студентам-инофонам, направленным на формирование орфоэпических и произносительных навыков.

Многочисленные современные исследования по методике пересказа в иноязычной аудитории представлены в ряде работ таких лингвистов и педагогов, как Войтковой А.Н. [1], Ефремовой Н.В. [2], Зленко И.П. [3], Левченко В.В. [4], Прохоровой Л.С. [5] и многих других.

По сути пересказ представляет собой вторичный текст, создание которого сопровождается довольно сложными мыслительными процессами. В роли же первичного текста выступает собственно сам текст по медицинской специальности. Такие первичные тексты подобраны нами и представлены в учебно-методическом пособии для англоговорящих студентов «Русский язык как иностранный (медико-биологический модуль)» [6], где профессионально ориентированные тексты объединены по тематическим группам. Например, в рамках изучения анатомической темы по строению скелета человека включен целый спектр отдельных собственно научных текстов: «Скелет головы», «Скелет туловища», «Скелет верхних конечностей» и «Скелет нижних конечностей». В контексте усвоения лексикона по теме «Органы чувств человека» нами предложены профессионально ориентированные обучающие тексты «Глаз – зрение», «Ухо – слух», «Язык – вкус», «Нос – обоняние», «Кожа – осязание». Если не организовать работу по созданию микротекстов (форма письменного пересказа) и затем их изложения (форма устного пересказа), то многие новые слова, связанные с профессиональной деятельностью будущего врача, либо не запомнятся, либо же так и останутся в пассивном словарном фонде иностранца, поскольку неотработанными останутся и произношение лексем, и возможные конструкции с их применением в речи.

Во время работы с профессионально ориентированным текстом у обучаемых формируются навыки чтения, перевода (происходит декодирование знаковой информации), определения ценностно-смыслового содержания текста, выявления темы и проблемы, установления структуры сообщения, понимания связей между частями текста и проч.

Для того, чтобы перейти к пересказу, нужно достаточно детально проработать первичный текст и новые лексико-грамматические единицы, в том числе и терминологический аппарат, устранив возникшие трудности в понимании и произношении, достичь автоматизма при структурировании текста и обозначении связей, используя в этом случае ключевые глаголы и хорошо знакомые обучаемым конструкции, а также обязательно создать визуальную опору для пересказа (в нашей практике такой опорой служит составленный и записанный на доске и в тетради микротекст).

Как нам представляется, пересказ является тем оптимальным методом обучения, который обладает целым рядом необходимых для обучения языку свойств. С помощью пересказа можно отрегулировать объем устного сообщения в зависимости от возможностей обучаемого, его готовности к говорению, уровня владения языком и прочих критериев. Кроме того в ходе работы над пересказом у иностранных студентов накапливается банк устоявшихся грамматических конструкций, которые они с легкостью воспроизводят в своей речи при подходящей ситуации общения или же монологическом высказывании на заданную тему.

Целенаправленное включение пересказа в аудиторную работу в рамках медико-биологического модуля дисциплины «Русский язык как иностранный» позволяет активизировать работу студентов-медиков на занятиях по предмету и оптимизировать процесс обучения в целом.

К примеру, если первичный текст «Скелет головы» [6, с. 30] содержит 140 слов, то его пересказ в устной форме в среднем составляет 60 слов; или текст «Скелет туловища» [6, с. 37-38] (390 слов) в большей степени значим для чтения и перевода, однако необходимо зафиксировать в памяти студентов ряд новых терминов, важных для профессионального общения, поэтому соотношение по объему между первичным и вторичным текстами может быть еще более контрастно, когда для пересказа по вышеуказанной теме мы по-прежнему используем от 50 до 60 языковых единиц. Это примерно 7-10 предложений. На первых этапах пересказ текста по специальности готовится на занятии совместно с преподавателем.

Для устного пересказа иностранные студенты-медики в большинстве случаев используют письменные микротексты, либо же в дальнейшем – это могут быть схемы и таблицы. Приведем в качестве примера один из вариантов такого письменного пересказа к тексту по специальности «Ухо-слух» [6, с. 98-99], объем которого приблизительно 270 слов.

***Ухо – это орган слуха и равновесия. Оно имеет три части: наружное, среднее и внутреннее.***

***Наружное ухо включает ушную раковину и наружный слуховой проход. Здесь находятся серные железы, которые вырабатывают ушную серу. Среднее ухо образуют барабанная перепонка и барабанная полость, где расположены слуховые косточки.***

***Внутреннее ухо состоит из улитки и полукружных каналов.***

***Звуковые колебания по слуховому нерву передаются в головной мозг.***

В результате проведенных трансформаций происходит заметная оптимизация учебного материала, имеющего профессионально ориентированную направленность: 1) сокращается объем слов до 60 лексических единиц, 2) осуществляется четкое структурирование текста, когда сообщение разбивается на небольшие параграфы, удобные для запоминания, 3) используются достаточно лаконичные и распространенные грамматические и синтаксические конструкции, знакомые глагольные формы (они подчеркнуты в микротексте), простые для произношения и восприятия, 4) сохраняются и фиксируются в памяти основные термины и понятия,



которые выделены в приведенном примере полужирны курсивом, 5) применяются конструкции, соответствующие языковым нормам, в том числе и стилистическим, 6) существует возможность замены отдельных слов и фраз синонимичными, 7) происходит осмысленное запоминание тезауруса и автоматизация навыков употребления языковых средств в речи иностранцев.

Таким образом, роль и значимость устного пересказа в практике преподавания русского языка как иностранного при формировании навыков профессионального общения у иностранных студентов-медиков весьма высока. Инофоны часто в таких микротекстах применяют новую лексику научного характера, синонимичные единицы для упрощения текста, что способствует запоминанию словаря темы и применению тезауруса в разнообразных ситуациях, обеспечивающих как его усвоение, так и активное использование в речи.

Как правило, устный пересказ текста базируется на письменном варианте, который является микротекстом по отношению к первичному профессионально ориентированному тексту по специальности и соответственно отличается по своему объему и сложности грамматических структур, а также имеет целый ряд преимуществ, оптимизирующих процесс обучения русскому языку иностранных студентов-медиков.

#### Литература:

1. Войткова, А.Н. Пересказ как основной когнитивный механизм формирования лингво-коммуникативной компетенции в профессиональном лингвообразовании / А.Н. Войткова, Т.В. Гончарова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – № 5. – С. 315-320.
2. Ефремова, Н.В. Пересказ как часть работы над научным медицинским текстом / Н.В. Ефремова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2016. – № 38. – С. 110-112.
3. Зленко, И.П. Формирование навыка монологической речи на основе краткого пересказа прочитанного текста / И.П. Зленко // Иностранные языки и современные тенденции в иноязычном образовании: материалы V Юбилейной междунар. науч.-практ. конф. / отв. редактор С.Ю. Капкова. – Воронеж: ВГПУ, 2021. – С. 227-232.
4. Левченко, В.В. Пересказ как средство формирования умений неподготовленной иноязычной монологической речи / В.В. Левченко, О.В. Мещерякова // Гуманитарные и социальные науки. – 2018. – № 3. – С. 181-193.
5. Прохорова, Л.С. Пересказ текста как показатель владения устной речью / Л.С. Прохорова // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф. – М.: ООО «АР-Консалт», 2018. – С. 67-69.
6. Петрачкова, И.М. Русский язык как иностранный (медико-биологический модуль): учебно-методическое пособие / И.М. Петрачкова. – Гомель: ГомГМУ, 2023. – 302 с.

## **REPRESENTATION OF A TEXT IN YOUR SPECIALTY AS A METHOD OF MASTERING THE LANGUAGE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION**

**Petrachkova I.M.**

*Gomel State Medical University  
Gomel, Republic of Belarus*

#### Abstract

The article is devoted to the problem of teaching foreign medical students to retell professionally oriented texts. Our work notes that retelling a text in a specialty has significant potential in the

development of cognitive abilities, monologue, and in the future, dialogical speech, and the mastery of new lexical units by students. The use of this method facilitates the extraction of necessary information from the text and can serve as a support for the formation of language competencies among foreign speakers.

**Keywords:** *retelling, text in the specialty, terms, automatism, grammatical structures, lexical units.*

## **СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ДИАЛОГУ «ВРАЧ-ПАЦИЕНТ»**

**Писарь Н.В.**

*Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта  
Россия, Калининград*

### **Аннотация**

В статье представлен практический опыт создания коммуникативных тренажеров для иностранных студентов – будущих медиков. В качестве основных инструментов, на базе которых создаются тренажеры, выступают нейросеть Perplexity.ai, конструктор чат-ботов Aimylogic и голосовой помощник «Алиса». Установлено, что разработанные тренажеры способствуют развитию навыков профессиональной коммуникации в рамках ситуации «На приеме у врача».

**Ключевые слова:** *цифровая лингводидактика, искусственный интеллект, нейросеть, чат-бот, учебно-профессиональная коммуникация, медико-биологический профиль*

В последнее время преподаватели русского языка как иностранного (далее – РКИ) начинают проявлять неподдельный интерес к использованию искусственного интеллекта (далее – ИИ) для решения целого ряда учебных задач, в том числе для отработки коммуникативных навыков. С этой целью в целом ряде случаев используют чат-боты и голосовые помощники. Отметим, что «боты – это автоматизированные аппаратные или программные средства, которые основаны на технологиях искусственного интеллекта (ИИ)» [4, с. 18]. Диалоговые интерфейсы весьма разнообразны и отличаются наличием интегрированных в них серверных элементов, модальностью и пр. [см. 1]. Среди ботов выделяются чат-боты, которые работают со структурированной информацией в виде текстовых сообщений и служат для автоматизации процесса общения с пользователями, и голосовые помощники – боты, работающие на основе технологий распознавания голоса и обработки естественного языка. Как следует из дефиниций терминов «бот», «чат-бот» и «голосовой помощник», данные программные продукты способны имитировать живой диалог с пользователем с учетом выбранного сценария и стиля общения. В связи с этим боты могут оказаться эффективным инструментом в обучении иностранных студентов навыкам профессиональной коммуникации. Особенно значимым, на наш взгляд, является использование таких ботов в качестве коммуникативных тренажеров для обучения инофонов – будущих медиков навыкам общения в ситуации «На приеме у врача».

Соответственно актуальность настоящего исследования определяется: 1) повышением значимости внедрения ИИ в образование, 2) возможностями использования ботов как средства обучения профессиональной коммуникации.

Целью исследования является определение способов создания на основе технологий ИИ коммуникативных тренажеров по медицинскому русскому для иностранных студентов, обучающихся по направлению 31.05.01 – «Лечебное дело (на английском языке)» и владеющих русским языком на уровне не ниже В1 (профессиональный модуль). Данные коммуникативные тренажеры позволят усвоить медицинскую терминологию, грамматические конструкции научного стиля речи, сформировать навыки алгоритмизации диалога с пациентом, снять психологические барьеры к профессионально ориентированной коммуникации на русском языке и повысить мотивацию к обучению русскому языку за счет использования игровых механик и цифровых технологий.

Первый способ создания подобного тренажера состоит в формировании запроса нейросети. Например, в нейросети Perplexity.ai можно ввести промт «I want you to play the role of a doctor. Ask me about the symptoms of the illness. I want you to respond only as a doctor. Do not write the entire conversation at once. I want you to conduct an interview with me only. Ask me questions and wait for my answers. Do not provide explanations. Ask me questions one by one, as an interviewer does, and wait for my answers. My first sentence is: «Hello». Ask me in Russian». В результате такого запроса нейросеть начнет играть роль врача, а инофон – роль пациента и, зная заранее диагноз, «пациент» будет писать нейросети соответствующие симптомы, а нейросеть будет выяснять симптомы и ставить правильный диагноз. Если диагноз правильный, «пациент» знает основные симптомы заболевания, если нет – «больному» нужно еще раз обратиться к учебным текстам и соотнести заболевание и признаки его проявления.

Второй способ состоит в создании посредством конструктора ботов «симулятора» пациента. В этом случае инофоны будут играть роль врача. Для создания таких ботов необходимо прежде всего составить сценарий, по которому будет проходить диалог «врач – пациент». С этой целью нужно провести отбор учебного материала. Например, мы в качестве основного учебного пособия, по которому осуществляется работа с инофонами по обучению медицинскому русскому, использовали книги В.Н. Дьяковой [2,3] и типичные ситуационные задачи по направлению 31.05.01 – «Лечебное дело» [5]. Далее необходимо сформировать на основе отобранного материала сценарии диалогов по медицинскому русскому. Сценарий должен представлять собой расположенные в установленной последовательности реплики пациента, который имеет определенное заболевание. Каждая реплика в сценарии должна соответствовать части медицинской карты («Паспортные данные», «Жалобы», «История настоящего заболевания», «История жизни больного», «Настоящее состояние больного», «Предположительный диагноз») и содержать соответствующую лексику и грамматические конструкции, которые использует пациент при ответе на вопросы врача. При этом в сценарии необходимо предусмотреть варианты ответа пациента в случае неправильно заданного врачом вопроса, подсказки и пр. В результате данные сценарии должны максимально имитировать ситуацию опроса пациента

врачом на русском языке и требовать от «врачей» постановки вопросов с соблюдением этапов заполнения медицинской карты.

Далее указанные сценарии добавляются в конструктор Aimylogic. С помощью данного конструктора без кодирования можно реализовать все сценарии, протестировать их и внедрить в необходимые цифровые ресурсы. При этом реализации сценариев предполагают максимально приближенное к естественной коммуникации общение бота с пользователем за счет использования интенгов.

Таким образом нами с помощью указанного конструктора было создано 5 ботов, общение инофонов с которыми предполагало поэтапное увеличение сложности диалога.

Например, боты-пациенты 1,2 представляли собой чат-боты, где общение сводилось к выбору правильного вопроса врача и предположительного диагноза из предоставленного списка. Данные боты были необходимы:

а) для отработки медицинской терминологии и использования соответствующих ситуации общения грамматических конструкций;

б) для алгоритмизации коммуникативных действий иностранных студентов-медиков на приеме с пациентами.

Боты-пациенты 3,4,5 были уже интегрированы в качестве приватного навыка голосового помощника «Алиса» через консоль «Яндекс. Диалоги» и предполагали реалистичный диалог врача с пациентом. Если в боте-пациенте 3 еще допускался выбор некоторых реплик из списка, то боты 4,5 полностью имитировали высказывания пациентов, а «врачу» не давались возможные варианты вопросов для ведения коммуникации.

Обучение иностранных студентов – будущих врачей посредством подобных коммуникативных тренажеров осуществлялось следующим образом:

1. Тренинг – проигрывание диалога с целью постановки предварительного диагноза. В этом случае инофоны запоминают необходимые конструкции и термины, соотносят последовательность своих действий и реплик пациента или врача, на основании возникающих причинно-следственных связей ставят предположительный диагноз. Задания для актуализации работы с ботами следующие: 1) *Вы – пациент. Ваш диагноз – стенокардия. Ответьте на вопросы нейросети-врача, опишите свои жалобы и проверьте, правильно ли нейросеть поставила предварительный диагноз;* 2) *Поговорите с пациентом 1 и узнайте причину его обращения к врачу. Какой предварительный диагноз вы поставили?*

2. Симуляция профессиональной деятельности – заполнение медицинской карты на основе проигранного диалога. Данный вид работы позволяет инофонам – будущим врачам, кроме навыков аудирования и говорения, развить навык письма, а также сформировать навык конвертирования реплик пациента из разговорного русского в официальный язык медицины. Задание для актуализации работы с ботами в этом случае следующее: *Поговорите с пациентом 5 через голосового помощника «Алиса». Во время диалога*

*заполните медицинскую карту пациента, поставьте предварительный диагноз.*

Как показывает практический опыт, использование ботов в качестве коммуникативных тренажеров для формирования навыков профессионального общения имеет следующие достоинства:

- 1) создание коммуникативных ситуаций, которые сложно организовать в учебной среде;
- 2) формирование у инофонов навыков профессиональной коммуникации не через заучивание, а посредством симуляции естественного общения врача с пациентом.

Таким образом, чат-боты и голосовые помощники представляются эффективным инструментом для тренировки навыков профессионального общения иностранных студентов – будущих врачей на русском языке в рамках диалога «врач-пациент».

Литература:

1. Джанарсам С. Разработка чат-ботов и разговорных интерфейсов. – М.: ДМК-Пресс, 2019. – 340 с.
2. Дьякова, В. Н. Диалог врача с больным: пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков / В. Н. Дьякова. – 8-е изд. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2019. – 228 с.
3. Дьякова, В.Н. Подготовка к клинической практике: пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков / В.Н. Дьякова. – 6-е изд. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2014. – 308 с.
4. Селевко Г.К. Саморазвивающее обучение. – Ярославль: Институт повышения квалификации, 1998. – 66 с.
5. Интернет-портал Методического центра аккредитации специалистов Института электронного медицинского образования ФГАОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова. – Режим доступа: <https://fmza.ru/srednee-professionalnoe-obrazovanie/spetsialnosti-spo/lechebnoe-delo/situatsionnye-zadachi/>. Дата доступа: 03.05.2023.

## **WAYS TO CREATE COMMUNICATION SIMULATORS FOR TRAINING FOREIGN MEDICAL-BIOLOGICAL STUDENTS IN THE «DOCTOR-PATIENT» DIALOGUE**

**Pisar N.V.**

*Immanuel Kant Baltic Federal University  
Russia, Kaliningrad*

Abstract

The article presents practical experience in creating communication simulators for foreign students – future doctors. The main tools on the basis of which the simulators are created are the Perplexity.ai neural network, the Aimylogic chatbot constructor and the Alice voice assistant. It has been established that the developed simulators contribute to the development of professional communication skills within the framework of the «At a doctor's appointment» situation.

**Keywords:** *digital linguodidactics, artificial intelligence, neural network, chatbot, educational and professional communication, medical and biological profile*

## ДВА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТА, ДВЕ ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТКИ... (ГРАММАТИКА КВАНТИТАТИВА ДЛЯ ИНОФОНОВ)

Пустошило Е.П.

Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно

### Аннотация

В статье рассматривается трудность усвоения иностранными учащимися грамматических форм русских квантитативов на два, три, четыре с прилагательным при субстантивном компоненте (два иностранных студента, две иностранные студентки). Предлагается и обосновывается возможность варианта адаптации данного грамматического материала при обучении устной речи.

**Ключевые слова:** методика преподавания русского языка как иностранного, квантитатив.

Функционально-семантическая категория количественности является базовой семантической категорией языковой картины мира любого народа, а квантитативы (наименования количеств в приложении к предметному миру: *один друг, два друга, восемнадцать лет, двадцать один год, двадцать три рубля, сто рублей*) выступают основным средством выражения количественных значений. Независимо от целей, этапа и уровня обучения иностранному языку нельзя обойтись без введения в речь инофона способов выражения количественной информации, и обучение русскому языку как иностранному (РКИ) не является исключением.

Структуру квантитатива можно представить в виде:

Num (количественный компонент) + Nom (субстантивный компонент).

Квантитатив является целостной морфосинтаксической единицей, занимает единую синтаксическую позицию, что позволяет признать за ним статус синтаксемы [1; 2]. На синтаксемном уровне членения М.И. Конюшкевич предлагает выделять в квантитативе номинативный (лексический) компонент и грамматический формант [1, с. 118]. Так, в квантитативной синтаксеме *два друга* номинативный компонент составляет значение 'друзья в количестве двух', а грамматический формант будет представлен набором флексий количественного и субстантивного компонентов: *два-а друг-а*.

В [3] нами уже были рассмотрены: 1) алгоритм введения способов выражения количественных значений в рамках вводно-фонетического курса и основного этапа обучения РКИ; 2) трудности, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся при освоении русских квантитативов: сложность склонения русских имен числительных, специфика синтаксической связи между компонентами квантитатива (управление количественного компонента субстантивным в прямых падежах и согласование количественного компонента с субстантивным в косвенных падежах: *пять рублей, пятью рублями*); 3) возможные пути преодоления заявленных трудностей: акцент на изучении прямых падежей квантитативов и способы выражения количественной информации путем замены контекстов с формами косвенных падежей на контексты с формами прямых падежей (*около двадцати минут – примерно*

*двадцать минут, минут двадцать*), запоминание наиболее востребованных количественных слов в форме косвенного (обычно родительного) падежа в качестве готовых коммуникативных фрагментов (по Б.М. Гаспарову [4]).

В данной публикации остановимся еще на одной трудности в усвоении иностранными учащимися русских количественных слов – введении в формы прямых падежей количественных определений, выраженных именами прилагательными: *одно русское слово, два русских слова, пять русских слов; один иностранный студент, два иностранных студента, много иностранных студентов; одна иностранная студентка, две иностранные студентки, сколько иностранных студенток*.

Нормы русского языка требуют различать в подобных количественных словах после числительных на *два, три, четыре* формы субстантивного компонента мужского и среднего родов, с одной стороны, и женского рода – с другой. При субстантивном компоненте мужского и среднего родов должно употребляться имя прилагательное в форме родительного падежа множественного числа: *два русск-их слова, два иностранны-ых студента*. При субстантивном компоненте женского рода должно использоваться имя прилагательное в форме именительного падежа множественного числа: *две иностранны-ые студентки*.

Данный грамматический материал предъявляется согласно концентрическому подходу в методике преподавания РКИ, т. е. поэтапно, дозированно, от центра к периферии, «на основе повторения и закрепления ранее изученного» [5, с. 63]. Сначала после первого знакомства с числительными в рамках вводно-фонетического курса вводятся речевые образцы количественных слов с субстантивными компонентами *год, рубль, копейка: двадцать один год, двадцать два года, двадцать пять лет; один рубль, два рубля, пять рублей; одна копейка, две копейки, восемьдесят копеек*. Далее после изучения набора окончаний единственного и множественного числа родительного падежа можно предложить представленную ниже грамматическую таблицу.

Таблица 1. «Сколько?»

После 1	<b>П1, ед. ч.</b> <i>одно слово</i> <i>один _ студент _</i> <i>одна студентка</i>
После 2, 3, 4	<b>П2, ед. ч.</b> <i>два слова</i> <i>два студента</i> <i>две студентки</i>
После 5, 6 ... + <i>много, мало,</i> <i>сколько,</i> <i>несколько</i>	<b>П2, мн. ч.</b> <i>пять слов _</i> <i>пять студентов</i> <i>пять студенток</i>

*Примечание.* В таблице форма именительного (первого) падежа отмечена как П1, форма родительного (второго) падежа – как П2.

И только после проработки и закрепления грамматического материала из таблицы 1 и последующего изучения набора окончаний прилагательных

родительного падежа возможен переход к новому концентру и предъявление обучающимся грамматического материала из таблицы 2.

Таблица 2. «Сколько?»

После 1	<b>П1, ед. ч.</b> <i>одно русское слово</i> <i>один_ иностранный студент_</i> <i>одна иностранная студентка</i>
После 2, 3, 4	<i>два русских</i> <sup>П2, мн. ч</sup> <i>слова</i> <sup>П2, ед. ч.</sup> <i>два иностранных</i> <sup>П2, мн. ч</sup> <i>студента</i> <sup>П2, ед. ч.</sup> <i>две иностранные</i> <sup>П1, мн. ч</sup> <i>студентки</i> <sup>П2, ед. ч.</sup>
После 5, 6 ... + много, мало, сколько, несколько	<b>П2, мн. ч.</b> <i>пять русских слов</i> <i>пять иностранных студентов</i> <i>пять иностранных студенток</i>

Несмотря на поэтапное введение подобного материала и его проработку на занятиях (даже при наличии аудиторного времени, а его, к сожалению, становится недостаточно особенно при обучении РКИ иностранных студентов с английским языком обучения), инофоны испытывают большие трудности с усвоением квантитативов с прилагательными, обусловленные сложностью сочетания грамматических форм в субстантивном компоненте.

М.В. Всеволодова, описывая квантитативы с прилагательными в субстантивном компоненте, отмечает, что несмотря на требование нормы употреблять при квантитативе с Num на *два, три, четыре* и Nom мужского и среднего рода прилагательное в родительном падеже, а при Num на *два, три, четыре* и Nom женского рода – прилагательное в именительном падеже, «во всех сферах языка оно [данное требование – Е. П.] далеко не всегда соблюдается» [1, с. 33]. Приводя примеры контаминации форм именительного и родительного падежей прилагательных (*две больших руки, обе новых машины, два новые дома, три старые дома*), М.В. Всеволодова констатирует факт того, что «в узусе именительный и родительный падежи прилагательных в этих словосочетаниях синонимичны» [1, с. 33].

Ту же тенденцию демонстрируют нам и материалы Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Так, в таблице 3 представлена частотность употребления в НКРЯ квантитативов в форме прямых падежей с Num *две, три, четыре* и Nom женского рода в сочетании с именами прилагательными в родительном падеже. Поиск осуществлялся 15 августа 2023 г. в основном корпусе и в корпусе центральных СМИ по следующему алгоритму: имя числительное *две, три, четыре* + имя прилагательное в родительном падеже на расстоянии 1 слова + имя существительное женского рода на расстоянии 1 слова. Даже с учетом возможных погрешностей такой выборки, частотность употребления квантитативов заданных параметров с именами прилагательными в родительном падеже свидетельствует об употребительности подобных форм в узусе.



Таблица 3. Частотность употребления количественных в форме прямых падежей с Num *две, три, четыре* и Nom женского рода в сочетании с именами прилагательными в родительном падеже (по материалам НКРЯ 15.08.2023)

	Количество употреблений в основном корпусе	Количество употреблений в корпусе центральных СМИ
Num <i>две</i>	1 967	2 442
Num <i>три</i>	1 261	3 454
Num <i>четыре</i>	505	1 631
Всего	3 733	7 527

Несмотря на явный перевес в НКРЯ примеров в сторону нормативных вариантов с именем прилагательным в форме именительного падежа (для основного корпуса почти в 3 раза – 10 610 нормативных употреблений на 3 733 ненормативных, для корпуса центральных СМИ более чем в 5 раз – 40 589 нормативных употреблений на 7 527 ненормативных), распространенность использования количественных в форме прямых падежей с Num *две, три, четыре* и Nom женского рода в сочетании с именами прилагательными в родительном падеже в художественных и публицистических текстах, прошедших корректорскую правку, подтверждает колебание нормы в употреблении подобных конструкций: *И у меня две тесных комнатухи – шесть и восемь* [С. Довлатов. 1983]; *Еще Василиса донесла, что из кабинета Павла Алексеевича опять вынесла три пустых бутылки* [Л. Улицкая. 2000]; *Четыре старших дочери повыходили замуж, живут отдельно, но у каждой своя беда, надо помогать* [Ю. Трифонов. 1970]; *Ранее в Крыму ввели режим ЧС после того, как там выпали почти две месячных нормы осадков* [Ведомости. 2021]; *По их словам, у дискуссии три главных причины* [Ведомости, 2021]; *Позднее принимал участие в серии GP2, где выиграл четыре основных гонки* [Парламентская газета. 2021]. Материалы НКРЯ свидетельствуют и об употребительности количественных с Num, заканчивающимися на *две, три, четыре* (*двадцать две, тридцать две* и т.д.), и Nom женского рода в сочетании с именами прилагательными в родительном падеже в художественных и публицистических текстах: *Наш транспорт: двадцать две пароконных подводки, лошади из колхозов Белозерского района* [Н.Амосов. 1999]; *Это те самые медали высшего достоинства. Сорок две золотых награды* [Vesti.ru. 2011].

Таким образом, становление норм употребления имен числительных находится в активной фазе, представляет собой живой, неоконченный процесс [6], что является причиной множественных ошибок в использовании количественных в речи носителей русского языка. Возможностью сосуществования и употребительностью в узусе двух форм (именительного и родительного падежей) имени прилагательного при количественных обусловлено наше предложение в рамках обучения устной речи инофонов упростить предъявляемый им грамматический материал, не выводя форму прилагательного при существительном женского рода за пределы родительного падежа. Ниже представлен фрагмент модифицированной нами грамматической таблицы.

Таблица 4. «Сколько?» после 2, 3, 4

После 2, 3, 4	<i>два русских</i> <sup>П2, мн. ч</sup> <i>слова</i> <sup>П2, ед. ч.</sup>
	<i>два иностранных</i> <sup>П2, мн. ч</sup> <i>студента</i> <sup>П2, ед. ч.</sup>
	<i>две иностранных</i> <sup>П2, мн. ч</sup> <i>студентки</i> <sup>П2, ед. ч.</sup>

В заключение следует отметить, что преодоления любых грамматических трудностей в иноязычной аудитории можно достичь только благодаря высокой мотивации учащихся, их регулярной практике общения на русском языке и длительной погруженности в русскую речевую среду. А значит, наряду с методическими поисками адаптации сложного грамматического материала преподавателю РКИ надо постоянно работать над разнообразием форм повышения уровня мотивации иностранных учащихся к изучению русского языка и возможностями расширения круга их русскоязычного общения во внеаудиторное время.

Литература:

1. Всеволодова, М. В. Категория количественности в славянских языках: числительные и квантитативы / М. В. Всеволодова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9, Филология. – 2013. – № 6. – С. 16-62.
2. Конюшкевич, М. И. Внешние и внутренние границы синтаксем с квантитативами в русском языке / М. И. Конюшкевич // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / В. В. Красных, А. И. Изотов (отв. ред.). – М. :МАКС Пресс, 2018. – Вып. 60. – С. 114–130.
3. Пустошило, Е. П. Квантитативы в обучении иностранцев русскому языку / Е. П. Пустошило // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации : сб. науч. тр. VIII Медунар. науч.-метод. онлайн-конф., посвященной Году педагога и наставника в России и Году русского языка в странах СНГ (11 апр. 2023 г.). – Курск : КГМУ, 2023. – С. 92–96.
4. Гаспаров, Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
5. Чеснокова, М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб пособие / М. П. Чеснокова. – 2 изд., перераб. – М. :МАДИ, 2015. – 132 с.
6. Накорякова, К. М. Цифра в публицистическом тексте. Часть 2 [Электронный ресурс] / К. М. Накорякова // Лениздат.Ру. Информационный портал медиасообщества Северо-западного региона. – Режим доступа: <https://www.lenizdat.ru/articles/1027135/>. – Дата доступа: 12.11.2004.

## TWO FOREIGN STUDENTS, TWO FOREIGN FEMALE STUDENTS... (THE GRAMMAR OF THE QUANTITATIVE FOR INOPHONES)

**Pustoshilo E.P.**

*Grodno State Medical University  
Belarus, Grodno*

Abstract

The article deals with the difficulty of learning for foreign students the grammatical forms of Russian quantitatives that end in *два, три, четыре* with an adjective before a substantive component (*два иностранных студента, две иностранные студентки*). The possibility of adapting this grammatical material in teaching oral speech is proposed and substantiated.

**Keywords:** *methodology of teaching Russian as a foreign language, quantitative.*

## ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ЭКСКУРСИИ ПО НАЦИОНАЛЬНОМУ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ МУЗЕЮ)

**Савчик М.К.**

*Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники  
Беларусь, Минск*

### Аннотация

В данной статье предлагается алгоритм моделирования учебной виртуальной экскурсии по Национальному художественному музею, а также методика проведения виртуальной экскурсии.

**Ключевые слова:** виртуальная экскурсия, музей, коллекция, скульптура, живопись, картины, пейзаж, галерея, иконопись.

Современные информационно-коммуникационные технологии проникли во все сферы общественной жизни, в том числе и в образование, а их развитие приводит к возникновению новых форм их применения. Одной из таких форм является виртуальная экскурсия по Белорусскому национальному художественному музею [1]. Проведение виртуальной экскурсии на занятиях по русскому языку как иностранному способствует визуализации информации, несет в себе образовательную и воспитательную направленность, реализует принцип соизучения языка и культуры, а также является средством формирования лингвострановедческой и лингвокультурной компетенции у иностранных студентов [2].

Модель учебной виртуальной экскурсии предусматривает ознакомительный этап, подготовительный этап и собственно экскурсию. На завершающем этапе во внеаудиторное время информация, полученная на виртуальной экскурсии, закрепляется в процессе проведения реальной экскурсии [3]. Ознакомительный этап направлен на получение студентами лингвострановедческой и лингвокраеведческой информации, которую смогут использовать обучаемые в процессе подготовки к экскурсии по художественному музею. Вводится лексический материал, содержащий музейный компонент: фонд, сокровищница, коллекция, галерея, пейзаж, мрамор, полотна, иконопись, резьба по дереву, живопись, декоративно-прикладное искусство, шедевры и др. Данная лексика представляет интерес для иностранных студентов, поскольку обладает национально-культурным компонентом семантики, отличающимся особой страноведческой репрезентативностью.

Далее студентам предлагается чтение текстов. В текстах содержится информация об истории создания музея и значимых событиях музея, об уникальной коллекции **белорусского искусства**, которая включает древнюю иконопись, скульптуру, ткани, резьбу по дереву, живопись XIX века, произведения декоративно-прикладного искусства, предметы искусства XX века, первые экспонаты музея, которые поступили в музей из других городов Беларуси, а также картины русских живописцев Репина, Архипова, Клевера, Суходольского, пейзажи итальянской школы, произведения из Третьяковской галереи, Русского музея и Эрмитажа.

Модель экскурсии по художественному музею носит виртуальный характер, поэтому картины художников представлены на фотографиях, а преподаватель выступает в роли экскурсовода.

После прочтения текста и знакомства с историей музея студентам предлагаются вопросы по тексту: «Когда был создан музей?», «Собрание каких видов искусства содержится в музее? «Когда была создана картинная галерея в Минске?», «Картины каких художников поступили в музей?», «Произведения каких художников были в музее в начале войны?», «Какая часть произведений была возвращена в музей?», «Что включает уникальная коллекция **белорусского искусства?**». **Студенты должны аргументировать свои ответы.**

Подготовительный этап включает знакомство с картинами белорусских, русских художников, а также с западно-европейским искусством XVI-XX веков. Для снятия языковых трудностей в предтекстовых заданиях семантизируется лексика, необходимая для понимания текста: *семейный групповой портрет, весеннее пробуждение природы, образ природы, венчание бедной девушки, мифологический сюжет, библейский сюжет*. Задания формируют умение догадываться о значении незнакомых языковых явлений, знания словообразовательных элементов, понимания новых слов в контексте. Например: Переведите новые слова и словосочетания: *академия художеств, мастер натюрморта, положение в обществе, звание академика, произведение художника*. Найдите общий корень в данных словах: *художник – художественный – художество; пейзаж – пейзажный – пейзажист; портрет – портретный – портретист, творчество – творческий – творец*. Подберите синонимы к следующим словам: *слушатель, известный, скромный, музей*. Понятны ли вам эти слова?

Далее, каждому обучаемому предлагается текст, в который включена информация о белорусских художниках и их картинах. Студенты читают текст. Преподаватель, выполняя роль экскурсовода, обращает внимание студентов на искусство конца XIX – начало XX века: картины И.Хруцкого: «Плоды и дыня», «Портрет неизвестной», «Битая дичь, овощи и грибы» и т.д. Художники отказались от повествовательности и углубились в изучение сложных многообразных оттенков и переходов в состоянии природы. В истории пейзажной живописи XX века известны художники, родившиеся в Беларуси – это В.Жуковский и его картины: «Старая усадьба», «Былое», В.Белыницкий-Бирюля: «Быстрая речка», «Март», «Зимний сон», картины художника А. Горавского «Пейзаж с рекой и дорогой», «Вечер в Минской губернии», «Клевер в цвету» и др.

Зал «Картины русских художников» включает презентацию, подготовленную преподавателем, фотографии и информацию об истории написания картин, представляющих интерес для иностранных студентов. Обращается внимание студентов на картину В.Пукирева «Неравный брак». Художником была затронута важная тема русского общества – несправедливость и униженность женщины.

Также демонстрируются картины русских художников XVIII – начало XX века. Студенты знакомятся с картинами И.Айвазовского, «Туманное

утро», «Утро на море», И.Репина, «Бурлаки на Волге», «Крестный ход», И.Сурикова, «Взятие снежного городка», «Боярыня Морозова», А.Саврасова, «Грачи прилетели», И.Шишкина, «В заповедной дубовой роще», А.Куинджи, «Березовая роща», И.Левитана «Половодье» и др. Коллекция этих картина отражает реальную действительность. Таким образом, на данном этапе иностранные студенты изучают учебный материал на вербальном и визуальном уровнях.

Западноевропейское искусство XVI-XX веков – самая маленькая часть коллекции художественного музея. Не более четверти тысячи экспонатов, но достойных звания шедевра. Картины итальянских живописцев и их библейские сюжеты, произведения голландских реалистов, керамика Пабло Пикассо, полотна скандинавских художников, работы как известных, так и малоизвестных художников, представляющих различные школы, эпохи и направления.

Преподаватель рассказывает о художниках, которые брали для своих картин темы и сюжеты из повседневной жизни. Например, картина голландского художника Филипса Ваувермана «Сборы на охоту», картина французского художника Жана Франсуа де Труа «Сюзанна и старцы» и др. Коллекцию западноевропейского декоративно-прикладного искусства представляют изделия фарфоровых мануфактур конца XVIII-XIX веков. Это работы немецкого скульптора Майсена «Сливочник», «Ваза», французского скульптора Жан\_Антуана Гудона «Вольтер, сидящий в кресле», «Гений в танце» и др.

Третий этап предусматривает проведение экскурсии. На этом этапе студент, выбранный в качестве экскурсовода, проводит экскурсию. Он задаёт участникам экскурсии вопросы, заранее подготовленные преподавателем, использует интенции, побуждающие студентов комментировать, высказывать своё мнение, описывать картины и т.д. Например: «Какой жанр становится любимой работой Ивана Хруцкого?», «Почему Ивана Хруцкого называют мастером портрета, натюрморта, интерьера? «Почему картина В.Пукирева называется «Неравный брак»?», «Надо ли учить человека видеть и любить прекрасное?».

По завершении экскурсии обучаемые высказывают свои мнения о картинах, которые им больше всего понравились.

Итоговый этап экскурсии предполагает реальную экскурсию по музею во внеаудиторное время. Важным условием является проведение этих экскурсий обучаемыми [3]. Здесь преподаватель выступает в роли куратора. По завершении реальной экскурсии студентам предлагается выполнить задание, направленное на выявление оценочной интенций студентов, уровня сформированной у них лингвокраеведческой компетенции: написание эссе «Белорусский Национальный художественный музей».

В заключение можно сделать вывод, что проведение виртуальной экскурсии на занятиях способствует значительному расширению лексического запаса, проведению разнообразных предтекстовых и послетекстовых заданий, позволяет удачно сочетать страноведение с грамматическим материалом, разнообразить предтекстовые и послетекстовые задания, которые способствуют развитию устной монологической и диалогической речи, оптимизации и эффективности учебного процесса,

позволяет преподносить изучаемый материал в доступной и увлекательной форме. Она дает возможность объединить лингвистический и культурный аспекты на занятии по РКИ, развивать коммуникативные навыки студентов на основе освоения значимой для них культурной информации [4]. Кроме того, виртуальная экскурсия способствует развитию у иностранных студентов творческих способностей, критического мышления, навыков самостоятельной работы.

#### Литература

1. Национальный художественный музей Республики Беларусь [Сайт] / Режим доступа: <https://artmuseum.by/ru>. – Дата доступа: 25.09.2023.
2. Виртуальная экскурсия как форма интерактивного обучения русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31249>. – Дата доступа 26.09.2023.
3. Дудина, Г.О. Музейная педагогика как средство обучения русскому языку как иностранному (на примере моделирования виртуальной экскурсии по музеям Санкт-Петербурга) [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27246>. – Дата доступа: 27.09.2023.
4. Музейная педагогика как средство обучения русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Режим доступа: [science-education.ru/ru/article/view?id=27246](https://science-education.ru/ru/article/view?id=27246). – Дата доступа: 25.09.2023.

## TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON THE EXAMPLE OF SIMULATING A VIRTUAL TOUR OF THE NATIONAL ART MUSEUM)

**Savchik M.K.**

*Belarusian State University computer science and radio electronics  
Belarus, Minsk*

#### Abstract

This article proposes an algorithm for modeling an educational virtual tour of the National Art Museum, as well as a methodology for conducting a virtual tour.

**Keywords:** *virtual tour, museum, collection, sculpture, painting, paintings, landscape, gallery, icon painting.*

## ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МИКРООБУЧЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Самчик Н.Н.

*Курский государственный медицинский университет  
Россия, Курск*

### Аннотация

Новые требования к образованию, цифровизация учебного процесса требует применения новых форм и методов работы, одним из которых является микрообучение. Автор данной статьи рассматривает особенности данной технологии, предпосылки ее возникновения, выделяет достоинства и недостатки применения микрообучения, принципы, лежащие в его основе, а также его место в процессе преподавания иностранных языков. Отмечается перспективность использования микрообучения в качестве фрагмента содержания иноязычного образования для оптимизации и интенсификации преподавания иностранных языков.

**Ключевые слова:** микрообучение, цифровые технологии, программируемое обучение, иностранный язык, высшее образование.

Современная ступень развития общества характеризуется значительными изменениями, затрагивающими жизнь людей. Широкое внедрение компьютеров, мобильных телефонов, других электронных средств заставило говорить о цифровизации всех общественных и социальных процессов, включая образование. Электронное обучение, цифровые технологии, разного рода обучающие приложения становятся все более популярны и востребованы. Это влечет за собой изменение традиционных подходов и методик работы в обучении, в частности, в иноязычном образовании. Одним из таких новых подходов к обучению является микрообучение, особенностью которого является использование в качестве обучающего средства коротких интервальных занятий длительностью 5-8 минут или даже менее.

Идею представления учебной информации маленькими порциями в ограниченный период времени предложил в середине 20-го века американский психолог Бенджамин Скиннер, ставший основоположником программируемого обучения (programmed learning), под которым понимают обучение по специально разработанной учебной программе, включающей в себя серию последовательных алгоритмов, небольших учебных задач, контролирующей деятельность как педагога, так и обучаемых. Подача материала небольшими блоками, завершающаяся проверкой его усвоения, последовательность, системность, четкий алгоритм работы, доступность и структурированность материала, представленного в небольших объемах, индивидуализация темпа работы повышает эффективность обучения и позволяет достичь хороших результатов.

Идеи программируемого обучения трансформировались в условиях цифрового общества и стали основой для микрообучения – нового образовательного формата, получающего все большее распространение в современной образовательной парадигме. Неотъемлемой частью такого формата является использование компьютерных программ, Интернета,

социальных сетей, специальных приложений для представления учебного материала и контроля за успешностью его усвоения.

Предпосылками для популярности микрообучения стали несколько факторов. Во-первых, современные молодые люди проводят много времени за использованием компьютеров, телефонов, имеют свободный доступ к большим объемам информации в сети Интернет, в связи с чем испытывают потребность получать максимальный объем нужной им информации за максимально короткий промежуток времени. Сегодня говорят о «клиповом мышлении», характерными чертами которого можно назвать снижение способности усваивать знания, потребление информации в фрагментированном, разорванном виде, замена логических связей эмоциональными, ослабление чувства эмпатии и ответственности [1]. Соответственно, подача маленького объема учебного материала в концентрированном виде как нельзя более подходит особенностям такого типа мышления. Во-вторых, ускорение темпа жизни, недостаток у людей свободного времени, стремление получить больше за меньший период, необходимость постоянно узнавать что-то новое в профессиональной сфере способствуют трансформации традиционного образования, распространению различного рода дистанционных и онлайн курсов, что повлекло за собой внедрение новых методик и принципов обучения. Современный человек в попытке всё успеть пытается сделать полезной каждую минуту своей жизни, и часто на реализацию познавательных потребностей тратит по несколько минут между основными видами деятельности.

Важно отметить, что микрообучение имеет свои особенности, позволяющие ему быть эффективным.

1. Концентрированность – микрозанятие должно иметь конкретную цель и быть построено на основе материала, строго соответствующего ей. Теоретическая информация должна быть представлена в виде различных схем, инфографиков, рисунков, которая может быть быстро воспринята и сразу же отработана на практике.

2. Разнообразие – данный формат обучения предполагает использование контента разного вида: небольших видео- и аудиофайлов, интерактивных рабочих листов, дидактических игр, инфографики, тестов и т.д.

3. Интерактивность – в основе микрообучения лежит принцип обратной связи в виде письменных контрольных заданий, тестов, устного опроса, общения в социальных сетях или мессенджерах. Представление теоретического материала в виде схем, инфографиков и т.д. позволяют максимально быстро его воспринять, сразу же отработать с помощью специально разработанных интерактивных упражнений, не требующих проверки, что способствует сочетать формирование знаний студентов с автоматизацией навыков их применения на практике [2].

4. Гибкость – построение обучения на базе специальных компьютерных программ, активное использование возможностей сети Интернет делает возможным доступ к учебному контенту в любое удобное для студента время в любом удобном месте. Кроме того, микрообучение заключается в подаче



материала в виде небольших по объему модулей, каждый из которых самодостаточен, может изучаться независимо от других, а модули можно переставить или вообще заменить.

Отметим, что микрообучение может стать эффективным инструментом интенсификации учебного процесса только при соблюдении следующих условий:

- ✓ четко поставленная цель микрозанятия и материал, соответствующий реализации этой цели, адаптированный под формат микрообучения, самодостаточный и максимально содержательный;
- ✓ обязательная актуализация полученных знаний, постоянное повторение и закрепление материала;
- ✓ использование разнообразных форм визуализации учебного материала, позволяющих выделить и закрепить основные моменты темы;
- ✓ постоянный контроль выполнения заданий и полученных навыков, тестирование в онлайн-режиме, отслеживание уровня усвоения учебного материала;
- ✓ использование интерактивного потенциала компьютерных программ, социальных сетей, чатов.

Необходимо помнить, что микрообучение может быть лишь частью сложного комплексного процесса языкового образования, его возможности ограничены следующими моментами. Прежде всего, использование данного метода невозможно при изучении более сложного материала, требующего чтения объемных текстов, выполнения большого числа упражнений, значительной языковой практики, групповых форм работы. Кроме того, часто бывает сложно обеспечить связь между отдельными микрозанятиями, обеспечить последовательность изучения материала. Из этого следует вывод, что при изучении целостного курса микрообучение способствует решению многих задач, но может быть лишь «фрагментом содержания» [3].

Какое место может занимать технология микрообучения в иноязычном образовании? Во-первых, исследования показывают, что это эффективное средство оптимизации и интенсификации учебного процесса, поскольку микрообучение позволяет сконцентрировать внимание на самом важном, сэкономить учебное время, индивидуализировать обучение [4]. Во-вторых, этот метод можно использовать при подготовке к так называемым «перевернутым классам», становящимися популярными в современной высшей школе. В-третьих, ее использование целесообразно для выполнения самостоятельной работы, а также при построении разнообразных онлайн курсов. Кроме того, микрообучение можно применять и при повторении изученного материала перед изучением темы более углубленно или с другого ракурса.

Таким образом, технология микрообучения может стать эффективным инструментом развития иноязычной компетенции, поскольку учитывает особенности мышления и образа жизни современных молодых людей, подает информацию в концентрированном виде, что позволяет легче ее запомнить, а

разнообразие форм подачи материала делает его более интересным, эмоционально затрагивает студентов, повышает мотивацию.

Литература:

1. Купчинская М.А., Юдалевич Н.В. Клиповое мышление как феномен современного общества // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2019. – №3 (14).
2. Захарова Е.А. Технология микрообучения: эффективный инструмент формирования и оценки профессиональных компетенций будущих учителей // Kant. – 2021. – № 2 (39).
3. Монахова Г.А., Монахов Д.Н., Прончев Г.Б. Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования // Образование и право. – 2020. – №6.
4. Авраменко А.П. Индивидуализация процесса формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения // Вестник ТГУ. – 2020. – №184.

## POSSIBILITIES OF MICROLEARNING USAGE IN LINGUISTIC EDUCATION

**Samchik N.N.**

*Kursk State Medical University  
Russia, Kursk*

Abstract

New requirements for education, digitalization of the educational process requires the use of new forms and methods of work, one of which is micro-education. The author of this article examines the features of this technology, the prerequisites for its usage, highlights the advantages and disadvantages of using micro-education, the principles underlying it, as well as its place in the process of teaching foreign languages. The prospects of using micro-education as a fragment of the content of foreign language education for the optimization and intensification of foreign language teaching are noted.

**Keywords:** *micro-education, digital technologies, programmed learning, foreign language, higher education*

## СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОЗДАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ

**Сентябова А.В.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

Аннотация

В статье анализируются требования, предъявляемые к созданию электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) на современном этапе. Соответствие требованиям рассматривается на примере ЭУМК по дисциплине «Русский язык как иностранный», разработанных преподавателями кафедры русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета. Акцентируется внимание на интерактивном характере современных ЭУМК.

**Ключевые слова:** *ЭУМК, структура, интерактивные элементы*

Современный мир невозможно представить без использования инновационных технологий. Современный образовательный процесс не является исключением. Одна из основных задач, которая стоит перед каждым образовательным учреждением, заключается в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для последовательного улучшения качества

образовательного процесса посредством совершенствования методического и материально-технического обеспечения, внедрения современных образовательных технологий. Таким образом обеспечивается высокое качество подготовки выпускаемых университетом специалистов.

На современном этапе организация образовательного процесса в высших учебных заведениях Республики Беларусь предусматривает обязательное применение учебно-методических комплексов (УМК) при преподавании каждой дисциплины. УМК разрабатывается в соответствии с требованиями «Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования» [1], может быть выполнен в электронном виде.

Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине (далее – ЭУМК) представляет собой программный мультимедиапродукт учебного назначения и включает следующие разделы: 1) программно-нормативный; 2) теоретический; 3) практический; 4) раздел контроля знаний; 5) вспомогательный.

В каждом образовательном учреждении имеется свой образовательный портал. В Республике Беларусь, как и во многих странах мира, среди учреждений высшего образования наиболее популярна виртуальная обучающая среда «Moodle», которая предоставляет преподавателям широкие возможности для создания интерактивных упражнений, тестов, заданий.

В Гродненском государственном медицинском университете каждый студент имеет свободный доступ к образовательному portalу (<http://edu.grsmu.by>), где для всех учебных дисциплин созданы отдельные электронные учебно-методические комплексы.

Остановимся подробнее на ЭУМК по русскому языку. Дисциплина «Русский язык как иностранный» обеспечена ЭУМК в полном объеме. Поскольку иностранные студенты изучают русский язык на протяжении 3 лет, существуют ЭУМК для каждого курса отдельно, причем в двух вариантах: для студентов с русским языком обучения и с английским языком обучения [2-4], также имеются ЭУМК для факультатива на 4 курсе «Русский язык как иностранный. Речевой этикет будущему врачу» и дисциплины по выбору на 4 курсе «Русский язык в сфере профессиональной коммуникации» [5]. Все ЭУМК по дисциплине «Русский язык как иностранный» сертифицированы и включены в Государственный регистр информационного ресурса. Все ЭУМК разрабатывались в соответствии с «Положением об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования» [1] и «Положением о создании учебно-методических комплексов в учреждении образования «Гродненский государственный медицинский университет» [6].

ЭУМК по дисциплине «Русский язык как иностранный» содержит систематизированные учебные, научные и методические материалы по РКИ и обеспечивает условия для осуществления различных видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение).

В каждом ЭУМК преподавателям и студентам обеспечен свободный доступ к учебным программам и материалам, в том числе к онлайн-тестам и интерактивным упражнениям. Онлайн-тестирование проводится в течение

всего учебного года с целью выявления и коррекции уровня знаний, умений и навыков по пройденным лексико-грамматическим темам.

В программно-нормативный раздел включены титульный лист, сертификат, пояснительная записка, типовая учебная программа по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный» для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования первой ступени; действующая учебная программа по учебной дисциплине компонента учреждения высшего образования для специальности «Лечебное дело» «Русский язык как иностранный» (факультет иностранных учащихся с английским языком обучения).

Теоретический раздел содержит материалы для теоретического изучения учебной дисциплины, а именно грамматические таблицы, Интернет-ссылки на видео- и аудиоматериалы для просмотра и прослушивания как под руководством преподавателя, так и самостоятельно. Здесь же находятся учебно-методические пособия, разработанные преподавателями кафедры русского и белорусского языков, а также русско-английский словарь, охватывающий лексические единицы, изучаемые в течение учебного года.

Практический раздел ЭУМК включает в себя 2 обширных раздела (осенний и весенний семестр обучения). Каждый раздел, в свою очередь, содержит поурочные разработки, содержащие интерактивные упражнения, лексико-грамматические тесты, темы общения, презентации, задания для самостоятельной работы. Разбивка уроков осуществлена в соответствии с учебной программой.

В раздел контроля знаний включены материалы для итоговой аттестации студентов 1-3 курсов: положение о проведении дифференцированного зачета, критерии оценки результатов учебной деятельности, алгоритм оценки и бонусные баллы в соответствии с рейтинговой системой оценки знаний студентов, образец билета, тренировочный и итоговый грамматические тесты к дифференцированному зачету.

Во вспомогательном разделе содержатся списки основной и дополнительной литературы, рекомендованной для подготовки к сдаче зачета и дифференцированного зачета по дисциплине.

Пользователям ЭУМК «Русский язык как иностранный для студентов с английским языком обучения», рекомендуется вначале познакомиться со структурой и содержанием всех разделов ЭУМК, внимательно изучить требования учебной программы по дисциплине. Прежде чем приступить к работе с тренировочными тестами практического раздела, необходимо тщательно изучить лексический и грамматический материал, представленный в теоретическом разделе. Для подготовки устных тем рекомендован просмотр презентаций и изучение учебных текстов.

Использование ЭУМК в учебном процессе позволяет преподавателю русского языка как иностранного выйти за рамки аудиторного занятия, а само занятие приобретает интерактивный характер [7]. Использование интерактивных форм обучения как на аудиторных занятиях русского языка как иностранного, так и при самостоятельной работе иностранных учащихся

позволяет оптимизировать и интенсифицировать учебный процесс. Усвоение учебного материала происходит гораздо быстрее и качественнее, чем на занятиях с использованием традиционных методик.

При интерактивном обучении подразумевается вовлечение всех обучающихся, без исключения, в познавательный процесс. При этом активность преподавателя заменяется на активность обучающихся. Задача преподавателя в данном случае состоит в создании наиболее благоприятных условий для проявления инициативы обучающихся. Преподаватель не предоставляет готовые знания, а стимулирует обучающихся к самостоятельному поиску решения проблемы, выполняя при этом функцию координатора и консультанта.

В ЭУМК преподаватель русского языка как иностранного может размещать любые учебные материалы: грамматические таблицы, учебные тексты и задания к ним, экзаменационные темы, мультимедийные презентации, ссылки на другие ресурсы (например, на <https://www.youtube.com>), а также целые пособия и учебники. Поскольку скорость и качество усвоения материала учащимися разного уровня подготовки значительно отличается, а преподаватель русского языка как иностранного на занятии ограничен временными рамками, размещение учебных материалов позволяет снять возможные трудности в процессе обучения русскому языку.

Современный ЭУМК должен иметь интерактивный характер, поскольку образовательный процесс должен соответствовать уровню развития современных технологий и современных инновационных методик.

#### Литература:

1. Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.sportedu.by/wp-content/uploads/2016/04/Polozhenie-ob-UMK.pdf>. – Дата доступа: 15.09.2023.
2. Макарова, И. Н. Русский язык как иностранный (1 курс, английский язык обучения) : электр. учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / И. Н. Макарова, А. В. Сентябова. – Гродно : ГрГМУ, 2022. – Дата доступа: <http://edu.grsmu.by/course/view.php?id=834>. – Дата доступа: 15.09.2023.
3. Макарова, И. Н. Русский язык как иностранный (2 курс, английский язык обучения) : электр. учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / И. Н. Макарова, А. В. Сентябова. – Гродно : ГрГМУ, 2022. – Дата доступа: <http://edu.grsmu.by/course/view.php?id=835>. – Дата доступа: 15.09.2023.
4. Макарова, И. Н. Русский язык как иностранный (3 курс, английский язык обучения) : электр. учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / И. Н. Макарова, А. В. Сентябова. – Гродно : ГрГМУ, 2022. – Дата доступа: <http://edu.grsmu.by/course/view.php?id=836>. – Дата доступа: 15.09.2023.
5. Макарова, И. Н. Русский язык в сфере профессиональной коммуникации (4 курс, английский язык обучения) : электр. учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / И. Н. Макарова, А. В. Сентябова. – Гродно : ГрГМУ, 2022. – Дата доступа: <http://edu.grsmu.by/course/view.php?id=1018>. – Дата доступа: 15.09.2023.
6. Положение о создании учебно-методических комплексов в учреждении образования «Гродненский государственный медицинский университет» от 06.09.2023 г. №356 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.grsmu.by/files/file/university/>

[otdelyychebnuy/2023-2024/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%20%D0%AD%D0%A3%D0%9C%D0%9A%202023%20\(%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B5%20%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%9C%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0\).pdf](https://otdelyychebnuy/2023-2024/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%20%D0%AD%D0%A3%D0%9C%D0%9A%202023%20(%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B5%20%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%9C%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0).pdf) . – Дата доступа: 15.09.2023.

7. Макарова, И. Н. Из опыта дистанционного обучения РКИ в Гродненском государственном медицинском университете / И. Н. Макарова, А. В. Сентябова // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов VI Международной научно-методической онлайн-конференции (13 апреля 2021 г.). – Курск: Изд-во КГМУ, 2021. – С. 410–414.

## MODERN REQUIREMENTS FOR THE CREATION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEXES

**Sentyabova A.V.**

*Grodno State Medical University  
Belarus, Grodno*

### Abstract

The article analyzes the requirements for the creation of electronic educational and methodological complexes (EEMC) at the present stage. Russian as a foreign language compliance is considered on the example of the EEMC on the discipline «Russian as a foreign language», developed by teachers of the Department of Russian and Belarusian Languages of the Grodno State Medical University. Attention is focused on the interactive nature of modern EEMC.

**Keywords:** *EEMC, structure, interactive elements*

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: КРУГЛЫЙ СТОЛ

**Токарева Т.Е.**

*Военный университет имени князя Александра Невского  
Министерства обороны Российской Федерации  
Россия, Москва*

### Аннотация

Рассматривается одна из разновидностей интерактивных дискуссионных технологий – технология круглого стола. Раскрывается её лингводидактический потенциал, роль в коммуникативно-речевом, личностном и профессиональном формировании личности. Делается вывод о том, что технология круглого стола как продуктивная и интегрирующая технология способствует повышению мотивации к изучению языка, качества знаний, развитию умений и навыков текстовой деятельности, интенсификации образовательного процесса.

**Ключевые слова:** *круглый стол, критическое и творческое мышление, коммуникативно-речевое взаимодействие, текстовая деятельность, лингводидактический потенциал.*

На современном этапе обучение русскому языку как иностранному (РКИ) направлено на активизацию интеллектуально-познавательных способностей личности обучающегося, раскрытие её эмоционального интеллекта, творческих способностей, коммуникативно-речевого потенциала. Главное сегодня – запустить механизм саморазвития, самосовершенствования, самообразования личности, самоуправления, самооценки, умения ставить цели и достигать их, т.е. личность – активный субъект обучения, что

означает овладение иностранным – русским – языком в процессе коммуникативной (текстовой) деятельности (коммуникация как обмен текстами) [4]. Это предполагает применение интерактивных технологий, в частности, дискуссионных, одной из разновидностей которых является технология круглого стола.

Что даёт применение этой технологии, какие знания, умения и навыки помогает формировать?

Круглый стол – это технология группового коммуникативно-речевого взаимодействия, его цель – собрать информацию по теме, рассмотреть её с разных сторон, обменяться мнениями (не обязательно противоположными), сопоставить их, найти совместное (правильное) решение поставленного вопроса. При проведении круглого стола (и это важно!) нет побеждённых и победителей: выигрывают все в результате совместной коммуникативно-речевой деятельности.

Круглый стол – это технология развивающего обучения. Лингводидактический потенциал круглого стола обеспечивает формирование системного, критического и творческого мышления, информационной культуры, способствует развитию умений аналитико-синтетической деятельности, обобщения собранной информации, аргументативной деятельности, воспитывает уважение к чужим мыслям, другим мнениям, культуру оценочных суждений. Технология круглого стола формирует умение рефлексировать, анализировать свои речевые действия, терпимо относиться к критике собственного мнения.

При подготовке круглого стола и его проведении развиваются навыки коммуникативно-речевой/текстовой деятельности в письменной и устной форме: иностранные обучающиеся учатся находить, отбирать, усваивать информацию, перерабатывать, интерпретировать её, создавать собственный письменный аргументативный текст, переводить его из письменной в устную форму (риторизировать текст), выступать (высказывать своё мнение) публично. При этом обогащается словарный запас и репертуар синтаксических конструкций иностранных обучающихся, формируются навыки не только монологической, но и диалогической речи, умение слушать и слышать других, развиваются все виды речевой деятельности, а главное – культура группового коммуникативно-речевого (межкультурного) взаимодействия, что является одним из основных навыков XXI в., способствующим успеху в любой профессиональной деятельности.

Круглый стол может представлять собой самостоятельное занятие, когда его цель – повторение, углубление, систематизация знаний, контроль сформированных коммуникативно-речевых умений и навыков, например, семинар – круглый стол. Круглый стол может представлять и фрагмент занятия, когда нужно определить апперцепционную базу (пресуппозиции) обучающихся, активизировать их интеллектуально-познавательную и эмоционально-оценочную деятельность, привлечь внимание к проблеме, направить речемыслительную деятельность обучающихся в нужное преподавателю русло.

В качестве примера целостного занятия приведём занятие в группе иностранных слушателей-магистрантов из стран СНГ, владеющих русским языком на II Сертификационном уровне (B<sub>2</sub>). Рабочая программа по русскому языку предусматривает изучение тем, связанных с риторикой, военным красноречием, национальными традициями красноречия, ораторским мастерством, дискусивно-полемиической речью, коммуникативной культурой офицера – воспитателя, организатора военно-политической работы, который в мирное время и в боевой обстановке должен формировать у подчинённых нужные эмоционально-волевую, морально-психологическую настрой, противодействовать информационно-психологическому воздействию противника, разъяснять поставленные задачи, взаимодействовать с окружающими и воздействовать на них словом.

Занятие, посвящённое обсуждению роли владения риторическими/дискусивно-полемиическими (а эристика – теория и практика спора, аргументативной деятельности – раздел общей риторики) знаниями, умениями и навыками в учебной и профессиональной деятельности, может быть проведено в форме круглого стола.

Занятие не только способствует систематизации знаний по вопросам о роли риторики, риторической грамотности в жизни человека и общества, в профессиональной (образовательной, военной) деятельности, особенно в настоящее время, когда ведутся информационные войны и необходимо противостоять словесным манипуляциям, враждебному влиянию. Риторическая грамотность помогает обеспечить информационную безопасность человека и общества, решить коммуникативно-речевые задачи в профессиональной сфере.

Круглый стол как обмен мнениями расширяет общекультурный и профессиональный кругозор иностранных военнослужащих, развивает их исследовательские способности, навыки дискуссионно-полемиической речи, организационные навыки, ораторские способности, формирует гражданскую позицию офицера-патриота, развивает «моральное сознание», т.е. круглый стол выполняет и важную воспитательную функцию.

В качестве темы можно предложить слушателям обсудить вопрос о том, *полезна риторика или вредна, нужны ли риторические знания и умения современному человеку, офицеру, какова роль владения ими в учебной и профессиональной деятельности, в современную эпоху информационных войн*. Безусловно, тематика круглого стола должна соответствовать содержанию рабочей программы, интересам и возможностям иностранных обучающихся.

Проведение круглого стола требует серьёзной и тщательной подготовки. Вначале собирается пакет круглого стола. Приведём возможный вариант: а) выбирается и формулируется общая тема, предлагаются конкретные темы сообщений, составляется сценарий; б) формулируются правила проведения; в) устанавливается регламент; г) подбирается справочный материал (тексты, языковые средства; типы аргументов; модели текстов аргументативного характера / текста-рассуждения); д) вырабатывается схема анализа круглого стола.



Участники заранее определяют правила проведения круглого стола: соблюдение определённой очередности и регламента, этикета коммуникативно-речевого взаимодействия; критикуются точки зрения, а не личности, не допускаются высказывания, задевающие честь, достоинство, национальные чувства участников.

В данном случае целесообразно привести мнения известных учёных (например, Д.С. Лихачёва, С.И. Поварнина и др.) о ведении спора (дискуссии). Можно предложить составить памятку участника круглого стола, опираясь на высказывания учёных и собственный опыт. Также можно выполнить это задание на этапе рефлексии, после анализа проведённого круглого стола.

На этапе подготовки выбираются секретарь, который будет фиксировать основные положения выступлений, и ведущий из числа слушателей группы. С ними проводится консультация об их роли в ходе круглого стола, обращается внимание ведущего на актуальные вопросы (стороны) рассмотрения темы, на языковые средства, которые он может использовать.

При подготовке текстов выступлений к участию в круглом столе слушателям предлагается воспользоваться коммуникативным кодексом (принципом кооперации Г.П. Грайса и принципом вежливости Дж. Лича), правилами речевого поведения в целях коммуникативного взаимодействия, законами управления речемыслительной деятельностью российских учёных Е.А. Юниной и Г.М. Сагач, вспомнить типы вопросов, виды слушания с точки зрения психолого-коммуникативного поведения адресата в целях выяснения и уточнения позиций участников. Эти материалы слушателям знакомы, они помогут им эффективно участвовать в обсуждении вопросов.

Информационный (составленный текстовый и справочный) материал собирается в портфель участника круглого стола. При его проведении очень важна атмосфера: она должна быть психологически комфортной, доброжелательной. Важным является и расположение участников: каждый должен видеть каждого. Круглый стол начинается вступлением ведущего, который может не только сформулировать тему обсуждения, но и привести разные, возможно, противоположные точки зрения по рассматриваемому вопросу. Хотя, подчеркнём ещё раз, цель круглого стола – рассмотрев разные (возможно, противоположные) мнения, в процессе совместного обсуждения прийти к правильному решению. Круглый стол как разновидность дискуссии – не только одна из важнейших форм коммуникации, но и способ познания мира, получения знаний.

После выступления с сообщениями участники круглого стола задают вопросы, высказываются по сути обсуждаемых вопросов. При этом слушатели апеллируют к собственному опыту риторической практики из обиходно- бытовой, учебной, служебной сфер деятельности, к своим знаниям.

Далее – этап подведения итогов. Ведущий напоминает о цели круглого стола, формулирует основные мнения, которые были высказаны в ходе круглого стола. И, суммируя их, делает вывод. В этом ему помогает секретарь круглого стола.

Заключительный этап – рефлексия: слушатели анализируют проведение круглого стола. Приведём возможный вариант анализа: а) насколько чётко и ясно, понятно сформулирована тема обсуждения; правильно ли используют

участники основные понятия, термины; б) какие аргументы используются для доказательства своей точки зрения, какое воздействие они оказывают на аудиторию, каким образом участники опровергают позиции оппонентов, насколько корректны их высказывания; в) выполнили ли и как выполнили свои функции ведущий, секретарь; г) что понравилось в обсуждении темы, в чём вы видите недостатки проведённого круглого стола; достигнута ли его цель.

Также ведущий (или преподаватель) может отметить вклад каждого участника в обсуждение темы, поиск решения, в получение результата круглого стола. Можно а) предложить слушателям самим оценить своё участие в обсуждении (умение слушать, задавать вопросы и отвечать на них, выступать, свой эмоциональный интеллект), т.е. провести рефлексивный анализ и самоанализ; б) отметить, какие вопросы не были рассмотрены, наметить пути дальнейшего анализа темы (возможно, в форме составления эссе – текста-размышления).

В качестве тем круглого стола разных форм можно предложить следующие: а) Зачем нужны функциональные стили? А может быть, функциональные стили и не нужны и «... лучше было бы, если бы всё писалось на некотором общем языке?» (Л.В. Щерба)? 2) Иноязычные заимствования: обогащение или порча языка? 3) Какие личностные и профессиональные качества необходимы специалисту вашей сферы военной деятельности? 4) По материалам книги Д.С. Лихачёва «Письма о добром»: о жизненных ценностях, о главной жизненной задаче, смысле жизни, чести офицера, о роли памяти в жизни людей, народа, о служении родине. 5) Как сформировать положительный имидж офицера и т.д. Круглый стол может быть проведён по афоризмам, высказываниям известных людей, пословицам и поговоркам. Например, тема «Речь вести – не лапти плести: пословицы и поговорки о речи. Какие правила ведения речи, общения следуют из них? Каковы условия эффективного коммуникативного взаимодействия?»

Применять технологию круглого стола, используя формат целого занятия или его фрагмент, методически целесообразно уже с подготовительного курса с целью повышения мотивации к изучению русского языка, качества знаний, развития навыков речевой/текстовой деятельности. Отметим, что на разных этапах обучения РКИ преподаватель выполняет разные функции: драматурга и режиссёра, организатора и ведущего круглого стола, управляющего образовательным процессом, консультанта, арбитра. Однако, на наш взгляд, его основная функция – фасилитатор общения, который помогает обучающемуся раскрыть творческий коммуникативно-речевой потенциал и который способен превратить обучение в «ненасытную любознательность» (К. Роджерс).

Подведём итоги. Мы видим, что круглый стол – это целенаправленный обмен мнениями, сложный процесс межкультурного коммуникативно-речевого взаимодействия, это диалог, и внутренний, и внешний, в котором мнения опровергаются, подтверждаются, дополняются: «Определить свою позицию, не соотнеся её с другими позициями, нельзя» [1: 287], т.е. это соприкосновение, взаимопроникновение высказанных смыслов, в результате чего формируется и формулируется общая точка зрения по вопросу. Важно

отметить, что при проведении круглого стола каждый обучающийся вносит свой вклад в рассмотрение темы, происходит взаимообогащение знаниями.

Круглый стол – это ещё и проект, который синтезирует коммуникативный и сознательно-практический методы, личностно ориентированный подход, ИКТ, технологии организации самостоятельной работы обучающихся, проблемного обучения, развития критического мышления посредством основных видов речевой деятельности, иммерсивной, рецензирования, моделирования, коммуникативного портфеля как технологии накопления и систематизации материала по теме. Иначе говоря, технологию круглого стола можно считать не только продуктивной, но и интегрирующей, совмещающей другие технологии.

Таким образом, технология круглого стола способствует коммуникативно-речевому, социокультурному, нравственному, морально-этическому развитию личности обучающегося, повышает мотивацию к совершенствованию знаний, умений и навыков, учит оценивать перспективы профессионального и личностного становления, помогает определить трудности в овладении русским языком, наметить и осуществить (совместно с преподавателем) пути их преодоления, способствует интенсификации образовательного процесса.

Литература:

1. Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000.
2. Плаксина И.В. Интерактивные образовательные технологии. – М.: Юрайт, 2022.
3. Токарева Т.Е. Лингводидактическая стратегия обучения русскому языку как иностранному на этапе вузовской подготовки. – М.: ВУ, 2014.
4. Токарева Т.Е. Лингводидактический потенциал учебного текста биографического характера // Русский язык в военном вузе. – 2021. – № 3. – С. 44-52.

## **INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: ROUND TABLE**

**Tokareva T.E.**

*Prince Alexander Nevsky Military University  
Ministry of Defense of the Russian Federation  
Russia, Moscow*

Abstract

One of the varieties of interactive discussion technologies is considered – the technology of the round table. Its linguo-didactic potential, its role in the communicative-speech, personal and professional formation of personality is revealed. It is concluded that the technology of the round table as a productive and integrating technology contributes to increasing motivation to learn the language, the quality of knowledge, the development of skills and skills of textual activity, the intensification of the educational process.

**Keywords:** *round table, critical and creative thinking, communicative-speech interaction, textual activity, linguodidactic potential.*

## ГАЗЕТНЫЙ ЗАГОЛОВОК КАК СПОСОБ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕРАКЦИИ: ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Хоронко С.С.**

*Военная академия Республики Беларусь  
Беларусь, Минск*

**Мельникова Т.Н.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

### Аннотация

Рассматривается Белорусская военная газета «Во славу Родины», которая является центральным печатным органом Министерства обороны Республики Беларусь. Обозначены основные особенности газеты с точки зрения языка средств массовой информации и способов его социальной интеракции. Рассмотрена рубрикация как система взаимосвязанных заголовков газеты. Описаны заголовки с точки зрения структурного и лексико-семантического подходов, обозначены средства художественной выразительности, латинские выражения в заголовках, военно-патриотическая направленность.

**Ключевые слова:** язык СМИ, военные СМИ, рубрикация, заголовки, социальная интеракция

**К постановке проблемы.** Язык СМИ сегодня – это, на наш взгляд, во-первых, эталон измерения когнитивных процессов в обществе, фильтр его вкусовых предпочтений, во-вторых, – способ самовыражения автора, проявление его характера, манеры изложения, в-третьих, – способ интеракции – социального воздействия на индивидов, социальных групп в процессе реализации их интересов при помощи языка. Таким образом, усиливается научный интерес к лингвистике речевого воздействия [1], к языковой игре в коммуникативном пространстве СМИ [2].

Белорусская военная газета «Во славу Родины» (далее – БВГ) является центральным печатным органом Министерства обороны Республики Беларусь, основана более ста лет назад и имеет богатый опыт и славные традиции военно-патриотические, военно-научные, социокультурные и др.

**Объект исследования** – Белорусская военная газета «Во славу Родины». **Цель работы** – обозначить особенности БВГ с точки зрения языка СМИ и способов его социальной интеракции. **Материал исследования** – газеты за первое полугодие 2021 года и второе полугодие 2022 года.

**Результаты исследования.** Особенности БВГ как объекта для изучения языка СМИ, демонстрируются, с одной стороны, в рубрикации и заголовках, а с другой стороны, – по фотографиям, прилагаемым к статьям. Кроме того, интересна невербальная передача информации, выраженная в цветовой гамме, графике, инфографике, коллажах и др.

**1. Рубрикация как система взаимосвязанных и соподчиненных заголовков газеты.** Рубрики БВГ отличаются однозначностью и точностью, что у военнослужащих является главным условием передачи информации, необходимым для единства понимания. Для наглядности проанализируем рубрикацию в рамках одной газеты (№ 61, 5 июня 2021 года), чтобы указать системность и разнообразие подачи информации.

На первой, передовой, странице можно определить 2 рубрики, подчеркивающие основное назначение газеты: 1) Министерство обороны информирует и 2) Личный прием. В первой рубрике заголовок отсутствует, но есть вводный текст к статье, выделенный жирным шрифтом (с целью обозначения краткой информации), о конференции по подготовке и проведению «АрМИ-21». С точки зрения языка СМИ и социальной интеракции, можно дважды отметить графический способ выделения информации для привлечения внимания читателей и создания графической игры: 1) выделение жирным шрифтом вводного текста, 2) использование строчных и прописных букв в аббревиатуре – АрМИ.

Под рубрикой «Личный прием» размещена статья с заголовком на латинском языке: *Facta sunt verbis difficiliora*, или *Факты важнее слов*. Статья посвящена результатам личного приема граждан в Центральном Доме офицеров Министром обороны Республики Беларусь, содержит указания провести проверку по озвученным фактам. Использование латинского языка здесь, как представляется, с одной стороны, – дань уважения к языку науки, интеллектуальному началу, а также источнику мудрости, объединяющему все цивилизованное мировое сообщество. С другой стороны, – своеобразная межъязыковая тавтология.

Далее выявлены рубрики «Боевая подготовка» (с. 2-3), «Армейские будни» (с. 4), «Год народного единства» (с. 4), «В армиях СНГ: Российская Федерация» (с. 5), «Военно-патриотическое воспитание» (с. 6), «Программа TV» (с. 7-12), «У свеце прыгожага» (с белорусского языка – «В мире прекрасного») (с.13), «Время, события, люди» (с. 14), «К 100-летию БВГ» (с. 14), «Театральные подмостки» (с. 15), «Общество» (с.16). Таким образом, рубрикация БВГ охватывает разнообразные темы, направленные на все востребованные сферы жизнедеятельности военнослужащих.

**2. Заголовки как основной способ социальной интеракции при помощи печатного слова.** Заголовки и заголовочные комплексы отражают тему и главную мысль текста, служат для привлечения внимания, воздействуют на читателя через ассоциации, клише, цитаты, любопытство, прецедентные феномены, провокационные вопросы, полезную информацию и др. Укажем лишь некоторые типы заголовков, задающих прагматическую направленность на читателя и тем самым осуществляющих социальную интеракцию.

**2.1. Структурный подход к заголовкам: лексико-грамматические конструкции.** Структура заголовков разнообразна, но за каждой конструкцией закреплено лексико-грамматическое значение, дающее установку на понимание и действие. Например, заголовок «*Визу цель. Работаю!*» (с. 1, № 61, 5 июня 2021 г.). Статья посвящена летно-тактическим упражнениям по теме «Боевое применение авиационной и вертолетной эскадрильи в общевойсковом бою». Способ номинации статьи отражает динамичность описываемых процессов благодаря лексико-грамматической формуле заголовка «действие + объект + действие». Кроме того, заголовок является перформативом, т.е. речевым действием, равноценным поступку. Примерами перформативов являются клятвы, обещания, предупреждения,

приказания, выраженные формой первого лица единственного числа: *клянусь, обещаю, приказываю, делаю* и др.

Много заголовков, содержащих инфинитивы. Модальные значения инфинитивного предложения – долженствование, необходимость, возможность или невозможность, неизбежность действия; а также побуждение к действию, повеление, приказание. Например, «*Наука убеждать. Как пробивала себе дорогу инновационная броня Т-34*» (с. 7, № 59, 1 июня 2021 г.), «*Ступить на тропу разведчика*» (с. 1-2, № 62, 4 июня 2022 г.), «*Глаголом жечь сердца людей*» (с. 3, № 59, 1 июня 2021 г.) и др.

Много заголовков, использующих конструкции научного стиля речи: например, конструкция «что – что»: «*Честь офицера – не просто слова*» (с. 1, №62, 4 июня 2022 г.): конструкция «краткое причастие + объект»: «*Настроены на победу*» (с. 3, № 61, 5 июня 2021 г.) и др.

**2.2. Лексико-семантический подход к заголовкам: образные средства выразительности.** С целью создания образности и языковой игры в заголовках выступают различные средства: рифмы, цитаты, фразеологизмы, пословицы, библеизмы, прецедентные тексты.

Использование рифмы – одно из самых эффективных средств создания броского заголовка и мощное средство художественной выразительности и образности: «*Главное на свете – это наши дети!*» в рубрике «Военно-патриотическое воспитание» (с. 6, № 61, 5 июня 2021 г.).

Устойчивые сочетания, или фразеологизмы: «*Кадры со знаком качества*» (с. 6, № 60, 3 июня 2021 г.), «*Путеводная звезда системы Андрианова*» (о компасе сухопутных войск доцифровой эпохи) (с. 6, № 59, 1 июня 2021 г.), где *знак качества, путеводная звезда* – фразеологизмы.

Использование пословиц в готовом виде (без изменения форм): «*Мой дом – моя крепость*» (о недвижимости граждан) (с. 8, № 60, 3 июня 2021 г.).

Использование библеизмов не частое явление на страницах БВГ. Известным является выражение «Не хлебом единым жив человек». Заголовок «*Не пулей единой*» (с. 14, № 61, 5 июня 2021 г.) под рубрикой «К 100-летию БВГ» используется в усеченном виде и с трансформацией составляющих компонентов, не сохраняя целость. В заголовочный комплекс статьи внесено четверостишие. Эти строки очень метко раскрывают значение печатного слова на войне: *Ты уж, пуля, не посетуй – Не всегда одной тобой – Зачастую и газетой На фронтах решался бой.*

Использование прецедентных, общеизвестных имен в заголовках наблюдается при указании на историко-культурные события, например: «*У нас в гостях Василий Тёркин*» (с. 4, № 67, 19 июня 2021 г.).

Прецедентным является текст «*жил-был*» в заголовке «*Жил-был танк без пушки*» (с.1, № 61, 5 июня 2021 г.), создающий эффект образности.

**3. Латинские выражения в заголовках БВГ.** Удивительно, но в рассматриваемый период крылатые латинские выражения используются очень активно: за первое полугодие 2021 года – 8 употреблений, за второе полугодие 2022 года – 5. Таким образом, общее количество единиц исследования – 13. Частотность использования латинских выражений в БВГ – своеобразный

показатель уровня владения военными латинским языком. Ранее уже рассматривались способы использования крылатых латинских выражений в СМИ в лингвостилистическом аспекте [3], а также особенности обучения военных латинскому языку в Республике Беларусь [4].

Наиболее частым способом структурирования заголовка с латинским выражением является сегментация, создающая межъязыковую тавтологию: латинское выражение + перевод выражения на русский язык. Сегментация – процесс группировки элементов текста в сегменты, задающие взаимоотношения элементов текста. Рассмотрим пример.

*COVID-19. Praemonitus, praemunitus, или Предупреждён – значит вооружён* (с.б., №58, 29 мая 2021). Заголовок представляет собой своеобразный военно-медицинский конгломерат – механическое соединение военной и медицинской терминологии. Очевидно, что в заголовке используются разнообразные средства художественной выразительности.

Во-первых, наличие парцелляции – расчленения исходного высказывания на два / несколько самостоятельных отрезков: *COVID-19. Praemonitus...* Во-вторых, первая самостоятельная часть заголовка – номинативное предложение, указывающее на наличие явления *COVID-19*. В-третьих, графическое выделение первого предложения – все буквы прописные – создает своеобразную сегментацию заголовочного текста: *COVID-19. Praemonitus, praemunitus, или Предупреждён...* В-четвертых, наличие звукописи как одного из фонетических приемов для усиления звуковой выразительности в оппозиция *o–u: praemonitus – praemunitus*. В-пятых, наличие межъязыковой тавтологии, выраженной в переводе латинского выражения на русский язык (с заботой о читателе), повторяет и усиливает заданное лексическое значение. В-шестых, наличие рифмы *предупреждён – вооружён*, хотя данный факт заложен грамматически латинским суффиксом *-t-* и окончанием *-us*, что в русском языке выражено соответственно суффиксом краткого причастия и нулевым окончанием: очевиден и лексический, и грамматический повтор. В-седьмых, использование образа оружия как необходимого атрибута знаний и, соответственно, подготовки демонстрируют причинно-следственную связь: *COVID-19 – предупредить – вооружить*.

Указанные характеристики рассматриваемого заголовка в совокупности демонстрируют не только высочайший уровень владения словом, силой его воздействия, но и социальную интеракцию и манипулирование: быть здоровым – важно, нужно, модно, актуально и др.

Также в заголовках с латинскими выражениями используются способ стилизации «*Пришли. Увидели. Оценили*» (№24, 04 марта 2021 г.), калькирования «*Жребий брошен*» (№91, 11 августа 2022 г.), графических выделений «*PRO Контракт*» (№91, 11 августа 2022 г.) и др. Сравним с лозунгом российской газеты «*Независимое военное обозрение*» – «*Si vis pacem, para bellum – Хочешь мира, готовься к войне*», то есть «кто хочет победы, пусть старательно обучает воинов...».

**Выводы.** 1. Современная картина мира, создаваемая БВГ, предназначена не только для информирования военных и лиц гражданского

персонала, но и с целью убеждения, воздействия, а также для военно-патриотического воспитания и социокультурного развития, то есть для социальной интеракции. 2. Язык БВГ не лишен индивидуальности: по-военному сдержан, меток, лаконичен, проявляет гибкость, используя огромный арсенал средств художественной выразительности. 3. Основная специфика БВГ – военно-патриотическая направленность. 4. БВГ представляет собой социокультурный феномен белорусской военной и военно-научной действительности и требует дальнейшего изучения. 5. Газетный заголовок, задающий прагматическую направленность, манифестирует разнообразные возможности социальной интеракции при помощи печатного слова.

Литература:

1. Лингвистика речевого воздействия и манипулирования: учеб. пособие / Л.В. Балахонская, Е.В. Сергеева. – 4-е изд. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 352 с.
2. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы / С.В. Ильясова, Л.П. Амири. – 6-е изд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. – 296 с.
3. Петрова, Н. Э. Использование крылатых латинских выражений в СМИ: лингвостилистический аспект // Н. Э. Петрова, С. С., Хоронеко, Т. Н. Мельникова, И. А. Ковынева / Общественные и гуманитарные науки. Военная подготовка: материалы докладов 87-й научно-технической конференции профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов – Мн., БГТУ – 2023, с. 176-180.
4. Хоронеко, С.С. Особенности лингвистической подготовки военнослужащих в Республике Беларусь: обучение латинскому языку // Актуальные проблемы преподавания гуманитарных дисциплин: сборник научных статей – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2021. – с. 234-240.

## **NEWSPAPER HEADLINE AS A WAY OF SOCIAL INTERACTION: LINGUOPRAGMATIC ASPECT**

**Horoneko S.S.**

*Military Academy of the Republic of Belarus  
Belarus, Minsk*

**Melnikova T.N.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

Abstract

The Belarusian military newspaper «For the Glory of the Motherland» is being considered as the central press organ of the Ministry of Defense of the Republic of Belarus. The main features of the newspaper from the point of view of the media language and the ways of its social interaction are outlined. Rubrication is considered as a system of interrelated newspaper headlines. Headings are considered from the point of view of structural and lexical-semantic approaches. Means of artistic expression, Latin expressions in headings, military-patriotic orientation are indicated.

**Keywords:** *media language, military media, rubrication, headings, social interaction.*



## **ВИРТУАЛЬНЫЙ ПАЦИЕНТ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

**Шехватова А.Н.**

*Северо-Западный Государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

### **Аннотация**

В статье рассматриваются возможности применения технологии Виртуальный пациент на занятиях по русскому языку как иностранному на подготовительных курсах для будущих ординаторов и для иностранных студентов медицинских вузов при обучении языку специальности.

**Ключевые слова:** виртуальный пациент, язык специальности, метод ситуационного анализа, русский язык как иностранный для медиков.

Использование технологии виртуального пациента на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинском вузе в процессе обучения языку специальности относится к методу ситуационного анализа, который в разные годы презентовался в формате кейс-метода, метода ситуационных задач, метода конкретных ситуаций. Все эти разновидности данного метода объединяет принцип, в основе которого лежит использование в учебных целях реальных ситуаций или ситуаций максимально приближенных к реальным.

Метод ситуационного анализа активно используется в различных областях знаний и в последние годы в медицинском образовании и медицинской практике активно развивается в формате виртуального пациента – особого типа интерактивного цифрового продукта, ориентированного на ситуативное обучение в области медицины. Виртуальные пациенты могут быть представлены в формате презентации реального клинического случая, интерактивного сценария пациента, игры с виртуальным пациентом и др.

В интерактивной компьютерной симуляции участник выступает в роли врача общей практики или врача-специалиста: собирает анамнез, проводит физикальный осмотр, выносит диагностические и терапевтические решения.

В преподавании иностранного языка для специальных целей такая технология имеет высокую эффективность на этапе формирования навыка профессиональной коммуникации, она позволяет стимулировать речемыслительную деятельность иностранных обучающихся на русском языке в процессе изучения ситуации, связанной с их профессиональной деятельностью.

Использование виртуального пациента является важным этапом в обучении языку специальности и базируется на фундаменте знаний, которые обучающиеся получают на предыдущих этапах обучения языку специальности и успешно применяется при обучении иностранных студентов 3 курса и слушателей подготовительного курса по дополнительной общеобразовательной программе «Русский язык для иностранных граждан, планирующих обучение в ординатуре и аспирантуре».

Подготовка иностранных обучающихся к коммуникации с пациентами на русском языке начинается параллельно с изучением предложно-падежной системы русского языка с освоения первичной лексической базы по теме «Анатомия и физиология человека» [1]. В дальнейшем активизация

специальной лексики и расширение ее запаса происходит на материале адаптированных учебно-научных текстов с последовательным введением лексико-грамматических конструкций, используемых в научном стиле речи для определения предмета, описания качественных характеристик предмета, классификации предметов, описания их строения и функций, описания различных процессов [2].

На следующем этапе обучающиеся осваивают следующий пласт новой лексики профессионального модуля на материале клишированных диалогов врача и пациента на примере конкретных заболеваний [3]. Навыки построения клишированного диалога в типичных ситуациях профессионального общения с учетом стилистических особенностей жалоб пациента и речи врача развиваются и закрепляются в процессе работы с виртуальным пациентом.

Технология виртуального пациента получила активное развитие в период распространения коронавируса SARS-CoV-2 и в настоящий момент представлена большим количеством библиотек виртуальных пациентов [4, 5].

Некоторые ресурсы предоставляют пользователям в свободный доступ набор открытых сценариев. Например, на Платформе ситуативного обучения виртуальный пациент [6] в свободном доступе в категории Скорая медицинская помощь представлены сценарии: «Боль в груди», «Частый пульс», «Без сознания», «Школьнику стало плохо на уроке» и другие; в категории Кардиология: «Боли в сердце»; в категории Офтальмология «Косит глаз к виску», «Косоглазие к носу» и так далее. Пользователи имеют возможность обращаться к кейсу неограниченное количество раз, развивать различные сценарии и получать ответы системы.

Например, в кейсе «Боли в сердце» пользователь получает общую информацию о пациенте: «Пациент – Мужчина, 62 г., пенсионер. Самостоятельно обратился в приёмный покой (проживает рядом с многопрофильной больницей)».

На следующем этапе пользователь принимает участие в диалоге с пациентом с возможностью выбора своих реплик из предложенных.

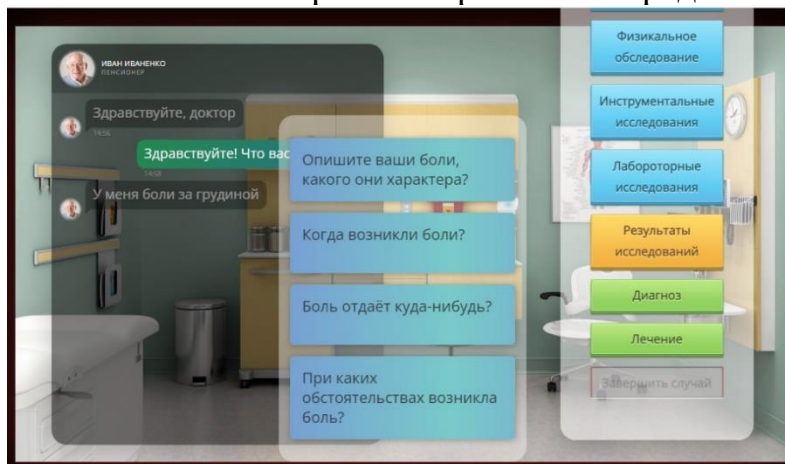


Рис. 1. Диалог с виртуальным пациентом.

По окончании расспроса пользователь, выступающий в роли врача, получает данные физикального обследования.

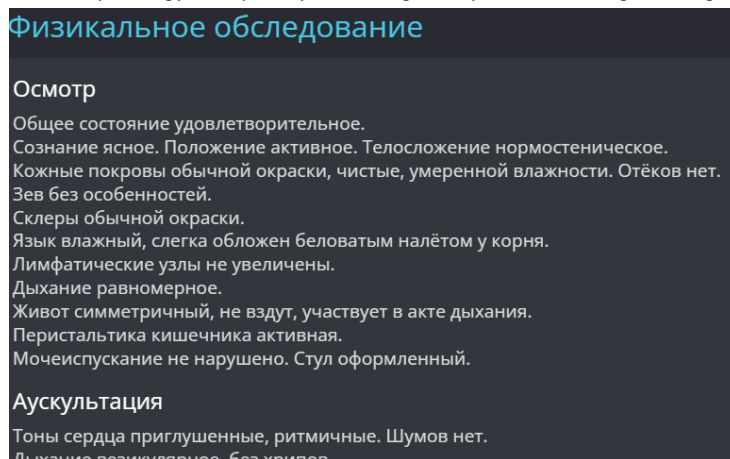


Рис.2. Данные физикального обследования.

На основе полученных данных врач должен назначить инструментальные и лабораторные исследования, ознакомиться с результатами анализов, поставить диагноз и назначить лечение.

Программа проводит анализ действий врача и выдает соответствующий подробный комментарий действиями врача, создает различные интерактивные ситуации в случае неправильных действий врача и стимулирует к принятию решений.



Рис. 3. Ответ системы на работу пользователя.

Иностранцы обучающиеся в процессе работы с виртуальным пациентом имеют возможность в интерактивном формате повторить специальную лексику по указанным темам, разговорные выражения, которые часто используют пациенты при описании своих жалоб, формулировки на русском языке вопросов по жалобам пациента, по истории заболевания и истории жизни пациента.

Использование виртуального пациента позволяет преподавателю повысить достоверность учебных материалов, поскольку самостоятельное создание учебных кейсов в сфере профессиональных интересов обучающихся затруднено в силу отсутствия достаточных медицинских знаний у преподавателей русского языка.

Работа с виртуальным пациентом на занятиях по русскому языку как иностранному со студентами медицинских вузов и слушателями

подготовительных курсов является важным этапом подготовки иностранных обучающихся к клинической практике на русском языке и работе с кейсами Первичной специализированной аккредитации, так как «эффективность профессионально ориентированного обучения РКИ зависит от удовлетворения коммуникативных потребностей учащихся в актуальных для них ситуациях профессионального общения» [7].

#### Литература:

1. Гирфанова, Э. М. Принципы создания пособия по профессиональной лексике для иностранных слушателей подготовительного курса (на примере пособия для медицинского вуза) / Э. М. Гирфанова // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе : Сборник научных трудов VII Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 31 октября – 01 2019 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный университет, 2019. – С. 245-248.
2. Шехватова А. Н. Основы научного стиля речи : учебно-методическое пособие. СПб. : Изд-во СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2017. 64 с.
3. Рыкова, Е. Б. Критерии отбора лексико-грамматического материала для пособия «Говорим по-русски в поликлинике и больнице» / Е. Б. Рыкова // Изучение и преподавание русской словесности в эпоху языковой глобализации : Материалы докладов и сообщений XXIII международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 30 марта 2018 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2018. – С. 246-249.
4. АКАДЕМИКС3D, Виртуальный пациент / Виртуальные технологии в медицине. 2020. № 2 (24). С. 53
5. Body Interact – Virtual Patients Simulator. Режим доступа : <https://bodyinteract.com/>. Дата доступа : 17.10.2023
6. Платформа ситуативного обучения виртуальный пациент. Режим доступа : <https://med-game.ru/>. Дата доступа : 17.10.2023.
7. Шехватова А.Г. Подготовка иностранных специалистов-медиков к поступлению в ординатуру российских вузов на подготовительном курсе РКИ / Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2021. – №3 (42). – С. 23-34. С. 31

## APPLICATION OF VIRTUAL PATIENTS IN THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A MEDICAL UNIVERSITY

**Shekhvatova A. N.**

*North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov  
St. Petersburg, Russian Federation*

### Abstract

The paper deals with the aspects of professionally oriented language teaching of foreign medical students and demonstrates the opportunities of using Virtual Patient technology in the Russian as a foreign language courses for future residents and for foreign students of medical universities.

**Ключевые слова:** *Virtual Patient, language of the specialty, case study method, Russian for doctors.*

## ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА АУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Шутько Г.Г.

*Ростовский государственный медицинский университет  
Ростов-на-Дону, Россия*

### Аннотация

В статье рассматриваются вопросы о применении цифровых технологий обучения на занятиях РКИ как современной форме аудиторной работы. Делается вывод о необходимости дозированного внедрения подобных педагогических технологий в процесс обучения иностранных студентов русскому языку.

**Ключевые слова:** педагогические технологии, платформы онлайн-обучения, искусственный интеллект, аудиторная работа

В связи со стремительным развитием цифровых технологий все большее количество университетов внедряют цифровые педагогические технологии как современные методы преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного. В этой статье мы рассмотрим некоторые современные цифровые педагогические технологии, которые преподаватели РКИ могут использовать в своей аудиторной работе со студентами-иностранцами. К таким технологиям относятся: платформы онлайн-обучения, симуляции виртуальной реальности, геймификация, искусственный интеллект, адаптивное обучение, мобильное обучение.

Остановимся подробнее на некоторых из них.

Современный рынок онлайн платформ представляет широкий выбор программ и облачных решений, таких как, например, Blackboard и Canvas, которые позволяют преподавателям использовать возможности этих платформ во время классных (аудиторных) занятий со студентами. Предварительно загруженный аудио или видеоматериал, интерактивная презентация, тестирование и т.д. запускается преподавателем во время занятия, что позволяет студентам активнее погрузиться в изучаемый материал, увидеть его в действии, в ситуации реальной жизни.

Кроме того, использование платформы во внеаудиторное время сможет помочь студентам дополнительно и многократно отработать сложную тему или повторить материал, независимо от их местонахождения. Еще одним преимуществом использования онлайн-платформ является возможность получать обратную связь и оценки в режиме реального времени, что может помочь преподавателям определить области, в которых учащиеся испытывают трудности, и соответствующим образом скорректировать свои методы обучения.

Искусственный интеллект, или ИИ. Искусственный интеллект может быть использован для персонализации обучения путем анализа данных учащихся и создания индивидуальных траекторий обучения. Например, если учащийся испытывает трудности с определенной концепцией, алгоритмы искусственного интеллекта могут выявить проблему и предоставить целевые ресурсы и необходимую поддержку в виде сгенерированных карт памяти (mind map в изучении новой лексики и расширении словарного запаса студента) или упражнений, направленных на отработку того или иного грамматического явления или конструкции.

Говоря о совместном обучении, а точнее о коллективной аудиторной

работе студентов в рамках одной программы или платформы не индивидуально над своим «фрагментом» в общем поле, а совместно с другими обучающимися в рамках одного документа, стоит отметить образовательные возможности и инструменты Google Docs. Они позволяют студентам совместно работать над документами и проектами в режиме реального времени, мгновенно видя происходящие изменения в общем документе. К плюсам совместного обучения можно отнести следующее: студенты развивают важные навыки межличностного общения, такие как общение, сотрудничество и разрешение конфликтов; такая практика побуждает студентов взять на себя ответственность за свое обучение и стать более вовлеченными и мотивированными.

Современные цифровые педагогические технологии трансформируют подход университетов к образованию. Платформы онлайн-обучения, совместное обучение, искусственный интеллект – лишь несколько примеров инновационных технологий, которые используются для улучшения процесса обучения. Внедряя эти технологии в свои методы преподавания, университеты могут повысить вовлеченность студентов в образовательный процесс и, в конечном счете, улучшить результаты обучения.

В заключение следует отметить, что использование современных цифровых педагогических технологий на аудиторных занятиях со студентами-иностранцами при обучении их русскому языку носит потенциально положительный характер, так как эти технологии способны сделать процесс обучения для студентов более интерактивным, а также вовлечь их в непосредственную искусственно организованную преподавателем коммуникацию друг с другом на русском языке для достижения определенной общей образовательной цели, в процессе реализации которой выигрывает и взаимно обогащается каждый из членов учебной группы.

Литература:

1. Мельников С.В. Новые образовательные технологии в условиях компетентностного подхода. Вестник Учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. – М.: РГСУ, 2014 – № 4.
2. Щепетова С. Е., Сатдыков А. И. Применение игровых технологий в преподавании «системных» дисциплин // Высшее образование в России. 2018. № 4. С. 127-135.
3. Melnikov S.V. New educational technologies in the context of the competence approach. Bulletin of the Educational and Methodological Association of Russian universities on education in the field of social work. – М.: RGSU, 2014 – No. 4
4. Shchepetova S. E., Satdykov A. I. Application of game-based simulation in «System Analysis» courses. Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia. 2018; 4 (27): 127-134.

## **THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN RFL CLASSES AS A MODERN FORM OF STUDENTS' CLASSROOM WORK**

**Shutko G.G.**

*Rostov State Medical University  
Rostov-on-Don, Russia*

Abstract

This article discusses the use of digital learning technologies in RFL classes as a modern form of classroom work. The conclusion is made about the need for the metered introduction of such pedagogical technologies in the process of teaching the Russian language to the foreign students.

**Keywords:** *pedagogical technologies, online learning platforms, artificial intelligence, classroom work.*

## СЕКЦИЯ 2

# МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

## УЧЁТ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

**Войченко В.М.**

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова  
Россия, Таганрог*

### Аннотация

В статье даётся обзор основных гендерных стереотипов, отслеживается их развитие и трансформация с течением времени. Автором представлено исследование об актуальном содержании гендерных стереотипов, включая современные представления о мужественности и женственности в русскоязычной лингвокультуре, подчёркивающее важность учёта стереотипных представлений о мужчинах и женщинах при обучении русскому языку как иностранному.

**Ключевые слова:** *национальные гендерные стереотипы, лингвокультура, гендерная социализация, женственность, мужественность*

Вторая декада XXI века знаменуется большим количеством событий глобального масштаба, повлиявших в той или иной степени на образ жизни, мироощущения, нравственные устои современного человека, непременно отражаясь в новых возможностях коммуникации. Так, например, во время пандемии вместе с ограничениями в передвижении, стали доступны новые формы и способы коммуникации, во всём мире стали развиваться онлайн платформы, позволяющие осуществлять и продолжать общение, обучение, работу, не выходя из дома. Современный человек потерял возможность путешествовать, расширять свой культурный потенциал путём прямого общения с представителями различных стран, культур, но приобрёл возможность узнавать мир и обучаться, не выходя из дома.

Мир, в котором мы живём, меняется, меняются и смещаются культурные и нравственные ценности, приоритеты, в том числе происходит трансформация гендерных стереотипов, «внутренних установок в отношении места мужчины и женщины в обществе, их функций и социальных задач, культурно и социально обусловленных мнений о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов и их отражения в языке» [2]. По мнению Л.Н. Надолинской, слом мощного традиционного патриархального стереотипа в России произошёл ещё в середине XIX века. Наряду со сломом патриархального стереотипа происходило становление мощного фемининного стереотипа, согласно которому возрасало уважение личностного, индивидуального начала женщины. К началу XX столетия в обществе стало активно наблюдаться ослабление поляризации мужских и женских ролей [3].

В исследовании, предпринятом автором в 2009 году, был проведён анализ представлений о мужчинах и женщинах, гендерных стереотипах, отражённых в языке и культуре. Исследование показало, что русский язык

андроцентричен: патриархальные гендерные стереотипы, фиксированные в языке, обличают «глупость», «порочность», «недальновидность», «покорность» женщины – несут негативную коннотацию (*бабе дорога от печи до порога; бабы умы разоряют дома; волос долог, да ум короток...*). Однако проведенный более 14 лет назад ассоциативный эксперимент доказал, что в современном обществе происходит переоценка ценностей – женщина берет на себя не только роль хранительницы очага, она перестраивается на мужское доминантное поведение, продвигается вверх по карьерной лестнице, берет на себя «мужские» обязанности [1].

Автором видится, что знание адекватных культурных ценностей, истинных представлений о социальных гендерных ролях способствует формированию у обучающихся правильной языковой картины мира страны изучаемого языка. Иноязычных студентов необходимо знакомить с культурологическими реалиями страны изучаемого языка, включающими свойственные для изучаемой лингвокультуры гендерные стереотипы для выстраивания правильных моделей общения с представителями различных полов и наиболее точного понимания языковых процессов, происходящих в языке и культуре.

В рамках предпринимаемого исследования было проведено анкетирование с участием студентов и преподавателей Таганрогского института имени А.П. Чехова, а также Южного Федерального Университета. Респондентам было предложено указать свой пол и национальность и ответить на ряд вопросов, представленных в Гугл-форме [4]:

- Что Вы понимаете под гендерными стереотипами?
- Разнятся ли, на Ваш взгляд, гендерные стереотипы у представителей разных культур и национальностей?
  - Используя 5 прилагательных, опишите представления о женственности в Вашей культуре.
  - Используя 5 прилагательных, опишите представления о мужественности в Вашей культуре.
  - Приведите пример выдающейся женщины в Вашей стране. Обоснуйте свой ответ.
  - Приведите пример выдающегося мужчины в Вашей стране. Обоснуйте свой ответ.
  - Происходят ли, на Ваш взгляд, трансформации гендерных стереотипов в Вашей стране по сравнению с XX столетием?
  - Следует ли, на Ваш взгляд, включать в школьную программу вопросы, связанные с гендерной социализацией? Если да, то каким образом?

Следует отметить, что в анкетировании приняли участие 92% русских граждан, из них 75% женского, 25% мужского пола.

Нужно отметить значительную подкованность респондентов в вопросах гендерной социализации, многие дали определение гендерным стереотипам, максимально приближенное к научному, общепринятому (*представления о мужественности и женственности, предубеждения, касающиеся отдельно взятого пола, предрассудки, ошибочные понятия, предвзятые представления,*



установки, каноны, заблуждения о мужчинах и женщинах...), в данном вопросе отмечалось также стирание границ между мужчиной и женщиной в современном мире, приводились примеры базовых стереотипных представлений о мужчинах и женщинах (*женщина не умеет водить машину, девочка-розовый, мальчик – голубой, мальчики играют с машинками, девочки – с куклами* и т.п.).

подавляющим большинством респондентов (90%) было отмечено, что гендерные стереотипы у представителей разных культур и национальностей разнятся (см.рис. 1).

Разнятся ли, на Ваш взгляд, гендерные стереотипы у представителей разных культур и национальностей?  
 49 ответов



Рисунок 1. Результаты ответа на вопрос «Разнятся ли, на Ваш взгляд, гендерные стереотипы у представителей разных культур и национальностей?»

Стереотипные представления респондентов о женственности и о мужественности были систематизированы и представлены в статье в таблице 1 в порядке убывания.

Таблица 1. Стереотипные представления о женственности и мужественности

Представления о женственности	Представления о мужественности
Красивая	Сильный
Добрая	Смелый
Нежная	Умный
Ухоженная	Ответственный
Хозяйственная, умная	Умелый, добрый
Сексуальная, обаятельная	Брутальный

Согласно мнению испытуемых, женщина в стереотипном понимании, прежде всего, должна быть *красивой и доброй*, однако нельзя не упомянуть наименее стереотипные характеристики, предложенные респондентами: *реализованная, сильная, мудрая, терпеливая, некурящая, кокетливая, весёлая, ранимая, утончённая, справедливая, любящая себя, прямолинейная, длинноволосая, умеющая рожать...*

Анализ результатов по составляющим характеристикам мужественности показал большую однозначность, чем с представительницами «слабого пола». Лидирующими стереотипными характеристиками стали *сильный* и *смелый*, однако были и другие характеристики, достойные упоминания: *уважительный, упрямый, накаченный, широкоплечий, продуманный, упорный, честный, галантный, добросовестный, приличный, вежливый...*

Последующие вопросы ставили целью сформировать «рейтинги» наиболее ярких представителей обоих полов в нашей культуре. Наиболее популярные ответы зафиксированы в таблице 2.

Таблица 2. Выдающиеся женщины и мужчины в России

Выдающиеся женщины	Выдающиеся мужчины
1. Валентина Терешкова	Юрий Гагарин
2. Екатерина II	Владимир Путин
3. Зоя Космодемьянская	

Стоит отметить, что при выборе женских ролей наблюдалось разнообразие, наиболее яркие представительницы отмечены в таблице (Валентина Терешкова – первая в мире женщина-космонавт, Екатерина II – образец женщины-руководителя страны, Зоя Космодемьянская – женщина-герой, умеющая постоять за себя и свои принципы). Также были отмечены Валентина Матвиенко, Елизавета Глинка, Марина Цветаева, Ольга Бузова, Алла Пугачёва, Ксения Собчак, Майя Плисецкая и другие знаменитые женщины, прославившие нашу страну в кинематографе, спорте, науке.

При составлении мужского рейтинга мнения респондентов разделились практически поровну между первым космонавтом Юрием Алексеевичем Гагариным и главой нашей страны, президентом РФ Владимиром Владимировичем Путиным, однократно, однако, были названы следующие имена: Дмитрий Менделеев, Сергей Королёв, Сергей Бондарчук, Сергей Бурунов, Константин Хабенский, Игорь Кириллов, Сергей Бурлаков, Пётр I.

Большинством респондентов было отмечено, что по сравнению с XX веком в России происходят трансформации гендерных стереотипов (81,6%).

На вопрос о целесообразности включения в школьную программу вопросов, связанных с гендерной социализацией, мнения разделились. Результат заставляет задуматься – 49% опрошенных считают, что в этом нет необходимости, но большинство ответили утвердительно, предложив свои варианты решения этой проблемы (см. рис.2). Например, проводя устные беседы с обучающимися, отмечая, что сегодня женщины – уже не просто домохозяйки, они занимают различные роли в нашей жизни, имеют такие же зарплаты и права, как мужчины; объясняя на классных часах устройство человеческого общества; включая темы гендерной социализации в программу по обществознанию; объясняя, что равноправия между полами естественны и т.д.

Следует ли, на Ваш взгляд, включать в школьную образовательную программу вопросы, связанные с гендерной социализацией? Если да, то каким образом?

49 ответов



Рисунок 2. Результаты ответа на вопрос «Следует ли, на Ваш взгляд, включать в школьную программу вопросы, связанные с гендерной социализацией? Если да, то каким образом?»

Представленное исследование позволяет сделать вывод о том, что вопросы гендерной социализации в российском обществе ещё недостаточно

разъяснены, что стереотипные представления о мужчинах и женщинах могут отличаться в разных культурах. Для осуществления межкультурной коммуникации, в том числе при обучении русскому языку как иностранному, необходимо учитывать лингвокультурные особенности страны изучаемого языка, непременно включая в образовательную программу изучение национальных гендерных стереотипов.

Литература:

1. Войченко, В.М. отражение гендерных стереотипов в языке и культуре / В.М. Войченко // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. – 2009. – 1. С.64-70.
2. Кирилина, А.В. Словарь гендерных терминов / А. В. Кирилина. – Режим доступа: <http://www.lib.vsu.ru/project/golossary.phtml>
3. Надолинская, Л.Н. Трансформация гендерных отношений: социокультурный анализ / Л.Н. Надолинская. – Ростов н/Д : Изд-во юж. федер. ун-та, 2007. – 288 с.
4. Гугл-форма для исследования – <https://docs.google.com/forms/d/12ExyLK50FUDRx5FaSPPAXbHsKUQHg4w-UYmyNckY3I/edit#responses>

## **TAKING INTO ACCOUNT NATIONAL GENDER STEREOTYPES IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE MODERN WORLD**

**Voychenko V.M.**

*Taganrog institute named after A.P. Chekhov*

Abstract

The article provides an overview of the main gender stereotypes, tracking their development over time. The study of the current content of gender stereotypes is conducted, including modern ideas about masculinity and femininity in Russian-speaking linguistic culture, emphasizing the importance of taking into account stereotypical ideas about men and women when teaching Russian as a foreign language.

**Keywords:** *national gender stereotypes, linguistic culture, gender socialization, femininity, masculinity*

## **СЕМИОТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КРОССКУЛЬТУРНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ**

**Герасименко Ю.А.,**

**Пономаренко Е.А.**

*Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского  
Российская Федерация, Симферополь*

Аннотация

В работе рассматривается роль лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку как иностранному. Особое внимание уделяется семиотическому аспекту в преподавании языка, формам и приёмам, используемым в процессе обучения: клиповой информации, анимации, цветовой схеме культуры и др. Констатируется, что семиотический аудиовизуальный ряд представляет сложные данные в краткой и наглядной форме, что способствует формированию у учащихся навыков речевого взаимодействия, а также повышает интерес к культуре изучаемого языка.

**Ключевые слова:** *культура, родной язык, мультимедийный комплекс, семиотический аспект.*

Ряд исследователей (Л.С. Бархударов, М.В. Всеволодова, В.Г. Гак, Е.Д. Поливанов, Л.В. Щерба и др.), чьи работы стали достоянием классической

лингвистической мысли, справедливо утверждали, что система обучения иностранному языку обязательно должна учитывать факт владения учащимися своим родным языком: «можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем самым обеднить этот процесс, не давая иностранному языку никакого оружия для самозащиты против влияния родного), но ... изгнать родной язык из голов учащихся ... – невозможно» [1, с. 62]. Процесс овладения неродным языком сопровождается аналитической работой над элементами системы родного языка и правилами их функционирования в коммуникативных ситуациях; сознательным усвоением элементов другого языка как компонентов функциональной системы, служащей для передачи неязыковых значений. Методика преподавания иностранных языков квалифицирует такой подход к обучению как принцип учёта родного языка и культуры учащегося.

В настоящей работе используется понятие *кросскультурная лингводидактика*, под которым понимается обучение неродному (русскому) языку с привлечением лингвокультурного фона родного языка обучающегося (в нашем случае стандартный хинди как официальный язык Индии). Принимая во внимание постулат, согласно которому язык служит инструментом ментального упорядочивания мира и средством закрепления этнического мировидения (В.Н. Топоров, Н.И. Толстой, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), отметим, что в основе преподавания русского языка иностранным (индийским) студентам лежит механизм взаимной адаптации двух языковых картин мира – русской и индийской. То есть формирование языковой и коммуникативной компетенции осуществляется через призму родной национальной индийской культуры. Причём материал обучения организуется не на принципах доминирования лингвокультуры изучаемого (русского) языка, а на принципе взаимодействия двух равновеликих культур.

При создании современных учебно-методических материалов по русскому языку для индийских студентов-медиков, получающих образование на английском языке, практической необходимостью стало использование цифровых технологий, продуктом которых являются мультимедийные учебные комплексы. При создании таковых немаловажным представляется *семиотический аспект*. Это означает, что в преподавании языка мы обращаемся к природе знака в самом широком понимании, используя не только лексический минимум, необходимый для освоения и понимания, но и символику, цвет, жест и иные аспекты взаимодействующих лингвокультур. Необходимость такого семиотического фона обусловлена ещё и тем, что полилингвальная ситуация в Индии (как показывает опыт) предполагает, однако не обеспечивает английскому языку статус универсального языка-посредника (*lingua franca*). Строго говоря, даже владение официальным хинди, отмечаемое у студентов, часто не является безупречным, а иногда и просто достаточным. В связи с этим потребность в преподавании языка на общепонятной основе побуждает к поиску наддиалектной общекультурной знаковой системы, одинаково близкой студентам из разных географически и этнографически обусловленных регионов Индии.

Мультимедийный курс организован с опорой на аудиовизуальный, аудиолингвальный, ситуативный, когнитивный и переводной методы. Учебно-методический материал представлен таким образом, чтобы равномерно задействовать каналы восприятия и сбалансировать грамматический, лексический, коммуникативный и дискурсивный аспекты. Апробация в виде online-курса представляется скорее уступкой требованиям времени, сам же аутентичный курс направлен, в первую очередь, на работу студентов в реальной аудитории.

Прежде всего необходимо отметить эффективность применения медиа-артефактов в качестве средств лингводидактики. Речь не о традиционной инфографике и иных графических способах подачи сложной информации. В данном случае доминирующим ресурсом в организации учебного материала представляются *не блок-схемы, таблицы, списки*, которые вводятся в готовом виде (статично) и без предварительного объяснения изучаемого явления не могут быть самостоятельно адекватно восприняты студентами, а такие формы и приёмы, которые посредством *динамического* воздействия на когнитивную сферу учащегося дают возможность интенсифицировать процесс обучения и увеличить эффективность усвоения информации, как то: *анимация, медийность, клиповая информация, сюжетность, юмор...*

Общеизвестным является тот факт, что лексический состав языка, способ организации лексики отражают специфическое видение мира представителями разных национальностей. «Связь лексики с предметным миром человека, с его культурно-историческим опытом делают лексику основной формой объективации языкового сознания, а в обучении иностранному языку – своеобразным ориентиром в мире иной культуры» [2, с. 77]. Так, обучение русской лексике проходит в форме аудиовизуальной презентации, где каждая лексема вводится с опорой на английский как на язык-посредник, либо – в случаях полисемии – серией дополняющих иллюстраций, цель которых – вызвать у студента ассоциацию с корневым значением слова.

Поскольку картины мира разных языков (русского и хинди) не совпадают, в большинстве случаев русскоязычный лексический материал подаётся в виде анимированных иллюстраций с привлечением известных фактов индийской культуры. Немаловажную роль в таком подходе играет *клиповость подачи материала*. Воспринимая учебную информацию фрагментарно и образно, студенты начинают быстро реагировать на заданный лингвистический объект, моделировать его, а также экономить время при получении базовой, максимально полезной информации.

Клиповая подача материала подкрепляется *сюжетной презентацией*, где различные блоки изучаемого материала (теоретическое объяснение, правила, различные виды упражнений, подсказки) связаны между собой системой персонажей, заимствованных из индийской традиционной и массовой культуры. Например, используемый в нашем курсе Ганеша (популярное в Индии божество с головой слона), герой индийского мультипликационного фильма на языке хинди «Маленький Ганеша» (автор

сценария и режиссер Раджив С. Руиа), вызывает у студентов радостное чувство узнавания и стимулирует их к новым сюжетным «подвигам» по освоению глагольных или падежных форм. В качестве другого примера приведём персонажей суперпопулярного индийского эпоса «Рамаэна»: соответствие персонажей определённым типам заданий служит дополнительным фактором мотивации когнитивной деятельности студента: Ра́вана = серия грамматических заданий, ассоциируемых с коварством олицетворяющего их персонажа; Хануман = подсказка и помощь в их выполнении; Сита = красивая, правильная форма, «освобождаемая» из плена грамматических ошибок; наконец, сам Рама = главный герой этой игры, студент, совершающий один подвиг по освоению языкового материала за другим. Игровой момент при визуальной поддержке популярных персонажей придаёт этой фазе обучения характер увлекательного, ненавязчивого, однако продуктивного «квеста».

Для результативного усвоения языкового материала активно используется цветовая схема индийской культуры (белый, красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, малиновый, терракотовый цвета). Цветовые обозначения в данном случае являются вспомогательным средством, способствующим восприятию основного содержания. Например, включённый в учебные материалы Ганеша представлен в белом цвете. Белый цвет для индийской культуры – символ доброты и чистоты. Поэтому встреча студентов с добрым, милым и весёлым существом – Ганешей рождает эффект неожиданности, возбуждает интерес, усиливает познавательную деятельность и нацеливает их на осмысленное усвоение лексического и грамматического материала. Равным образом презентация всей новой лексики осуществляется на «дружелюбном» и не отвлекающем внимание белом фоне. В дальнейшем цветовая схема усложняется и становится более разнообразной – в координации с цветовыми моделями изучаемых частей речи и их форм (числительных, прилагательных, глаголов, падежей и т.д.). Подчеркнем, что опора на культурный фон не только устраняет «когнитивный диссонанс», зачастую появляющийся при контакте с незнакомым, чужим языком, письмом / алфавитом, но и вызывает положительную эмоциональную реакцию и демонстрирует знание и уважение к древней культуре индийского народа. Разумеется, необходимо заранее учитывать как образы и темы, табуируемые в культуре студента, так и цвета, использование или сочетание которых нежелательно (например, является символом траура и т.п.).

Семантизации естественных коммуникативных ситуаций способствует также и современная типографика. Так, обучение русской фатической и эмотивной лексике осуществляется с привлечением различных иконических знаков. Это, с одной стороны, могут быть графически кодифицированные символы индийской культуры, идеограммы и пиктограммы (например, жест *намасте* или символы *безмятежности, покоя, благополучия*), аудиотивно сопровождаемые русскими речевыми аналогами. С другой стороны, нельзя не отметить эффективность семантизации эмотивной лексики при помощи глобализированного посредством мобильных технологий языка *эмодзи* –

благодаря тому, что поддержка эмотиконов различными операционными системами по всему миру делает этот код достаточно универсальным, студенты имеют возможность практически безошибочно воспринимать коннотации как отдельных лексем, так и речевых жанров *приветствия, прощания, установления и поддержания контакта*. Причём, в динамике опора на язык *эмодзи* в преподавании иностранного языка представляется как актуальное и достаточно эффективное современное средство.

В заключение скажем, что в медиа-культуре видеоблога (YouTube и др.) к настоящему времени сложились определённые жанры с присущими им признаками, в частности «*видеоурок иностранного языка*». Анализ подобного контента показывает, что немаловажным фактором образования в новом веке выступает постирония / метаирония, а в более широком смысле – юмор как таковой. И это – как тренд современного трансграничного образования – следует не игнорировать, а использовать в соответствии с максимами Дж. Лича и конкретными задачами обучения языку. Как свидетельствует опыт, роль юмора как приёма лингводидактики трудно переоценить.

Литература:

1. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. – 2-е изд. М., 1974. – С.62.
2. Одинцова И.В. Когнитивная лексикология и когнитивный синтаксис в лингводидактике // Мир русского слова. – 2018. – № 2. – С. 77.

## **SEMIOTIC ASPECTS OF CROSS-CULTURAL: TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A DIGITAL ENVIRONMENT**

**Gerasimenko Yu.A.,**

**Ponomarenko E.A.**

*V. I. Vernadsky Crimean Federal University  
Russian Federation, Simferopol*

Abstract

The paper examines the role of the linguocultural approach in teaching Russian as a foreign language. Special attention is paid to the semiotic aspect in language teaching, forms and techniques used in the learning process: clip information, animation, color scheme of culture, etc. It is stated that the semiotic audiovisual series presents complex data in a concise and visual form, which contributes to the formation of students' speech interaction skills, as well as increases interest in the culture of the language being studied.

**Keywords:** *culture, native language, multimedia complex, semiotic aspect.*



## **РОЛЬ ВНЕАУДИТОРНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Дмитриева Д.Д.,  
Самчик Н.Н.**

*Курский государственный медицинский университет  
Россия, Курск*

### **Аннотация**

Статья посвящена проблеме формирования и развития межкультурной коммуникативной компетенции у иностранных студентов во внеаудиторной воспитательной деятельности на русском языке. Изучение специфики данного процесса составляет основную цель исследования. Автором представлены примеры внеаудиторных воспитательных мероприятий, способствующих развитию всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** *межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция, воспитательная работа.*

Известно, что одна из основных целей обучения любому иностранному языку, а также РКИ заключается в подготовке учащихся к межкультурной коммуникации, то есть адекватному взаимопониманию при общении на изучаемом языке с представителями разных национальных культур. В настоящее время в российских вузах учатся студенты из разных стран (Индии, Нигерии, Шри-Ланки и т.д.), которые общаются между собой на английском языке. При этом изучение русского языка является для них не только важным условием обучения в вузе и получения специальности, но и необходимостью для эффективной профессиональной и социальной коммуникации, социально-культурной адаптации. В связи с этим развитие межкультурной коммуникативной компетенции студентов является важной задачей, стоящей перед преподавателем РКИ. Её решение осложняется недостаточным количеством аудиторных часов, выделяемых на изучение русского языка, отсутствием у иностранных учащихся внутренней мотивации к обучению и знаний о культуре России. Ограниченные временные условия для овладения русским языком как иностранным требуют использования всех возможностей для оптимизации образовательного процесса.

По нашему мнению внеаудиторная воспитательная деятельность, проводимая с иностранными студентами, позволит активизировать их подготовку к межкультурной коммуникации на русском языке. Обратимся к детальному рассмотрению данного процесса.

Межкультурная коммуникативная компетенция включает в себя такие компоненты процесса обучения иноязычному общению, как коммуникативная и межкультурная компетенции. В свою очередь коммуникативная компетенция объединяет следующие составляющие:

- языковая (лингвистическая);
- речевая (дискурсивная);
- социокультурная (социокультурная, социальная, социолингвистическая);
- компенсаторная (стратегическая).



Лингвистическая компетенция – это наличие знаний, фонетических и лексико-грамматических навыков.

Речевая компетенция представляет собой комплекс следующих знаний и умений:

-корректное порождение и варьирование речи, интерпретация её содержания на русском языке;

-знание и владение различными типами дискурса, текстов, а также их использование в соответствии с ситуацией коммуникации;

-выбор формы общения и лингвистических средств согласно ситуации.

Социокультурная компетенция предполагает владение социальными правилами и нормами взаимодействия участников общения, а также знание истории и культуры российского общества. Под компенсаторной компетенцией понимают способность использования речевых и неречевых стратегий для восполнения недостатка знаний или умений в области лингвистического кода. Рассмотренные нами компоненты коммуникативной компетенции (язык, дискурс, стратегии и культура) частично пересекаются и располагаются внутри когнитивной или познавательной сферы человеческого сознания, которая объединяет в свою очередь тематическую и когнитивную компетенции. Под последними подразумевают знания об объектах мира и их взаимоотношениях, а также умения познавать и учиться.

По нашему мнению формирование и совершенствование способностей, составляющих коммуникативную компетенцию, осуществляется во всех аспектах иноязычного образования, а именно в учебном, развивающем, познавательном и воспитательном. Таким образом, каждый аспект обучения русскому языку как иностранному направлен в первую очередь на развитие определённой компетенции. В учебном аспекте развивается языковая и речевая составляющие коммуникативной компетенции. Таким образом, формируются и совершенствуются необходимые для коммуникации на русском языке знания, умения и навыки во всех видах иноязычной речевой деятельности.

Целью развивающего аспекта иноязычного образования является, прежде всего, развитие компенсаторной компетенции. Здесь происходит осознание обучающимися наличия множества средств выражения мыслей, развиваются языковая догадка, память, логика, умения учиться и т.д.

Развитие социокультурной компетенции осуществляется благодаря познавательному и воспитательному компонентам иноязычного образования. Так, иностранные студенты приобретают знания о культуре, истории, литературе России, о строе русского языка и его особенностях. Кроме того, происходит духовное и эстетическое развитие личности.

Согласно А.В. Щепиловой развитие каждого компонента коммуникативной компетенции реализуется комплексно в трёх таких сферах, как обучение, развитие и воспитание. Обучение нацелено на передачу необходимых для межкультурной коммуникации знаний, умений и навыков. Развивающая составляющая отмечает важность когнитивных факторов в обучении и указывает на способы освоения знаний. Воспитание направлено на формирование личности обучающегося и системы аффективных отношений [1].

В рамках нашего исследования наибольший интерес представляет роль воспитательной деятельности в подготовке студентов, изучающих русский язык как иностранный, к межкультурной коммуникации. Итак, рассмотрим подробно влияние внеаудиторной воспитательной работы с иностранными учащимися на развитие каждого компонента межкультурной коммуникативной компетенции.

Во-первых, организация и проведение разнообразных литературно-музыкальных, чтецких и поэтических вечеров, посвящённых жизни и творчеству великих русских писателей и поэтов, а также национальным праздникам России, способствуют формированию у иностранных учащихся аффективного отношения к русскому языку и пониманию его системы. Кроме того, происходит развитие произносительных навыков, активизируется употребление лексических единиц и грамматических конструкций. Таким образом, развивается лингвистическая компетенция.

Во-вторых, участие студентов-иностранцев в различных конкурсах сочинений, диспут-клубах, круглых столах, олимпиадах и т.д. приводит к формированию отношения к дискурсивным привычкам российского социума, развитию умений и навыков в чтении, говорении, аудировании и письме. В результате этого развивается дискурсивная компетенция.

В-третьих, просмотр художественных, мультипликационных и документальных фильмов, а также проведение видеоэкскурсий по крупным городам РФ способствуют воспитанию у иностранных учащихся мировоззренческих и нравственных качеств, формированию знаний о России и её жителях, получению социального опыта. Так происходит развитие социокультурной компетенции.

В-четвёртых, организация и проведение с участием студентов-иностранцев фестивалей, а также конкурсов презентаций, проектов, художественных и декоративно-прикладных работ помогают сформировать у учащихся стремление к самосовершенствованию и саморазвитию, развитию учебных умений и интеллектуальных способностей. В результате этого развивается когнитивная компетенция [2,3].

Компенсаторная и тематическая компетенции развиваются в процессе работы международных студенческих клубов; при проведении ролевых и деловых игр, проблемных ситуаций, командного обучения; во время посещения музеев, театров, картинных галерей и выставок. При этом у иностранных учащихся развиваются уверенность в себе, самостоятельность и стремление к коммуникации на русском языке, а также компенсаторные умения и стратегии общения. Кроме того, повышается эрудиция, развивается любознательность и формируются фоновые знания [4].

Важно отметить, что при организации воспитательной работы на русском языке необходимо учитывать индивидуальные особенности и способности иностранных учащихся, а также уровень их знаний.

В результате нашего исследования можно сделать вывод, что проведение корректно организованной внеаудиторной воспитательной деятельности с

иностранными студентами активизирует их аккультурацию, а также способствует развитию межкультурной коммуникативной компетенции.

Литература:

1. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.» / А.В. Щепилова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
2. Дмитриева Д. Д. Роль внеаудиторной воспитательной работы в подготовке иностранных студентов к межкультурной коммуникации на русском языке / Д. Д. Дмитриева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – Т. 12, № 1(42). – С. 31-34.
3. Дмитриева, Д. Д. Влияние внеаудиторной воспитательной работы на интенсификацию обучения русскому языку как иностранному (на примере кафедры русского языка и культуры речи КГМУ) / Д. Д. Дмитриева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2022. – Т. 11, № 3(40). – С. 9-12.
4. Внедрение технологии командного обучения (TBL) в образовательное пространство медицинского вуза / Е. Ю. Фетисова, Н. Б. Дремова, Е. В. Конищева, И. В. Толкачева // Университетская наука: взгляд в будущее : сборник научных трудов по материалам Международной научной конференции, посвященной 87-летию Курского государственного медицинского университета : в 2 т., Курск, 04 февраля 2022 года. Том II. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2022. – С. 524-526.

## **THE ROLE OF EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL ACTIVITIES IN RUSSIAN IN PREPARING FOREIGN STUDENTS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION**

**Dmitrieva D.D.,  
Samchik N.N.**

*Kursk State Medical University  
Russia, Kursk*

Abstract

The article is devoted to the problem of the formation and development of intercultural communicative competence among foreign students in the process extracurricular educational activities in Russian. Studying the specifics of this process is the main goal of the study. The author presents examples of extracurricular educational activities that contribute to the development of all components of foreign language communicative competence.

**Keywords:** *intercultural communication, communicative competence, educational work*

## **ПОДГОТОВКА К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.**

**Икрамова М.М.**

*Узбекский государственный университет мировых языков  
Узбекистан, Ташкент*

Аннотация

Статья посвящена к определению готовности студентов к межкультурной коммуникации и раскрытию понятия «межкультурная коммуникация». Отмечена важность изучения иностранного языка в вузах, а также приведены методы и способы развития коммуникативных способностей студентов при изучении иностранного языка.

**Ключевые слова:** *обучение иностранным языкам, межкультурная коммуникация, международные отношения, технические вузы.*

В настоящее время одним из требований для получения высшего образования является необходимость знания как минимум одного

иностранного языка. Иностранный язык является одним из востребованных предметов как в языковых, так и в технических вузах. Подготовка высококвалифицированных специалистов, стремящихся к росту и развитию – основная задача вуза и потому изучение иностранного языка является неотъемлемой частью в процессе обучения. Следует отметить, что в процессе модернизации высшего образования и развитии академической мобильности актуальным является изучение языка, поскольку это даёт возможность расширению кругозора, изучить культурные особенности и традиции той или иной страны.

Понятие «межкультурной коммуникации» ввели в употребление Г.Трейгер и Э.Холл. Межкультурная коммуникация (МКК) представляет собой особый раздел общей теории коммуникации, исследующий – в теоретическом и практическом отношении – коммуникативное взаимодействие представителей разных культур. [Основы теории межкультурной коммуникации: [учеб. пособие] / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 3 с.]

Так как язык является важным инструментом передачи информации, обмена ресурсами, опытом, знаниями, межкультурная коммуникация же связывает людей различных культур. В современном мире рост числа специалистов, вовлеченных в международные организации, заметно увеличился, данный процесс способствовал расширению деловых связей и потому в настоящее время выпускникам вузов недостаточно иметь хорошую профессиональную подготовку, но и поликультурное образование, поскольку изучение языка в единстве с культурой народов, намного эффективнее.

Обучить иностранному языку как средству профессионального общения при ограниченном количестве часов довольно сложная задача, в частности, для вузов технических направлений. Потому для обучения языку необходима максимально приближенная обстановка реального общения, например, применять язык в естественных ситуациях таких как беседы, дебаты, интервью, привлекать иностранных студентов к участию в международных конференциях, семинарах. Также для изучения языка выделяется время для самостоятельного обучения студентов, проведение внеаудиторных мероприятий таких как лучший перевод, доклад о проведенных исследованиях, данные методы позитивно влияют на мотивацию студентов.

Следует отметить особенности изучения языка студентами технических вузов, помимо овладения разговорной речью будущим специалистам предстоит развить способности ведения беседы с использованием технической терминологии данной специальности, уметь вести деловую переписку, овладеть навыками перевода научно – технической документации. Для эффективного ведения межкультурного общения, важно овладеть межкультурной компетенцией, по Г.В.Елизаровой межкультурная компетенция представляет собой «способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной идентичности». [Елизарова Г.

В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.02: СПб., 2001 – 371 с.]. Дабы избежать недопониманий, культурных разногласий, противоречий важно правильно владеть межкультурной компетенцией, которая дает возможность говорящим чувствовать себя практически на равных с носителями языка, передать полную и достоверную информацию на необходимом языке.

Для успешного развития межкультурной коммуникации среди студентов на уроках иностранного языка возможно применение следующих приёмов:

– проведение дидактических игр с использованием информационно – коммуникационных технологий, которые позволяют развить речь, мышление, а также воображение.

– посещение фестивалей и дни культуры, музеев, выставок и театров, которые помогают углубить знания о культуре, об особенностях страны изучаемого языка.

– проведение конкурсов на знание народных обычаев и традиций.

Такие формы работы позволяют студентам лучше усваивать язык в интеграции с культурой. Потому процесс обучения и овладения иностранным языком должен быть направлен на активное практическое использование языка с целью решения трудностей, возникающих при межкультурном общении.

Литература:

1. М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 3 с.
2. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.02: СПб., 2001 – 371 с.
3. Слобожанкина Л. Р. Формирование межкультурной толерантности будущих специалистов в процессе иноязычной подготовки: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.Р. Слобо-жанкина. – Магнитогорск: МаГУ, 2006.

## **PREPARATION FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES**

**Ikramova M.M.**

*Uzbekistan State World Languages University  
Uzbekistan, Tashkent*

Abstract

The article is devoted to determining the readiness of students for intercultural communication and revealing the concept of «intercultural communication». The importance of studying a foreign language in universities is noted, and methods and means of developing students' communicative abilities during studying a foreign language.

**Keywords:** *foreign language teaching, intercultural communication, international relations, technical universities.*

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Кианибарфоруши Хода Хассан**

*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы  
Россия, Москва*

### **Аннотация**

Статья посвящена межкультурной коммуникации и ее роль в подготовке иностранных учащихся неязыковых специальностей.

Современное развитие мировой экономики в условиях глобализации требует расширения деятельности компании с регионального уровня на международный уровень. Такое расширение, безусловно, будет способствовать ряду экономических выгод. Однако это неизбежно порождает ряд проблем, основными из которых являются языковые барьеры и непонимание между культурами, что может привести не только к финансовым потерям, но и к репутационным проблемам. Этот факт определяет потребность в профессионалах, обладающих навыками межкультурного общения и знанием иностранных языков. Поэтому в статье рассматривается важность языковой и межкультурной компетентности будущих специалистов международного бизнеса. Рассматривая природу и содержание феномена межкультурной компетентности специалиста в области экономики и бизнеса, в данной статье определяются роль и значение изучения особенностей бизнес-культур разных стран мира для успешного межкультурного взаимодействия. Делается вывод, что языковая и межкультурная компетентность сегодня приобретают все большее распространение, поскольку в условиях интеграции и глобализации от этого зависит успех деятельности эксперта.

**Ключевые слова:** *межкультурная коммуникация, языковая компетенция, международный бизнес, языковой барьер*

### **Введение**

Растущее число международных корпораций как доминирующей формы организации бизнеса стимулирует повышенный интерес к межкультурному общению как к «мягкому» навыку, который необходим для благоприятной атмосферы в деловых офисах, для успеха переговоров и повседневной деловой деятельности.

Глобализация предполагает расширение глобального рынка труда, где необходимы такие специалисты, способные эффективно общаться с представителями других культур в любой ситуации профессионального взаимодействия. Сложность этого общения заключается в многочисленных культурных барьерах, которые могут привести не только к непониманию, но и к разочарованию в оппоненте (партнере по переговорам) и даже к развитию конфликта. Это потому, что собеседник речевое поведение может по-разному восприниматься и оцениваться представителями разных национальных культур, что напрямую зависит от их мировоззрения и мировоззрения.

Современная ситуация на мировом рынке труда, возможность выхода на международную арену в будущей профессиональной деятельности студента, многочисленные контакты с носителями других языков – все это предполагает необходимость свободного общения с представителями других культур. Хорошим примером межкультурного взаимодействия является ситуация в бизнесе, когда руководитель компании стремится выйти на международный рынок. Этот факт делает необходимым изучение не только языка международного общения (английского), но и культуры потенциальных партнеров, поскольку

без преодоления культурного барьера успех любой компании выглядит неудовлетворительным. В этих условиях можно предположить, что обучение иностранному языку обязательно должно быть основано на развитии иноязычной межкультурной коммуникативной компетентности.

Очевидно, что развитие межкультурной компетентности будущих специалистов в области экономики и бизнеса является одной из важнейших задач их профессиональной подготовки. Таким образом, в данной статье ставится задача определить сущность межкультурной компетентности, которая является одним из профессиональных требований к профессионалам бизнеса, а также предложить фрагмент методики развития межкультурной компетентности будущих специалистов бизнеса.

### **Методика анализа общения на иностранном языке**

Более сложной является методика анализа общения на иностранном языке, записанного на аудио- или видеоносители. Подобные примеры общения должны демонстрировать как взаимодействие представителей иностранной культуры между собой, так и взаимодействие представителей разных культур.

В целом это дает студентам дополнительную информационную базу сразу по нескольким направлениям. Во-первых, общение как неотъемлемая часть жизни людей характеризует всю культуру, то есть подобные примеры станут для студентов важным источником социокультурных знаний. Во-вторых, этот метод поможет учащимся создать в своем сознании уникальные модели поведения той или иной культуры, которые в дальнейшем могут перерасти в поведенческие реакции. В-третьих, тематически подобранные видео и аудио материалы могут помочь студентам расширить свои знания об особенностях ведения бизнеса в разных странах. Таким образом, изучая содержание примеров профессионального общения, студенты получают дополнительную информацию, охватывающую такие сферы делового общения, как круг обсуждаемых тем, стандартные конструкции поведения, варианты различной интерпретации тех или иных выражений, способы избежания и устранения конфликтов. По окончании работы студенты могут продемонстрировать свои знания в виде письменного отчета или коллективного обсуждения.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что мнение большинства исследователей сходится в многокомпонентности данного вида компетентности. К основным компонентам иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции относятся лингвистические, социолингвистические, межкультурные, компенсаторные, стратегические и социальные компетенции.

Лингвистическая компетентность включает в себя автоматизированные экспрессивные и рецептивные лексико-грамматические навыки, речевые и речевые навыки во всех видах речевой деятельности, знание правил использования языка.

Несмотря на разные подходы к определению и пониманию коммуникативной компетентности, она имеет весьма четкую структуру,

основными компонентами которой являются компетенции, характеризующие ее с разных точек зрения и дающие общую, достаточно полную характеристику понятия «иностранному языку». коммуникативная компетентность.

Межкультурная компетентность развивается в процессе обучения. Учитывая, что взаимопроникновение культур проявляется прежде всего в общении, логично, что межкультурная компетенция становится прежде всего одним из основных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, то есть неотъемлемой частью процесса овладения иностранным языком. И. Плужник считает, что межкультурная коммуникация предполагает «адекватное взаимопонимание двух участников, принадлежащих к разным национальным культурам, в коммуникативном акте» [1].

Существует несколько понятий, связанных с межкультурной компетентностью личности, а именно: «межкультурное понимание», «межкультурное (фоновое) знание», «межкультурная осведомленность», «межкультурное чутье». Поскольку они становятся наиболее востребованным для современного специалиста. Это создает основу для профессиональной мобильности, подготовки к быстрой работе. изменение условий жизни, знакомит специалиста с стандартами мировых достижений, увеличивает возможности профессиональной самореализации на основе общения и толерантности» [1].

По мнению Н.М. Губиной, межкультурная компетентность – это способность воспринимать, понимать, интерпретировать явления чужой культуры и способность сравнивать, находить различия и общие черты с родным менталитетом и национальными традициями, критически осмысливать их и выстраивать собственную картину мира. При этом необходима не только общая готовность к общению и взаимодействию, но и особое культурное сознание, реалистическое самоуважение, эмпатия к чужому человеку, толерантность, эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, способность преодолевать противоречия. требуется [2].

### **Выводы**

Развитие иноязычной межкультурной компетенции при обучении будущих специалистов бизнеса лингвистических вузов является необходимым условием подготовки современных бакалавров/специалистов. Преподавание культуры и преподавание языка в этом контексте неразделимы, и культура всегда встроена, интегрирована в процесс изучения языка.

Межкультурная коммуникативная компетентность – это компетентность особого характера. Она не тождественна коммуникативной компетентности носителя языка и может быть обнаружена только в межкультурной языковой коммуникативной личности, познанной посредством изучения языков разных культур и особенностей их (культур) взаимодействия. Межкультурная компетентность – это способность, позволяющая языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не теряя при этом своей культурной идентичности. Межкультурная собственная компетентность имеет сложную структуру и весьма сложным образом коррелирует с иноязычной коммуникативной компетенцией.



Литература:

1. Губина Н.М. Развитие межкультурной компетентности студентов на элективном курсе делового английского языка (продвинутый уровень, специальность «Мировая экономика»), 2004. – С. 226.
2. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности студентов-гуманитариев в ходе университетской подготовки, 2003. – С. 326.

## **INTERCULTURAL COMMUNICATION AND ITS ROLE IN THE PREPARATION OF FOREIGN STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES**

**Kianibarforushi Hoda Hassan**

*Peoples' Friendship University of Russia*

**Abstract:**

The article is devoted to intercultural communication and its role in the preparation of foreign students of non-linguistic specialties.

The modern development of the world economy in the context of globalization requires the expansion of the company's activities from the regional level to the international level. Such an expansion will certainly contribute to a number of economic benefits. However, this inevitably gives rise to a number of problems, the main are language barriers and misunderstanding between cultures, which can lead not only to financial losses, but also to reputational problems. This fact determines the need for professionals with intercultural communication skills and knowledge of foreign languages. Therefore, the article examines the importance of linguistic and intercultural competence of future international business specialists. Considering the nature and content of the phenomenon of intercultural competence of a specialist in the field of economics and business. This article determines the role and significance of studying the characteristics of business cultures of different countries of the world for successful intercultural interaction. It is concluded that linguistic and intercultural competence are becoming increasingly widespread today, since expert's activities depends on the conditions of integration and globalization.

**Keywords:** *intercultural communication, language competence, international business, language barrier.*

## **СОЧУВСТВИЕ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ НОРМА: РУССКОЕ VS ЯПОНСКОЕ**

**Королева С.Б.,  
Ладухина Н.Р.**

*Нижегородский государственный лингвистический университет им. Добролюбова Н.А.  
Нижний Новгород, Россия*

**Аннотация**

В статье представлены результаты контрастивного описания выражения сочувствия в русской и японской культурах как специфической нормы коммуникативного поведения. Авторы поставили цель осветить особенности обучения японских студентов русскому сочувствию. Новизна темы обусловлена малоизученностью данного вопроса. Актуальность статьи продиктована необходимостью обучения иностранных студентов коммуникативному поведению. В ходе исследования авторы приходят к выводу, что при обучении представителей японской лингвокультуры русскому сочувствию следует затрагивать не только уровень коммуникативных норм, но и уровень базовых ценностей.

**Ключевые слова:** *коммуникативное поведение, сочувствие, русская лингвокультура, японская лингвокультура, базовые ценности.*

Способность выразить понимание и сочувствие является неотъемлемой частью этикета в разных национальных культурах. При этом место, которое

сочувствие занимает в практике общения, а также формы проявления сочувствия могут значительно различаться. Истоки этих различий отчасти лежат в области религии. Сочувствие является одним из элементов концепции добродетели в христианстве: *«Будьте друг ко другу добры, сострадательны, прощайте друг друга, как и Бог во Христе простил вас»* (Послание к Ефессянам 4:32) [1]. Коран так же, как Библия, призывает нас быть милосердными, сострадательными, мудрыми. Каждое чтение священного писания мусульмане начинают со слов-обращений к Аллаху: «Ар-Рауф», что означает «Аллах сострадательный». В буддизме сострадание является незаменимой духовной практикой. Считается, что если сердце человека открыто к сочувствию и состраданию, то человек готов трудиться над тем, чтобы делать окружающих счастливее. В синтоизме также сочувствие является одной из главных добродетелей, наряду с уважением к старшим и поддержанием дружеских отношений со всеми [2].

В современной философии и речевом этикете умение выражать и воспринимать различные формы выражения сочувствия и сострадания рассматриваются как важнейшие элементы общения на любом языке [3]. В то же время, современная методика обучения иностранным языкам, признавая сущностную неразделимость языка и культуры, предполагает освоение обучающимися не только этикетных формул сочувствия, но и связанных с ними базовых представлений о мире и человеке – в том числе, базовых ценностей изучаемой культуры [4;5].

В связи со всем вышесказанным очевидно, что освоение форм выражения сочувствия, сопереживания (а также способов уместного реагирования на выражаемое сочувствие) при овладении русским языком как иностранным должно опираться на общие представления о: а) месте сочувствия в русской культуре; б) оценочном, эмоциональном, духовном аспектах этой коммуникативной нормы; в) ситуациях, в которых уместно и нужно выражать (и принимать) сочувствие людей. Отметим особо, что проблема обучения формам выражения сочувствия остро встает перед ученым-методистом в том случае, когда между двумя языками имеется значительная культурно-историческая дистанция. При обучении представителей японской лингвокультуры русскому языку как иностранному преподаватель сталкивается именно с таким глубинным расхождением идейно-ценностных систем культур.

В настоящей работе мы сделаем два первых шага в определении основных расхождений современных японской и русской лингвокультур в отношении сочувствия и сострадания и сосредоточимся на вопросах о:

а) соотношении места, которое сочувствие занимает в русской культуре, с местом, которое отведено этому чувству в японской культуре;

б) соотношении оценочного, эмоционального, духовного аспектов этой коммуникативной нормы в двух рассматриваемых культурах.

Для того, чтобы подступить к ответу на эти вопросы в отношении русской культуры, обратимся к значениям слова «сочувствие», зафиксированным в словарях. В Толковом словаре Ожегова читаем:

«Сочувствие – отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью других // одобрительное, благожелательное отношение; сострадание – жалость, сочувствие, вызываемые чьим-нибудь несчастьем, горем» [6]. Слова *сочувствие* и *сострадание* являются калькой с греческого *sympathia* и обозначают способность человека показывать свое участие, разделять чувства другого в ситуациях, когда это может облегчить боль, принести утешение или умножить радость [7].

Представленные в этом словаре значения связаны, с одной стороны, с состраданием кому-либо в горе, несчастье, с другой же – с одобрением кого-либо, чего-либо. В русской культуре, однако, этими двумя значениями не исчерпывается семантический потенциал слова *сочувствие*, о чем свидетельствуют данные «Толкового словаря живого великорусского языка» В. Даля. В нем приводятся, в частности, такие толкования как «чувствовать согласно, сообща, заодно»; «понимать, мыслить одинаково»; «склоняться к кому по чувству, приязни, любви»; «незримая, духовная, нравственная связь, которая сказывается невольно чувством» [8]. Последнее толкование из словаря Даля имеет очевидную соотнесенность с православным функционированием слова «сочувствие» и православным же представлением о сути этого качества человеческой души. Отметим, что именно через утверждение православной традиции в русской культуре состоялся перенос самого этого слова и понятия с греческой почвы на русскую. Не будет преувеличением утверждать изначальное преимущественное православное содержание понятия.

Специфика этого содержания представлена, в частности, в духовных письмах свт. Игнатия Брянчанинова и детально проанализирована в работе Н.С. Баланчик. Общим выводом произведенного исследователем анализа можно считать следующее утверждение: «Письма Святителя Игнатия (И. Брянчанинова) показывают, что выражение сочувствия охватывает не только реакции на повседневную жизнь человека, но главное в них – это реакции на духовную жизнь человека, напрямую связанную с судьбой, промыслом Божиим <...> Сочувствие в православном понимании – это и незримая духовная, нравственная связь, и поэтому в сочувствии и утешении нуждается не только адресат, но и адресант» [9].

Представление о тонкой духовной связи человека с человеком и человека с Богом, лежащее в основе православного понимания «сочувствия», в современной русской культуре, в целом, претворено в менее «высоком» представлении о душевной взаимосвязи людей – причем не только родственно или эмоционально близких, но и «далеких». Отсюда вырастает ценностная ориентация на личную приязнь и теплоту [10]; значимость в характеристике человеческих отношений доверия и душевной близости [5]; выделенность таких качеств человека как душевное тепло и сердечность [10]. С православными (а также общинными) корнями русской культуры отчасти связана и установка современного русского сознания на высокую степень кооперативного общения, что проявляется в желании одобрения и согласия [11]. Стремление к близости подразумевает потребность «излить другим свою

душу», открыть свой мир другому, желание поделиться с другими своими переживаниями, пожаловаться [12].

Таким образом, не являясь базовой ценностью, но имея глубокие православно-народные традиции и богатое идейно-ценностное содержание, сочувствие как одна из опорных коммуникативных норм современного русского языка связана, в первую очередь, с установкой на эмоциональную открытость и соучастие во внутренней жизни друг друга – с той оговоркой, что идейным основанием такого соучастия и такой открытости является представлением о том, что человек нуждается в душевной поддержке и что оказание такой поддержки есть и долг, и радость [13].

В японской культуре сочувствие является важнейшей коммуникативной нормой и одной из опорных констант, вербализованных в слове *思いやり* / *otoiyari*, что в переводе на русский язык означает «сочувствие». Содержание константы не совпадает с представлением о сочувствии в современной русской культуре: *思いやり* предполагает оказание помощи и сочувствия человеку до того, как он действительно начинает в них нуждаться [14]. С японского языка этот принцип дословно может быть переведен как *おもい* – «мысль» и *やり* – «делать/ давать», таким образом, принцип *思いやり* – «направлять свои мысли на других». Согласно константным для японской культуры представлениям, мы должны думать о других и исполнять пожелания другого до того, как тот их озвучит. Не всегда этот принцип предполагает какие-то действия. Бывают ситуации, когда *思いやり* направлен на то, чтобы ничего не делать и не говорить лишнего. В таких ситуациях этот принцип сопряжен с понятием *空気を読む* / *kuuki wo yomi* – «чтение воздуха», что предполагает способность чувствовать другого и понимать необходимость действия и/или бездействия в той или иной ситуации. Эти понятия ярко отражают характерную черту японского общества – коллективизм, заботу о других (без ущерба для себя).

Религиозными истоками этой константы является синтоизм, древнее вероисповедание, которое остается популярным среди представителей японской культуры и, следовательно, определяющим мировоззрение и мировосприятие японцев. Синтоизм призывает быть последовательным и гармоничными, жить в согласии с Природой, Ками (божествами) и людьми. Согласно синтоизму, в мире все согласовано и сосуществует в единстве; только выполняя свои функции на своем месте и не пересекая границ своей социальной роли, человек может способствовать установлению соответствующему природной гармонии порядку в обществе [5].

Исходя из этой общей социально-религиозной идеи, сочувствие в японской культуре призвано поддерживать мирное сосуществование, предсказуемость (установленный порядок вещей) и устойчивую социальную структуру. Оно не должно нарушать и/или затрагивать личностных и общественных границ: напротив сочувствие должно оберегать эти границы. Одним из инструментов, которым пользуются японцы, чтобы быть учтивыми и вежливыми по отношению к чувствам других людей, – улыбка. Ее главная функция не ранить и беречь

чувства другого человека, а, значит, поддерживать социальный порядок и гармонию. Японский этикет считает невежливым перелagать бремя собственных забот на собеседника или выказывать избыток радости, тогда как другой человек может быть в данный момент чем-нибудь расстроен [14].

Эмоционально-словесных форм выражения сочувствия в японской культуре немного: это связано с тем, что сочувствие должно выражаться с помощью поступков предвосхищения желаний и потребностей окружающих нас людей. Таким образом, и в формах проявления, и в своей опорной функции «японское сочувствие» принципиально отличается от коммуникативной нормы сочувствия в русской культуре: «русское сочувствие» принципиально эксплицитно в формах своего выражения (здесь и слова, и жесты, и мимика, выражающие эмоциональную поддержку, ободрение или утешение) и нацелено на внутреннее сближение людей путем совместного переживания (разделения) радости и преодоления горя.

Таким образом, с точки зрения значимости того места, которое сочувствие как коммуникативная норма занимает в русской и японской лингвокультурах, между «японским» и «русским» сочувствием обнаруживается несомненное сходство. Более того, в обеих культурах можно констатировать значительное влияние религии на функции и формы выражения сочувствия: христианство «подсказывает» необходимость эксплицитного, эмоционального проявления сочувствия, тогда как синтоизм определяет действие сочувствия строго в границах социального порядка и мировой гармонии. В то же время, по содержанию, функциям и формам проявления «сочувствие русское» и «сочувствие японское» принципиально различны. «Русское сочувствие» а) содержательно предполагает переживание эмоций другого человека и открытое проявление этого переживания – следовательно, б) функционально диктует взаимосогласованное нарушение личных и социальных границ во имя душевного (и духовного) единения и в) определяет эмоционально-поведенческую эксплицитность форм проявления сочувствия. «Японское сочувствие» а) содержательно определяется способностью молчаливо угадывать (заранее или по ситуации) желания и потребности другого человека в соответствии с социальной стратификацией и представлениями о мировом порядке и гармонии; б) функционально предполагает сохранение и оберегание социальных и личностных границ для гармонизации функционирования общества; в) в качестве основных форм выражения имеет молчаливо и спокойно (неэмоционально) совершаемые поступки, нацеленные на предупреждение желаний и потребностей другого, при этом эмоциональные, открытые формы выражения сопереживания находятся под запретом.

В перспективе этот общий лингвистический (лингвокультурологический) вывод о значимости расхождений в представлении двух лингвокультур о содержании, функции и формах сочувствия как базовой коммуникативной нормы требует от методистов, лингвистов, преподавателей русского языка как иностранного постановки и решения вопроса об особой методике обучения носителей японского языка русским коммуникативным нормам, в целом, и

коммуникативной норме сочувствия, в частности, включая освоение этикетных формул и невербальных форм проявления сочувствия (характерных для современной русской культуры), их функций и функционирования, а также изучение специфики содержания понятия «сочувствие» в русском языке.

Литература:

1. Как страдание отражено в религии //URL: <https://postnews.ru/a/19219> – 2022, (дата обращения 16.09.2023)
2. Синтоизм // URL: [https://koi.tspu.ru/koi\\_books/mukhin2/\\_private/page10.htm](https://koi.tspu.ru/koi_books/mukhin2/_private/page10.htm), (дата обращения 18.09.2023)
3. Баранова Н.М. ЭТИКА// URL: [https://studbooks.net/81022/etika\\_i\\_estetika/predislovie\\_etika](https://studbooks.net/81022/etika_i_estetika/predislovie_etika) (дата обращения: 25.09.2023).
4. Щукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). – ВК, 2012.
5. Королева С. Б., Агинея Н. Р. Благодарность как базовая ценность японской культуры (аксиологический аспект обучения РКИ) // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – №. 16. – С. 129-131.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь Ожегова онлайн //URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php>. – 2008, (дата обращения 16.09.2023)
7. Акишина А. А., Формановская Н. И. Русский речевой этикет. – 1978.
8. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Directmedia, 2013., т. 4, с. 285
9. Баланчик Н. С. Выражение сочувствия, сопереживания, утешения в письмах святителя игнатия (И. Брянчанинова) как отражение церковно-религиозной культуры XIX века // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazhenie-sochuvstviya-soperezhivaniya-utesheniya-v-pismah-svyatitelya-ignatiya-i-bryanchaninova-kak-otrazhenie-tserkovno> (дата обращения: 25.09.2023).
10. Нестерова Т. В. Непрямые способы выражения интенций» сочувствие» и» утешение» в обиходном общении русских //Русский язык за рубежом. – 2011. – №. 5. – С. 75-81.
11. Стернин И. А., Камбаралиева У. Д. Теоретические проблемы описания коммуникативного поведения // Коммуникативные исследования. – 2018. – №. 2 (16). – С. 20-34.
12. Казачкова Ю. В. Выражение сочувствия в русском и английском речевом общении (жанровый аспект) //Автореф. дисс.... канд. филол. наук. Саратов. – 2006.
13. Omoiyari: The Reason Why Japanese are Empathetic and Considerate [https:// www.tokhimo.com/post/omoiyari-the-reason-why-japanese-are-empathetic-and-considerate-1](https://www.tokhimo.com/post/omoiyari-the-reason-why-japanese-are-empathetic-and-considerate-1) – 2022, (дата обращения: 20.09.2023).
14. Макаренко И. Особенности национальной улыбки // URL: [https://moya-planeta.ru/travel/view/osobennosti\\_nacionalnoj\\_ulybki\\_10942](https://moya-planeta.ru/travel/view/osobennosti_nacionalnoj_ulybki_10942), (дата обращения 07.10.2023).

## COMPASSION AS A COMMUNICATIVE NORM: RUSSIAN VS JAPANESE

**Korolyova S.B.**

*Nizhny Novgorod State Linguistic University named after Dobrolyubova N.A.  
Nizhny Novgorod, Russia*

Abstract

The article presents the results of a contrastive description of the expression of sympathy in Russian and Japanese cultures as a specific norm of communicative behavior. The authors set a goal to highlight the features of teaching Japanese students Russian sympathy. The novelty of the topic is due to the lack of research on this issue. And the relevance of the article is dictated by the need to teach foreign students communicative behavior. In the course of the study, the authors come to the conclusion that when teaching representatives of Japanese linguistic culture Russian

empathy, one should touch upon not only the level of communicative norms, but also the level of basic values.

**Keywords:** *communicative behavior, empathy, Russian linguistic culture, Japanese linguistic culture, basic values.*

## К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАТИКЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Красовская-Колятина Я.О.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

### Аннотация

Статья посвящена рассмотрению проблематики межкультурной коммуникации, сами коммуникации рассматриваются на двух уровнях: макро- и микроуровне. Приводятся возможные пути решения проблем на этих уровнях.

**Ключевые слова:** *межкультурная коммуникация, микроуровень межкультурной коммуникации, макроуровень межкультурной коммуникации, межличностное взаимодействие, культурный диалог.*

Межкультурная коммуникация – это процесс передачи информации, идей, мнений и эмоций между различными культурами, языками и идентичностями [4]. Это важное явление, которое требует глубокого понимания межкультурных языков и навыков поиска точек соприкосновения в различных культурных контекстах.

Межкультурная коммуникация является неотъемлемой частью современного глобализированного мира, где сливаются границы соседних культур, создавая уникальное многообразие взглядов, ценностей и способов взаимодействия. Изначально этот термин ввели в научный оборот Г. Трейгер и Э. Холл в своей работе «Культура и коммуникация. Модель анализа» (1954), которые определяли ее как идеальную цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру. «Межкультурная коммуникация» предполагает ситуацию, при которой участники этого процесса, представляющие разные культуры, осознают не принадлежащее к их культуре как феномен «чужого». Очевидно, что для полноценного и эффективного контакта двух сторон необходим учет всей совокупности знаний и представлений о «чужой» культуре, ее цивилизационной и историко-культурной самобытности, религиозном опыте и традициях, ценностных ориентациях и культурных кодах [3, с.4]. Эта область исследований занимает центральное место в области международных отношений, бизнеса, культурных и академических контактов. Однако эффективная межкультурная коммуникация сталкивается со многими проблемами, связанными с лингвистическими, социальными и психологическими аспектами. Различия в языке, менталитете, этикете и стратегиях общения могут привести к непониманию, конфликтам во взаимодействии. Целью данного исследования является анализ проблем и особенностей межкультурной коммуникации на макро- и микроуровне, а также поиск эффективных подходов к преодолению этих барьеров. Изучение

этой темы представляет собой важнейший шаг в создании гармоничного мира, основанного на взаимопонимании и уважении между культурами. Выделяют четыре основные формы межкультурной коммуникации – прямую, косвенную, опосредованную и непосредственную. При прямом общении информация адресуется отправителем непосредственно получателю и может передаваться как в устной, так и в письменной форме. При этом наибольший эффект достигается за счет устной речи, сочетающей вербальные и невербальные средства. При непрямом общении, которое носит преимущественно односторонний характер, источниками информации являются произведения литературы и искусства, радиосообщения, телевизионные программы, публикации в газетах и журналах и т. д. Косвенная и прямая формы общения различаются наличием или отсутствием промежуточного звена, выступающего посредником между партнерами. Посредником может выступать человек или техническое устройство. Общение, опосредованное техническими средствами, может оставаться прямым (телефонный разговор, переписка по электронной почте), но исключается возможность использования невербальных средств. Для того, чтобы понять, какова может быть проблематика межкультурной коммуникации, необходимо рассмотреть коммуникации на макро- и микроуровнях.

Микроуровень межкультурной коммуникации фокусируется на взаимодействии и общении между людьми или небольшими группами, принадлежащими к разным культурам [4]. Это ближе к повседневному межличностному взаимодействию. На этом уровне важны следующие аспекты:

-межличностное взаимодействие: изучение взаимодействия, общения и взаимоотношений между людьми разных культур. Сюда входит анализ стилей общения, разрешение конфликтов и споров;

-стереотипы и предрассудки: анализ стереотипов, предубеждений и предубеждений, которые могут возникнуть при взаимодействии с представителями других культур. Обучение способам их преодоления;

-межкультурная эффективность: обучение навыкам, знаниям и компетенциям, необходимым для успешного взаимодействия с представителями других культур. Это включает в себя культурную чувствительность, адаптивность и эффективное общение [1, с. 20];

Макроуровень межкультурной коммуникации: на макроуровне межкультурной коммуникации рассматриваются более общие и широкие аспекты взаимодействия культур и национальных правил. Это уровень анализа социальных, психологических, экономических и культурных факторов, влияющих на общение. Важные аспекты включают в себя: а) социокультурный контекст: анализ социальных, культурных и исторических факторов, влияющих на общение между различными регионами. Это предполагает изучение ценностей, норм и ожиданий общества; б) политические отношения: рассмотрение международных соглашений, реляционных соглашений и международных соглашений, которые влияют на



общение и понимание различий; в) экономические силы: анализировать экономические системы, торговые отношения и экономическую структуру, которые также влияют на межкультурное общение. Решение проблемы межкультурной коммуникации на микроуровне: на микроуровне межкультурная коммуникация фокусируется на взаимодействии между людьми или небольшими группами разных культур. Сюда входят ежедневные межличностные взаимодействия, работа, учеба и общение в различных социальных условиях. Преодоление проблем на этом уровне требует осознанности, толерантности и активного стремления понять друг друга. В свою очередь, проблемы межкультурной коммуникации возникают тогда, когда коммуникация неэффективна. Тогда стоит учитывать, что необходимыми условиями эффективности процесса коммуникации двух или более представителей различных культур являются следующие факторы: владение иностранными языками, знание материальной и духовной культуры другого народа, нравственных ценностей, мировоззренческих представлений, которые в совокупности определяют модель поведения партнеров по коммуникации [5, с. 201].

Также можно выделить следующие ключевые аспекты решения проблемы на микроуровне межкультурной коммуникации:

**Обучение и осведомленность:** основой успешной межкультурной коммуникации являются образование и осведомленность. Люди должны узнать о различиях в культуре, традициях, обычаях и стилях общения других культур.

**Эмпатия и открытость:** эмпатия играет ключевую роль в межкультурном общении. Важно попытаться увидеть мир глазами собеседника, понять его точку зрения, искренне проявляя при этом интерес к его культуре и опыту.

**Адаптивность и гибкость:** способность адаптироваться к новым условиям и проявлять гибкость в коммуникационных стратегиях имеет решающее значение. Это включает в себя адаптацию к различным уровням формальности, стилям общения и уважение культурных норм.

**Языковая чувствительность:** уважение языковых особенностей других культур, осознание языковых барьеров и навыки точного и ясного выражения идей являются важными аспектами эффективного общения.

**Управление конфликтами и недоразумениями:** неизбежно могут возникнуть конфликты и недоразумения. Важно решать их конструктивно, обсуждая возникшие проблемы, предлагая альтернативные точки зрения и ища компромиссы.

**Культурная компетентность:** постоянное развитие навыков межкультурной компетентности посредством обучения, практики и опыта помогает развивать понимание и успешное взаимодействие с представителями других культур.

**Саморефлексия и самосовершенствование:** регулярный самоанализ и желание улучшить свои навыки межкультурного общения позволяют людям постоянно совершенствоваться и лучше адаптироваться к новым ситуациям.

Решение проблемы на макроуровне межкультурной коммуникации. На макроуровне межкультурной коммуникации решение проблем связано с системными подходами к взаимодействию культур на уровне обществ, стран и мирового сообщества. Эффективное решение проблем на этом уровне требует участия государств, международных организаций, общественных и культурных учреждений. Рассмотрим ключевые аспекты решения проблемы на макроуровне:

– международные договоры и соглашения: разработка и подписание международных соглашений, направленных на установление стандартов межкультурного общения, защиту культурных прав и поддержку культурного разнообразия;

– культурный диалог и обмен: содействие диалогу между культурами, организация культурных фестивалей, выставок, конференций, обмен произведениями искусства и культуры для улучшения взаимопонимания;

– образовательные и культурные программы: внедрение разделов межкультурной коммуникации в образовательные программы, расширение предложения культурных мероприятий и образовательных программ, направленных на повышение культурного взаимопонимания;

– продвижение туризма и межкультурного общения: поддержка туризма как средства межкультурного общения и взаимопонимания. Создание условий для более активного обмена международными туристами и культурными сообществами;

– СМИ и информационные каналы: содействие межкультурному взаимопониманию через средства массовой информации и информационные каналы, создание информационных программ и материалов, подчеркивающих культурные аспекты различных сообществ;

– государственная политика и культурные инициативы: поддержка государственных программ и проектов, направленных на развитие культурного сотрудничества, межкультурного диалога и культурного обмена;

– культурные организации и сети: поддержка деятельности культурных организаций и сетей, способствующих межкультурному общению, содействию культурному обмену и совместным проектам [2, с. 1275]. Решение проблемы межкультурной коммуникации требует комплексного подхода на макро- и микроуровне с учетом политических, социальных, культурных и психологических аспектов. Важно создать благоприятный межкультурный контекст, способствующий гармоничному взаимодействию представителей разных культур.

#### Литература:

1. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: Сборник материалов Всероссийской студенческой научно-практической конференции Москва, 22–23 ноября 2016 г. – Москва: РУДН, 2016. – 313 с.
2. Гутарева, Н.Ю. Проблемы межкультурной коммуникации в современном социуме / Н.Ю. Гутарева, Н.В. Виноградов // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 1274-1276.
3. «Культурологические аспекты межкультурной коммуникации»: Метод. указания для дополнительного раздела выпускных квалификационных работ бакалавров по

направлению подготовки «Лингвистика» (ГФ). / Сост.: О. В. Андреева. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2016. – 21 с.

4. Прокопенко С.Ю., Новикова Л.В. Проблемы межкультурной коммуникации и пути их решения // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016026165>. – Дата доступа: 08.11.2023.

5. Шамарова Е.В. Проблемы межкультурной коммуникации и «столкновения цивилизаций»: футурологический аспект / Е. В. Шамарова // материалы XV Междунар. науч. конф., посвящ. 100-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 29 окт. 2021 г. / редкол.: Е.А. Достанко (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2021. – С. 199-202.

## ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

**Кузьминова Т.Н.**

*Институт дополнительного образования Белорусского государственного университета  
Беларусь, Минск*

### Аннотация

В статье раскрываются особенности межкультурного взаимодействия иностранных слушателей в период их обучения в БГУ. Рассматриваются основные направления и формы эффективного межкультурного общения. Подчеркивается значимость русского языка как иностранного как важнейшего средства межличностного, межкультурного, межнационального общения.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, иностранные учащиеся, особенности, адаптация.

Довузовская подготовка иностранных граждан является фундаментом, на котором строится их последующее обучение в Республике Беларусь. Именно начальный этап во многом определяет успешность дальнейшей академической деятельности учащихся, способствует формированию межкультурного диалога, усвоению социокультурных ценностей разных народов.

В контексте формирования культуры межнациональных отношений будущих студентов заслуживает внимания опыт работы факультета доуниверситетского образования иностранных граждан БГУ. На протяжении 60-ти лет он является начальным звеном в подготовке будущих студентов, представляет собой уникальный социум, который был и остается фактором гармонизации межнациональных отношений. За эти годы его выпускниками стали 10725 молодых людей из 122 стран мира, 2285 иностранных слушателей обучались на курсах русского языка, проходили стажировку [1].

Богатый практический опыт подготовки иностранных учащихся позволяет выделить основные особенности их межкультурной коммуникации:

- отсутствие у учащихся владения языком, на котором ведется преподавание на факультете;
- незнание культуры, традиций, морально-этических норм в стране пребывания;

– отсутствие опыта межкультурной коммуникации с представителями других народов.

Предвузовский этап обучения является самым сложным в получении образования за рубежом. Предстоит решить иностранным обучающимся такие задачи: освоение русского языка как иностранного и языка будущей специальности; адаптация к учебному режиму на факультете, климатическим, бытовым условиям, к самостоятельной жизни вне дома; знакомство с культурными традициями и обычаями, правилами поведения в общественных местах страны пребывания.

В целях формирования межкультурной коммуникации иностранных учащихся перед преподавателями факультета стоят не менее сложные задачи: обеспечение комфортных условий для успешной их учебы и жизни в республике; учет преподавателями и сотрудниками в работе этнокультурных особенностей иностранных слушателей; приобщение их к духовному наследию и национальной культуре народов, живущих в Беларуси; организация посещения иностранной молодежью объектов исторического и культурного наследия, памятных мест в Республике Беларусь; привлечение их к участию в социокультурных мероприятиях на факультете и в университете; оказание помощи для личностного роста, раскрытия индивидуальных и творческих способностей иностранных обучаемых; привитие уважения к культурному разнообразию мира.

Межкультурная коммуникация может осуществляться благодаря языку, поскольку только язык является носителем культуры, передает сокровища национальной культуры, хранящейся в нем, из поколения в поколение [2]. Язык – главное средство получения иностранными учащимися специальности, межличностного, межнационального, межкультурного общения. Русский язык как иностранный становится главным условием диалога между преподавателем и учащимся, комфортного пребывания в стране.

Важным направлением формирования межнациональных отношений является учебный процесс. Благодаря тематическому наполнению используемых в аудитории учебников, учебных пособий по русскому языку как иностранному [3], по дисциплинам гуманитарного профиля обучения, таким как «Основы лингвокультурологии» [4], «Обществоведение» [5], а также методических приемов его подачи происходит наполнение поликультурной образовательной среды обучаемых. Присутствующий в них страноведческий и культуроведческий материалы способствуют знакомству иностранной молодежи с историей и культурой многих стран, в т.ч. и Беларуси, формированию межэтнического и межкультурного диалога.

Использование различных компьютерных программ, интерактивной доски делают учебные занятия более интересными, образными, яркими. Активные методы обучения, средства наглядности способствуют формированию положительной мотивации у обучающихся к изучению предметов, лучшему усвоению материала, взаимодействию в группе и позволяют сформировать необходимые будущему студенту академические, профессиональные и межкультурные компетенции.

Велика миссия преподавателя, который дает знания будущим иностранным специалистам на новом для них русском языке, вооружая их главным инструментом для обучения в вузе. Большую помощь оказывают и преподаватели – предметники, которые также способствуют личному развитию и профессиональному становлению учащихся.

Важным средством формирования коммуникативной и профессиональной компетенции, навыков межкультурного диалога у иностранных учащихся является ежегодное проведение в апреле месяце факультетской студенческой научно-практической конференции «Через тернии к звездам = Per aspera ad astra». Работа ее организована по секциям, в которых представлены дисциплины, которые изучают иностранные слушатели. Юноши и девушки готовят разнообразные интересные доклады и презентации: «Вклад Китая в мировую цивилизацию», «Идеи Конфуция в духовной жизни современного Китая», «Встреча весны в Иране», «Белорусско-турецкое сотрудничество в культурной сфере» «Белорусский национальный орнамент – символы и функции» и др. Такая форма способствует устранению психологического барьера у учащихся при их выступлении, расширяет их лексический запас, кругозор.

В целях укрепления дружбы и межкультурного сотрудничества в странах СНГ 2023 год был объявлен Годом русского языка как языка межнационального общения. Этому событию была посвящена Международная студенческая конференция «Языки и культуры мира» (11 – 12.05.2023 г.), которая проводилась в режиме онлайн совместно с Российским университетом дружбы народов им. Патриса Лумумбы и Тюменским государственным университетом. В течение двух дней были заслушаны интересные доклады будущих студентов из Европы, Азии, Африки и Латинской Америки. На заседаниях секций «Культурные традиции родных стран обучающихся» (11.05.2023 г.), «Язык и культура в сопоставительном аспекте» (12.05.2023 г.) состоялось знакомство с традициями, культурой и языками разных стран. Участники конференции совершили интересные путешествия в Китай, Вьетнам, Бангладеш, Индонезию, Испанию, Камерун и др. страны. Такая форма работы является одним из способов формирования межкультурной коммуникации, формирования толерантной личности.

Новой формой межкультурной коммуникации иностранных обучающихся является открытие на факультете в марте 2021 г. трех кабинетов: культуры народов мира (Inter club); белорусской культуры, русской культуры. Целью их работы является: активизация познавательной деятельности обучающихся, расширение их кругозора, приобщение к традициям и обычаям народов разных стран, к общечеловеческим ценностям. За годы работы проведено много проектов, которые доставили много радостных минут иностранным учащимся. Это: Урок памяти «И помнит мир спасенный» и поэтический конкурс «Дорогами войны...»; проект «Космос рядом», посвященный 60-летию полета первого космонавта мира Ю.А. Гагарина; литературные гостиные «Омар Хайям – ученый и поэт» и «Франциск Скорина – величие славянского мира»; лексико-грамматическое состязание «Открываем Беларусь через русский язык» и

конкурс изложений «Русский язык – путь к взаимопониманию и дружбе»; Всемирный день поэзии, Всемирный день чая и др. [6].

С целью погружения иностранных слушателей в социокультурную среду изучаемого языка, приобщения их к традициям и обычаям разных народов на факультете организуются вечера «Давайте познакомимся», «Новый год по-белорусски», «ФДО – планета друзей», «Мисс ФДО», «Русский чай» и т.д. Участие обучающихся в таких вечерах способствует развитию их творческих способностей, межличностного диалога, взаимопониманию, взаимообогащению.

Особый интерес вызывает участие у будущих студентов Малые олимпийские игры, ежегодно проводимые на базе спортивно-оздоровительного комплекса БГУ «Бригантина». Юноши и девушки с большим удовольствием принимают участие в соревнованиях по футболу, баскетболу, эстафете, перетягиванию каната, а зрители отчаянно «болеют» за них. Вечер заканчивается концертом и награждением победителей.

Для ознакомления иностранных слушателей с богатым наследием мировой и белорусской культур на факультете организуется посещение театров и музеев г.Минска: Национального театра оперы и балета, Национального музея истории и культуры Беларуси, Национального художественного музея и др. Слушатели также совершают экскурсии в город – герой Брест, города Гродно, Полоцк и др.

Большая работа проводится по формированию интереса иностранных учащихся к историческому прошлому Республики Беларусь. Годом исторической памяти объявлен 2022 год, который прошел под знаком сохранения героического наследия и правды обо всех периодах жизни белорусского народа, подвиге его и трагедии. Беседы, презентации, экскурсии в Белорусский государственный музей истории Великой Отечественной войны, историко-культурный комплекс «Линия Сталина», в мемориальный комплекс «Хатынь», участие иностранных слушателей в торжества, посвященных Дню Победы, позволяют познакомить их со страницами Второй мировой войны, с вкладом советского народа в разгром фашизма, освобождению народов Европы и Азии. Многие события для учащихся были открытием.

Факультет доуниверситетского образования иностранных граждан Белорусского государственного университета стал не только центром качественной подготовки иностранных учащихся, но и диалоговой площадкой межкультурных коммуникаций. Разнообразные формы и методы учебной и внеаудиторной работы способствуют приобретению практических умений межличностного диалога, межкультурного общения, взаимопониманию между будущими специалистами разных стран. Получение иностранными учащимися опыта межнационального диалога на факультете доуниверситетского образования являются основой для успешной дальнейшей учебы в БГУ и других университетах Республики Беларусь.

#### Литература

1. Кузьмінава, Т. М. Нарыс 29. Інстытут дадатковай адукацыі: разнастайнасць форм і вынікаў дзейнасці / Т. М. Кузьмінава, В. М. Малафееў // Беларускі дзяржаўны

- ўніверсітэт: нарысы гісторыі і сучасны стан : [да 100-годдзя Беларус. дзярж. ун-та] / Беларус. дзярж. ун-т ; склад. А. А. Яноўскі ; рэдкал.: А. Д. Кароль (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 2021. – С. 374–389.
2. Тер-Минасова, С.Г. Язык и культурная коммуникация. – М.: Слово, 2008. – 624 с.
3. Кишкевич, Е.В. Русский язык как иностранный. Модуль общего владения языком. I сертификационный уровень – В I : учеб.-метод. пособие / Е.В. Кишкевич, С.М. Кунаш, Л.А. Януш. – Минск: БГУ, 2020.
4. Любецкая, Е.П. Основы лингвокультурологии : учеб.-метод. пособие / Е.П. Любецкая, М.Ю. Родина. – Мн: БГУ, 2021.(Электронный документ) Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/275929> – Дата доступа : 16.10.2023.
5. Кузьминова, Т.Н. Обществоведение: пособие / Т.Н. Кузьминова. – Минск, БГУ, 2018. – 167 с. <http://elib.bsu.by/handle/123456789/207241>
6. Кузьминова, Т.Н. Формирование культуры межнациональных отношений иностранных слушателей на предвузовском этапе обучения / Т.Н. Кузьминова // V Межд. конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность» (Москва, 17 – 20 ноября 2021 г.). VI Всерос. науч.-практ. конф. «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан»: Сб. ст. [Электронный ресурс] – Москва: ГОС. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2022. – С.256–260. ISBN 978-5-98269-283-2.

## PECULIARITIES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF EDUCATION

**Kuzminova T.N.**

*Belarusian State University  
Belarus, Minsk*

Abstract.

The article analyses the peculiarities of intercultural interaction of foreign students during their studies at Belarusian State University. It also considers the main directions and forms of efficient countercultural communication. We emphasize the importance of the Russian language as a foreign language as an essential means of interpersonal, intercultural and international communication.

**Keywords:** *intercultural communication, foreign students, peculiarities, adaptation.*

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

**Мурашова Е.А.**

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова  
Россия, Таганрог*

Аннотация

В статье рассматриваются особенности межкультурной коммуникации в условиях современного общества. Подчеркивается необходимость формирования функциональной коммуникативной грамотности в процессе энкультурации и аккультурации как обязательного условия успешной социализации личности. Акцентируется появление и развитие новых технологий коммуникации, вовлечение в коммуникацию наряду с реальными виртуальных субъектов и связанной с этими явлениями необходимостью переосмысления моделей и параметров межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** *межкультурная коммуникация, функциональная коммуникативная грамотность, социализация личности.*

Отличительной чертой развития современного общества является его глобальная информатизация. Глобальная информатизация, объединяющая территориально распределённые ресурсы информации, имеет свои как положительные, так и отрицательные стороны.

С одной стороны, она обеспечивает возможность коммуникации представителей различных культур независимо от актуального местонахождения, расширяет горизонты их активного участия во всех сферах жизнедеятельности современного общества.

С другой стороны, при условии направленности на позитивный эффект осуществляющейся коммуникации, требует определённой функциональной коммуникативной грамотности, знаний, умений и навыков в области межличностного общения.

Понятие функциональной грамотности было предложено ЮНЕСКО в 1957 году. Изначально функциональная грамотность подразумевала умение человека использовать навыки чтения и письма для решения стереотипных бытовых задач. Впоследствии функциональная грамотность стала пониматься значительно шире – как способность человека использовать приобретённые им в течение жизни знания, умения и навыки в реальных жизненных ситуациях для решения широкого диапазона задач [ср. Ермоленко 2015 и др.].

Понятие функциональной грамотности постоянно трансформируется, переосмысливается. В зависимости от потребностей общества высвечиваются отдельные её составляющие. Некоторые из них закрепляются в ФГОС ОО. Среди них особое место занимает функциональная коммуникативная грамотность.

Функциональная грамотность в сфере межличностного общения (функциональная коммуникативная грамотность) – это совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих участникам коммуникации эффективно взаимодействовать устно и письменно [Виноградова, Кочурова, Кузнецова 2022: 31].

Потребность в формировании и развитии функциональной коммуникативной грамотности, знаний, умений и навыков в области межличностного общения представителей различных культур становится стимулом для развития разнообразных дисциплин, как традиционных (родной язык, иностранный язык, страноведение, литературоведение, история), так и новых междисциплинарных направлений. В числе последних особое место занимает межкультурная коммуникация.

Межкультурная (кросс-культурная) коммуникация – ставит перед собой задачу формирования обширных знаний о поликультурном мире, а также устойчивых умений и навыков в области кросс-культурного вербального взаимодействия. В круг интересов межкультурной коммуникации входят составляющие процесса межкультурного общения, а также условия его реализации, в том числе стратегии, тактики и стереотипы общения; причины коммуникативных (не)удач и т.д.

Для того чтобы межкультурная коммуникация была успешной, нужно владеть не только нормами родного и иностранного языка, но и в полной мере



осознавать особенности культуры адресата (того человека, которому адресуется сообщение). Культура здесь может трактоваться как широко, так и узко.

В широком смысле культура – материальные и нематериальные объекты, как результат деятельности человека. Это могут быть не только предметы искусства, предметы быта, орудия труда и т.д., но и обычаи, традиции, морально-этические нормы людей – её носителей.

Составной частью культуры является языковая культура. Под языковой культурой в отечественной научной традиции понимаются выразительные и смысловые возможности языковой системы, закреплённые в письменных памятниках. При этом языковая культура часто противопоставляется культуре речи, которая трактуется как владение нормами и правилами языка, а также умение использовать их в соответствующих условиях общения или особый раздел языкознания, посвящённый проблемам нормализации языка [Скворцов 1998: 247-248].

Приобщение человека к культурным нормам происходит на протяжении всей его жизни, являясь частью непрерывного двустороннего процесса социализации [Ковалева 2004: 139]. При этом человек постоянно приспособляется как к своей (энкультурация), так и к новой культуре (аккультурация) [Гузикова, Фофанова 2015: 21]. И в том и в другом случае этот процесс предполагает изменение объема знаний, ценностных установок и социальных ролей личности, результатом которого является включение личности в систему новых социальных и профессиональных связей. Как энкультурация, так и аккультурация осуществляется благодаря обмену информацией между людьми.

В современном высоко технологизированном мире общение представителей различных национальностей – носителей разнообразных языковых и культурных норм становится всё более тесным. Развитию энкультурации и аккультурации способствует появление и развитие всё новых технологий, в первую очередь интернет-технологий. Становится возможным обмен информацией на разных уровнях: человек – человек, человек – множество людей, множество людей – один человек, человек – компьютер – человек, человек – компьютер – множество людей и т.д.

При этом коммуницировать, то есть обмениваться информацией с помощью общей для коммуникантов системы знаков, могут разнородные типы субъектов. Коммуникация может осуществляться между реальными субъектами (электронная почта, социальные сети, форумы, новостные / рекламные рассылки и т.д.), реальными и виртуальными субъектом или субъектами (почтовые роботы, роботы в мессенджерах, актанты виртуальных игр и т.д.), между виртуальными субъектами (коммуникация цифровых виртуальных агентов, DNS-серверов и т.д.).

Вовлечение в межкультурную коммуникацию виртуальных субъектов требует переосмысления традиционных моделей коммуникации и их составляющих. В истории научной мысли были сформулированы различные модели коммуникации. Наиболее известные из них: модель Г.Д. Лассвелла, модель К. Шенона и У. Уивера, модель Р.О. Якобсона, модель Д. Хаймса. В

каждой из этих моделей коммуникация представляется как система взаимозависимых элементов. В модели коммуникации Г. Лассвелла пять элементов: отправитель (адресант), сообщение, получатель (адресат), канал и эффект. В модели коммуникации К. Шенона и У. Уивера также пять элементов: источник информации, передатчик (тот или то, что производит сигнал), канал (средство для передачи сигнала приёмнику), приемник (преобразует сигнал в сообщение), получатель. В модели коммуникации Р.О. Якобсона выделен адресант и адресат, код, канал и контекст сообщения [Якобсон 1975: 198-201]. Составляющие модели коммуникации Д. Хаймса образуют акроним SPEAKING: Scene – сцена (обстановка), Participants – участники, Effect – эффект, Action – ход, Key – ключ, Instruments – инструментарий, Norms – нормы, Genres – жанры. Согласно каждой из моделей, коммуникация может быть успешной и неуспешной. Независимо от составляющих элементов каждая из представленных моделей оценивается с акцентом на успешность / неуспешность коммуникации в зависимости от полноты переданной информации (информационный параметр) и адекватности реакции адресата (прагматический параметр).

Вовлечение в межкультурную коммуникацию виртуальных субъектов не противоречит общему правилу достижения адекватной реакции адресата – принципу кооперации, сформулированному Г.П. Грайсом [Grice 2004: 41-58]. Реализация этого принципа опирается на четыре максимы коммуникации, требующих соблюдения качества и количества, релевантности и ясности сообщаемой информации [Grice 2004: 47]. Баланс максим Г.П. Грайса выступает в качестве основы успешной коммуникации как между реальными, так и между виртуальными субъектами.

До настоящего времени эталоном успешной коммуникации принято считать коммуникацию, соответствующую максимам Дж. Лича – коммуникацию, в которой соблюдаются границы частных речевых интересов (максима такта), коммуниканты выступают равноправными участниками общения (максима великодушия), сторонами соблюдается позитивный настрой к собеседнику (максима одобрения), говорящими обоюдно проводится саморефлексия и коррекция речевого поведения (максима скромности), в случае возникновения конфликтной ситуации осуществляется поиск возможных путей налаживания коммуникации (максима согласия), выражается поддержка позиции говорящего (максима симпатии) [Leech 1983: 79-151].

Поскольку межкультурная коммуникация, как и коммуникация носителей одной культуры, направлена на достижение положительного эффекта, собеседники в равной степени должны учитывать оба параметра, как информационный, так и прагматический. Вовлечение в межкультурную коммуникацию виртуальных субъектов осложняет реализацию данного принципа, предполагающего в том числе высокий уровень адаптации к каждому из составляющих коммуникативной ситуации. В эпоху глобальной информатизации это становится неизбежным и стимулирует дальнейшее развитие теории и практики межкультурной коммуникации.

### Литература

1. Ермоленко В.А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект [Электронный ресурс] / В.А. Ермоленко // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. – 2015. – Т. 8. – Вып. 1: Пространство и время образования – Стационарный сетевой адрес: 2227-9490e-aprovг\_e-ast8-1.2015.12.
2. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя: [издание в pdf-формате] / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.] ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2022. – 274, [2] с. : ил. – (Успешный педагог XXI века). – ISBN 978-5-09-098194-1.
3. Скворцов Л.И. Культура речи // Лингвистический энциклопедический словарь / [Подгот. к. филол. н. Г.В. Якушева и др.] ; Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1998. – 685 с. с. 247-248. // [Электронный ресурс] <http://tapemark.narod.ru/les/247a.html>.
4. Ковалева, А.И. Социализация личности: норма и отклонение // Знание. Понимание. Умение. – 2004. – № 1. – С. 139-143.
5. Гузикова, М.О., Фофанова П.Ю. Основы теории межкультурной коммуникации : [учеб. пособие] / М.О. Гузикова, П.Ю. Фофанова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015.– ISBN 978-5-7996-1517-8. – 124 с. – С. 16-30, 31-43, 49-52.
6. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика / Р.О. Якобсон // Структурализм: «за» и «против» : сб. ст. М. : Прогресс, 1975. – С. 193–230.
7. Grice, P. Logic and Conversation / P. Grice // Speech acts / ed. P. Col. 2004. – Pp. 41-58. // [Электронный ресурс] <https://www.ucl.ac.uk/lis/studypacks/Grice-Logic.pdf>
8. Leech G.N. Principles of Pragmatics / G.N. Leech. – London, New York: Longman, 1983. – 257 p.

## INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE ERA OF GLOBAL INFORMATIZATION

**Murashova E.A.**

*A.P. Chekhov Taganrog Institute  
Russia, Taganrog*

### Abstract

The article discusses the features of intercultural communication in modern society. The necessity of forming functional communicative literacy in the process of enculturation and acculturation as a prerequisite for successful socialization of the individual is emphasized. The emergence and development of new communication technologies, the involvement of virtual subjects in communication along with real ones and the need to rethink the models and parameters of intercultural communication associated with these phenomena are emphasized.

**Keywords:** *intercultural communication, functional communicative literacy, socialization of personality.*

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОПРОСА

Портнова-Шаховская А. В.

Гомельский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гомель

### Аннотация

В статье рассматриваются семантико-деривационные особенности лексем педагог – воспитатель. Языковой материал взят из словарей русского, белорусского и английского языков, а также литературных произведений. Он исследован с позиций синхронического и диахронического анализа лексических единиц.

**Ключевые слова:** воспитатель, деривация, куратор, лингвистика, педагог, семантика.

Работник сферы образования может быть охарактеризован по разным критериям. Эффективное профессиональное общение преподавателя и студентов (в том числе и медицинского вуза) предполагает моделирование диалогов. Если участниками коммуникации выступают инофоны, то появляются вопросы, ответы на которые представляются очевидными. Но это лишь при том условии, что не учитываются результаты анализа языкового материала. Почему особую значимость для студентов (особенно первых курсов) имеет такой должностной статус преподавателя как куратор? На этот и сопутствующие вопросы мы постараемся ответить в данной статье с позиции лингвистики.

Целью статьи является рассмотрение семантических и морфемно-словообразовательных особенностей наименования педагога-воспитателя в разных речевых ситуациях. Языковой материал, взятый из словарей русского, белорусского и английского языков, а также литературных произведений, был исследован автором методами лексико-смыслового, сравнительно-сопоставительного и этимологического анализа лексических единиц.

Существительное педагог, являющееся древнегреческим заимствованием, изначально обозначало «того, кто ведёт (воспитывает) детей». Современное значение лексемы педагог – «тот, кто профессионально занимается воспитательной и преподавательской работой; тот, кто имеет способности учить, воспитывать и проявляет это в своей деятельности» [1] – позволяет заявлять такие родо-видовые пары, как педагог – учитель (бел. настаўнік, англ. teacher), педагог – преподаватель (бел. выкладчык, англ. teacher), педагог – воспитатель (бел. выхавацель, англ. educator).

В то время как морфемно-словообразовательная структура отглагольных существительных уч-и-тель (←учить), пре-по-да-ва-тель (←преподавать) и вос-пит-а-тель (←воспитывать/воспитать) на современном этапе развития русского языка является прозрачной, их семантика требует рассмотрения в сравнительно-сопоставительном и диахроническом аспектах. Лексический материал русского, белорусского и английского языков был выбран для изучения в данной статье не случайно: в вузах Беларуси дисциплину «Русский язык как иностранный» преподают филологи-билингвы, а для значительной части иностранных студентов английский имеет статус государственного языка, но не является родным.

Старославянизм воспитать образован префиксальным способом от глагола питати «кормить», корень которого праславянского происхождения:

сравн. сербохорв. *niṁtami*, словенск. *pītati*, чешск. *pītat*; родств. лит. *piētūs* «обед», др.-инд. *pitúṣ* «питание», авест. *pitu-* «пища», ирл. *ithim* «ем» [3]. Суффиксальные дериваты *wospnima-тель* (общеупотребительное) и *пест-ун* (устаревшее; общеслав. *пестовать* «нянчить» <*pěstь* «пища») можно рассматривать как исторически родственные в результате процесса чередования гласных: *Никита Юрьич помнил себя круглым сиротою и возрастал на руках мам и пестунов во всем барском своеволии тогдашнего времени* (Н. С. Лесков «Старые годы в селе Плодомасове»).

Для обозначения дидактического действия в английском языке наиболее часто используются 3 глагола: *to learn* «получать навык, узнавать» – *изучать/изучить, узнавать/узнать*; *to study* «учиться в конкретном месте, изучать что-то новое и интересное» – *учиться, обучаться*; *to teach* «учить кого-то, преподавать предмет» – *учить, обучать, преподавать*. Помимо *to study* и *to learn*, у глагола *to teach* «обучить чему-либо» есть ещё 3 синонима: *to educate* «дать образование; просвещать», *to instruct* и *to train* – «обучить конкретной задаче, конкретному навыку с помощью указаний».

В английском языке функционируют существительные-дериваты от глаголов *to educate* и *to instruct*: *educator* «воспитатель, педагог-теоретик» (в широком смысле), *instructor* «учитель, преподаватель» (обозначает специалиста в определённой, узкой сфере; в русском и белорусском языках является калькой). Одним из вариантов перевода существительного *wospnimateль* на английский язык является слово *upbringer*, образованное от глагола *bring up* «воспитывать, растить, поднимать, кормить». Основной вариант перевода – это лексема *educator*, которая находится в ряду однокоренных со словом *education* «образование, обучение, воспитание, просвещение, образованность, культура» и синонимичных с существительным *formation* «образование, формирование, создание, формация, построение, строй». Т.е. *wospnimateль* – это тот, кто даёт знания «питает мозг», тем самым способствуя формированию нравственного облика человека.

А.И.Герцен обоснованно назвал изучение истории эстетической школой нравственности: *Напрасно нынче восстают против прежней методы пространно преподавать детям древнюю историю, это – эстетическая школа нравственности* (А. И. Герцен «Записки одного молодого человека», 1840 г.). Значит, грамотное преподавание предполагает создание условий для формирования нравственно-эстетического облика обучающихся. *Эстетика* (от греч. *aisthetikos* «чувствующий, чувственный» – «раздел философии, изучающий закономерности чувственного освоения действительности, сущность и формы творчества по законам красоты») и *нравственность* (от ст.-слав. *нрав*; сравн. древнерусск. *норовь* «характер, обычай, образ действия»; слово *нравственность* появляется в русском литературном языке в конце XVIII–XIX вв. и обозначает «моральное качество человека, правила, которыми руководствуется человек в своём выборе») – это отвлечённые существительные, обозначающие понятия из сферы воспитания, которая является ещё одной составляющей процесса образования: *Воспитывать человека... Создавать настоящих людей. Нелёгкое дело...* (М.П.Прилежаева).

В современном русском языке слово *воспитатель* чаще употребляется в более узких, утилитарных, значениях – «специалист дошкольного образования» или «работник, занимающийся организационными вопросами в студенческих общежитиях». Последнее из них семантически объединяет такие заимствованные лексемы, как *ментор* (один из вариантов перевода слова *воспитатель* на английский язык – *mentor* «наставник, руководитель») и *куратор* (не встречается при переводе ни одного из рассмотренных выше существительных). Слова *ментор* и *куратор* имеют схожую «судьбу» в теории коммуникации: ни одно из них не закрепилось как обращение к педагогу, вероятно, потому, что оба функционально ограничены в употреблении.

В современный русский язык слово *ментор* «наставник; лицо, дающее советы» пришло через немецкое посредничество из латинского языка, где оно имеет греческое происхождение – от греч. Μέντωρ «имя друга Одиссея, опекуна Телемаха». Первоначально имя собственное, это существительное стало нарицательным после появления в 1699 г. романа Фенелона «Приключения Телемаха». Сейчас *ментором* (книжн.) мы называем человека, который свысока даёт бесполезные советы против нашей воли: сравн. устойчивое выражение *менторский тон*.

Слово *куратор* латинского происхождения: *curator* «надзиратель, смотритель, опекун» < глагол *curāre* «заботиться; ухаживать; лечить» < праиндоевр. \**kois* – «заботиться» [3]. В современном обществе куратором называют того, кто наблюдает за ходом определённой работы или иным процессом (первоначально – в области искусства): например, *куратор художественной выставки, куратор научного проекта, куратор учебной группы*. В XVIII в. *университетский куратор* был высшей административной должностью в Императорском Московском университете. В XX-XXI вв. *куратор академической группы* ассоциируется с *тьютором*, который помогает студентам в построении индивидуального образовательного маршрута и не несёт контролирующей, воспитательной функции.

Заметим, что кураторство – это часть должностных обязанностей не только преподавателя, но и врача: лечащий врач *курирует* своих пациентов (сравн. *curāre* «лечить»). В конце XIX века появилось устаревшее сейчас слово, находившееся в родо-видовых отношениях с существительным *педагог*, – *педолог* «специалист в области педологии (от греч. παιδί «дитя» + λόγος «наука») – направлении в педагогике, ставившем своей целью объединить подходы медицины, биологии, психологии и других наук к методике развития ребёнка». Термин *педология* был предложен в 1893 году американским исследователем Оскаром Крисменом. Продуктивные научные результаты педологических исследований способствовали развитию психологии детского возраста. В современной русской разговорной речи можно услышать глагол *педалировать* «выдвигать на передний план, подчёркивать» (результат метафорического переноса).

Если изначально педагогика была сферой деятельности мужчин (в Древней Греции *педагогом* называли мужчину-раба, в обязанности которого входила

охрана мальчиков-афинян с семилетнего возраста от физических и нравственных опасностей, а также элементарное обучение их грамоте), то теорией и практикой современной педагогики занимаются преимущественно женщины. Поэтому логичным будет рассмотрение специфики семантической структуры слов с общим значением «женщина, работающая в сфере образования». В словаре начала XX века [2] как синоним слова *педагог* рассматривается устаревшая лексема мужского рода *дядька* «воспитатель». Педагоги-женщины, учительницы греческого языка при маленьких детях, были ещё во времена Римской империи, однако кадровая эмансипация в системе образования появилась относительно недавно – со второй половины XIX в. Этот исторический факт, на наш взгляд, объясняет отсутствие феминитивов от существительных *педагог* и *педолог*, а также стилистические ограничения (доминирующая сфера функционирования – разговорная русская речь) в употреблении таких образований, как *учительница*, *преподавательница*, *воспитательница*.

Русские феминитивы, с одной стороны, конкретизируют речевую ситуацию (становится понятно, какого пола специалист), а с другой, позволяют носителю языка выразить свои эмоции (от умиленно-ласкательного «*учительница* первая моя» до презрительно-негодующего «эта *училка* поставила мне два»). Негативные чувства к той, кто учит и воспитывает, помогает выразить суффикс *-(л)к-*. У русистов нет однозначного мнения относительно статуса *-л-* в производных словах типа *училка*, *воспиталка*. Одни считают эту часть лексемы самостоятельным суффиксом субстантива, другие – частью единого непродуктивного суффикса. Нам представляется, что последнее утверждение более обоснованно, т.к. *-л-* – это продуктивный формообразовательный глагольный суффикс. Феминитив *преподавательница* не имеет эмоционально окрашенного варианта с суффиксом *-(л)к-*, вероятно, потому, что в ряду производящих корней *уч-ить*, *вос-пит-ывать*, *препо-да-вать* последний корень является наименее «личностным», максимально «дистанцированным»: *преподаватель* работает со взрослыми людьми, которые, в отличие от детей, более терпимы, толерантны и сдержанны в проявлении эмоций. Данные личностные качества присущи большинству белорусов на ментальном уровне. Возможно, поэтому белорусские феминитивы *настаўніца*, *выкладчыца*, *выхавацельніца* / *выхавацелька*, подобно русским соответствиям, ограниченные в употреблении разговорным стилем общения, в отличие от них, эмоционально нейтральны. Слова *настаўніца* и *выкладчыца* по своей морфемной и словообразовательной структуре максимально схожи с номинативами мужского рода, от которых образованы при помощи суффикса *-й-*, проявляющегося лишь на фонетическом уровне. В толковых и переводных словарях белорусского языка чаще встречается феминитив *выхавацель-к-а*. Словообразовательный вариант *выхавацель-ніц-а*, по всей видимости, является калькой с русского.

Результаты лингвистического исследования, изложенные в данной статье, подтверждают истинность утверждения, что педагог – это не столько профессия, сколько призвание и состояние души: такой человек постоянно приручает, укрощает, побуждает к достижению вершины знаний и

испытывает от этого удовольствие. К праи. -е. корню \*euk /\*ouk «привыкать, приручать» восходят слова *навык, наука, обычай, привычка*. Они образуют синонимические пары *навык – привитие, обычай – приверженность, привычка – привязанность*. В русскоговорящей языковой среде функционируют две лексемы: общеславянское общеупотребительное *учитель* и церковнославянское книжное *наставник* (фразеологизм *наставлять на путь истинный*): *Замечательно было то уважение, с которым все посетители обращались к Губареву как наставнику или главе* (И. С. Тургенев «Дым»). Белорусскому языку известно лишь слово *настаўнік*. Русскому существительному *преподаватель* соответствует белорусский эквивалент *выкладчык←выкладаць* «вучыць, займацца педагогічнай дзейнасцю» (калька с русского *излагать*) и «выказывать думку» (семантическое заимствование из польского): сравн. русск. *излагать мысли*. В современном белорусском языке используется отглагольный дериват *выхавацель*, который является калькой с польского, являющей, в свою очередь калькой с французского [4]: сравн. бел. *хаваць* «прятать», *захоўваць* «сохранять». Воспитательный потенциал заложен в семантике всех указанных выше лексем: воспитатель – это тот, кто наставляет на путь истинный, учит излагать свои мысли и охраняет души учеников.

Литература:

1. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : В 2 т. / Т. Ф. Ефремова. – Москва: Дрофа, 2000.
2. Павленков, Ф. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. / Ф. Павленков. – С.-Петербург: Типография Ю. Н. Эрлих, 1907.
3. Лексикографический интернет-портал: онлайн-словари русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lexicography.online/etymology>. – Дата доступа: 16.10.2023.
4. Беларуская Палічка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://knihi.com/none/Etymalahicny\\_slounik\\_bielaruskaj\\_movy\\_zip.html](https://knihi.com/none/Etymalahicny_slounik_bielaruskaj_movy_zip.html). – Дата доступа: 16.10.2023.

## EDUCATIONAL POTENTIAL OF A TEACHER: LINGUISTIC ASPECT OF THE QUESTION

**Portnova-Shakhovskaya A. V.**

*Gomel State Medical University  
Belarus Gomel*

Abstract

The article examines the semantic-derivative features of the *teacher-educator* lexeme. Language material is taken from dictionaries of Russian, Belarusian and English languages, as well as literary works. It is researched from the standpoint of synchronic and diachronic analysis of lexical units.

**Keywords:** *educator, derivation, curator, linguistics, teacher, semantics.*



## ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ КИТАЙСКОГО И ЯПОНСКОГО ЯЗЫКОВ С НАЧАЛА ВРЕМЕН ДО СОВРЕМЕННОСТИ

Смолкина М.А., Шестых Д.Е.

*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы  
Москва, Россия*

### Аннотация

Многие школы и вузы предоставляют ученикам возможность выбора языка для изучения в качестве второго иностранного. Китайские и японские культуры являются определяющим фактором при выборе изучения. Целью исследования является определение взаимного влияния китайского и японского языков друг на друга в диахроническом срезе. В результате работы авторы пришли к выводу о том, что китайский язык сформировал направление и стал фундаментом современного японского языкового статуса.

**Ключевые слова:** история развития, китайский язык, японский язык, диалекты, языковые нормы, контакты языков.

Восточные языки представляют особый интерес не только для лингвистов, но и для большинства людей, живущих в современном мире. **Актуальность** данного исследования обусловлена увеличением количества заинтересованных людей в изучении истории, языка и культуры стран Китая и Японии в различных сферах общества: студентов неязыковых специальностей, ученых и людей, интересующихся тенденциями в современном знакомстве со странами Азии. Исследование такого аспекта как развитие иностранных языков в разных сферах, является важным для понимания и сохранения культур и речи данных языков. **Целью** исследования является определить взаимное влияние языков Китая и Японии, которое повлияло на становление современного языкового статуса между странами.

Постановленная цель настоящей статьи подразумевает следующие **задачи:**

1. проанализировать научные источники по тематике взаимодействия двух языков с точки зрения китайского и японского языков отдельно;
2. рассмотреть факторы, которые повлияли на развитие японского и китайского языков путем обращения к историческим, социально-экономическим, культурно-идеологическим аспектам;
3. выделить особенности, при которых рассматриваемые языки повлияли друг на друга.

**В данной статье были использованы** метод сплошной выборки, использованный с целью подбора литературы для их лингвистического анализа; метод наблюдения, который позволяет рассмотреть и зафиксировать влияние исторических, социально-экономических, а также культурно-идеологических факторов на формирование языков в исследуемый период; сравнительный, нашедший применение в особенностях влияния китайского и японского друг на друга. Исследование текущей статьи позиционируется на основе работ таких известных ученых как Л.Н. Булдыгерова, Л.С. Переломов, Ли Ван, В. М. Алпатов, К.А. Сыромятников, К.И. Конрад.

Развитие японского и китайского языков обусловлено различными историческими, социально-экономическими, культурно-идеологическими факторами.

Китайский язык имеет многотысячную историю развития. Она насчитывает более 6000 лет, что делает китайский древнейшим языком в мире. Китайский язык начал формироваться в эпоху династии Шан (1600–1046 до н.э.), и с тех пор он стал основой для многих других языков в регионе [Wáng Lì, 2006]. За свое долгое существование китайский конечно же подвергался различным изменениям, ввиду его взаимосвязи между другими сино-тибетскими языками: тибетский, дунганский, бай и другие. Но на данный момент не представляется возможным узнать, в какой именно момент китайский язык начал расходиться с остальными языками сино-тибетской группы, из-за отсутствия каких-либо письменных источников в этот период. Любому языку практически невозможно существовать и оставаться неизменным, поэтому китайский действительно развивался своим чередом. История становления китайского языка насчитывает четыре этапа:

1. Протосинитский (до 500 г. до н.э.)
2. Древнекитайский (VIII–III вв. до н.э.)
3. Средний / древнекитайский (VI – VII вв. н.э.)
4. Современный китайский язык (примерно с X века до наших дней)

[Переломов Л.С., 2013].

Китайские иероглифы, которые были придуманы тысячи лет назад, употребляются в обиходе до сих пор. Так как же появились первые иероглифы? Согласно китайской легенде, Цан Цзе считается создателем китайской письменности, имя которого в 1976 было присвоено структурному методу компьютерного ввода китайских иероглифов. Согласно историческим фактам, в 1962 году при раскопках на территории поселения Цзяху на реке Хаунхэ были обнаружены рисунки на панцирях черепах, которые по своему начертанию напоминали китайские иероглифы в древности.

В современном китайском существует десять диалектных групп, различающихся между собой как фонетически, так и по лексическим и грамматическим нормам, однако придерживающихся общих основ, благодаря чему носители разных диалектов могут понимать друг друга практически без труда [Wáng Lì, 2006]. Но стандартом китайской фонетики и произношения остается пекинский диалект («путунхуа» или же «пекинский мандарин»).

Судьбоносным событием в истории становления китайского языка стало использование «байхуа» в письменных документах (1610–1661 гг.), а его окончательное принятие в качестве основного языка произошло в начале XX века во время движения за демократизацию грамотности, способствовавшего сглаживанию различий между разнообразными китайскими диалектами [Булдыгерова Л.Н., 2016]. Байхуа – китайский термин, который означает «разговорный» или «повседневный язык». Является местным вариантом китайского, отличающегося от официального, употребляется среди кантонского и южноминьского населения, где «байхуа» противопоставляется официальному «путунхуа».

В течение многих веков китайский язык развивался и менялся, заимствуя слова и выражения из других языков. Китайский язык не только один из старых из существующих языков, но и язык с самым древним

алфавитом, а иероглифы китайской письменности до сих пор используют в японском и корейском языках. В китайском алфавите каждый символ означает слог или морфему. Традиционно в Китае использовалось вертикальное письмо по принципу: сверху-вниз, справа-налево, но в современной КНР данный тип письма применяется только в художественной литературе. Данное изменение связано с возникающими сложностями включения в китайский текст английских слов или арабских цифр. Лексический состав китайского языка дважды подвергался значительным преобразованиям, пополнивших целым пластом понятий с приходом буддизма, а затем и западной цивилизации с начала XX века [Булдыгерова Л.Н., 2016].

Рассматривая японский язык, выделяем начало его развития со времен первого контакта с Китаем и Кореей в период Яей (300 г. до н. э. – 300 н. э.). В течение этого времени происходит заимствование китайской письменности и культурных элементов, именно этот период является начальным этапом в формировании японского языка путем формирования иероглифической письменности, фундаментом которой являлись китайские иероглифы, в последствии называемые японцами «кандзи». VIII век в Японии прославился созданием уникального письменного языка для японцев. Особенностью эпохи Нара стали ассимиляция материковой культуры, ускорение китайского влияния на японское общество, создание первых исторических хроник Кодзики (712) и Нихон Сёки (720), расцвет культуры, в частности буддизма и поэзии [Сыромятников К.А., 1965]. В период Нара (710–794) японский язык начинает формироваться как отдельный язык и приобретает свою письменность. Именно в этот момент появляется попытка японцев создать свою азбуку, которая назовется «хирагана» – она будет употребляться для написания исконно-японских слов. Продолжающийся культурный и торговый обмен с Китаем заставил японцев пересмотреть свое понимание заимствованных слов, так получила создание «катакана» – азбука для написания и использования заимствованных слов. Сегодня она преимущественно используется для написания имен собственных. Переломным моментом японской истории была буржуазная революция 1867–1868 гг. Последовавшая за ней эпоха была периодом формирования и развития японского капитализма, активной европеизации японской культуры. Единственным сформировавшимся литературным языком в Японии до второй половины XIX в. был старописьменный японский язык, или бунго (Этот термин буквально означает «литературный язык» и представляет собой кальку с голландского. Он распространился уже после революции 1867–1868 гг. (ранее общепринятого термина не было, так как бунго считался единственным «настоящим» языком в противоположность «простонародным» диалектам)) [Алпатов В.М., 2003]. Будучи литературным языком, в бунго родились два чтения иероглифических знаков: кунъеми и онъеми. Кунным чтением с фонетической точки зрения являлись исконно-японские чтения. Онное чтение кандзи представляет собой именно чтение иероглифа в среднекитайском языке, заимствованное японским вместе с иероглифом и подвергнутое фонетическим преобразованиям. Несмотря на то, что после поражения во

Второй мировой войне и написания новой Конституции 1947 года, в Японии сформировался современный язык, (основанный на базе Токийского диалекта, в отличие от бунго, основанного на фундаменте Киото) Онное чтение кандзи сохраняется и в XXI веке. Китайский язык можно считать основателем иероглифической языковой системы, под его влиянием в 1946 году в Японии была создана система, получившая наибольший успех среди школьников и студентов японских вузов, которая была названа «тоё-кандзи» (当用漢字). Ее особенностью являлось то, что японские лингвисты совместно с Министерством образования в лице Сигэру Ёсиды разработали и официально приняли список из 1850 иероглифов, которые необходимо знать японцу [Конрад К.И., 1948]. В 1981 году обязательный список был заменен на рекомендуемый для употребления «дзёё-кандзи» (常用漢字), в который вошли 2136 иероглифов, равномерно изучаемых в начальной и средней школе Японии. В современном мировом сообществе список рекомендуемых кандзи используется для изучения японского языка людьми во всем мире.

В обоих случаях, развитие языка было обусловлено историческими событиями, такими как контакты с другими народами и культурами. Социально-экономические факторы также играли важную роль, поскольку экономический рост и развитие торговли способствовали распространению и изменению языков.

Многовековое развитие китайского языка оказало значительное влияние на японский язык в процессе исторического становления. Благодаря китайской письменности, в японском языке возникла терминология гайрайго, канго, онъеми, камбун. Одним из ключевых факторов, способствовавших этому взаимодействию, является географическая близость двух стран и их тесные политические и экономические связи на протяжении многих веков.

Влияние китайского языка на японский началось еще в период Нара (710–794), когда китайская письменность и культура были заимствованы и адаптированы японцами. С тех пор многие китайские слова и выражения были включены в японский язык, что привело к формированию уникальной языковой системы, известной как «канго» (китайские слова).

В свою очередь, японский язык также оказал влияние на китайский. Например, многие японские слова и выражения, связанные с культурой и традициями, были заимствованы из китайского языка. Это произошло в основном через контакты между двумя странами, особенно путем торговли и культурного обмена.

#### Литература:

1. Алпатов, В.М. Япония: язык и культура. – М.: Языки славянских культур, 2008. – 208 с.
2. Булдыгерова, Л.Н. История Китая: учебное пособие / Л. Н. Булдыгерова. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. – 168 с.
3. Исивата, Тосио. Гайрайго-ронсо:си (История споров о гайрайго) // ГС. – 1984, № 7.
4. Конрад, К.И. Вопросы языка и послевоенной Японии // Вестник АН СССР. – 1948, № 6: 101–117.
5. Переломов, Л.С. Империя Цинь – первое централизованное государство в Китае (221-202 гг. до н.э.) – Рипол Классик, 2013. – 250 с.
6. Сыромятников, К.А. Становление новояпонского языка. – М., 2019. – 210 с.

7. Wáng, Lì 王力, Hànyǔ shǐgǎo 漢語史稿 [A draft history of the Chinese language], reprint, Běijīng 北京: Zhōnghuá 中華書局, 1980 [2006].

## **THE JAPANESE AND CHINESE LANGUAGES' DEVELOPMENT HISTORY FROM THE BEGINNING TILL MODERN AGE**

**Smolkina M.A., Shestykh D.E.**

*RUDN University named after Patrice Lumumba  
Moscow, Russia*

### **Abstract**

Many schools and universities provide students with the opportunity to choose a language to study as a second foreign language. Chinese and Japanese culture are determining factors in choosing these languages to study. The aim of this research is to determine the mutual influence of Chinese and Japanese languages on each other diachronically. The authors concluded that the Chinese language has shaped the direction and become the foundation of the modern status of the Japanese language.

**Keywords:** *the history of development, the Chinese language, the Japanese language, language contacts, dialects, language norms.*

## СЕКЦИЯ 3

# КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО РКИ И ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ИНОСТРАННОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

### ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В «ЭПОХУ ГАДЖЕТИЗАЦИИ»

**Гирфанова Э.М.**

*Северо-западный государственный медицинский университет им.И.И.Мечникова  
Россия, Санкт-Петербург*

#### Аннотация

В статье рассматривается проблема развития навыков понимания текста, анализа его содержания и освоения новой лексики в условиях постоянного стремления обучающихся к использованию электронных гаджетов для перевода с русского языка на родной и с родного языка на русский. Автором анализируются результаты диагностического теста и делается вывод о том, что в современных условиях обучения иностранному языку использование традиционных методик в ряде случаев перестает быть достаточно эффективным.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, понимание текста, анализ текста, освоение лексики, влияние гаджетов на обучение

В последнее десятилетие многие исследователи пишут о влиянии всеобщей цифровизации и массового использования смартфонов и других гаджетов на процесс и результаты обучения.

Одной из центральных рассматриваемых проблем оказывается так называемая цифровая амнезия или эффект Google. Под цифровой амнезией понимают такое состояние человека, при котором он не может или даже не пытается запомнить (или быстро забывает) какую-либо информацию, ибо знает, что её легко найти в сети Интернет. Показательно, что это касается, в том числе, и значимой для человека информации, и в целом оценивается как негативное влияние цифровизации на когнитивные способности человека, на его способность к критическому, аналитическому и творческому мышлению, о чем пишут, например, В.Е.Петров и Д.Д.Лисиченкова, К.В.Булычева [1, 2].

Все это, несомненно, отражается на способности человека к обучению, так, например, С.П.Елшанский отмечает как актуальную для наших дней проблему неэффективности долговременной сохранности учебной информации в памяти учащихся (иначе говоря, проблему с долговременной памятью) и необходимость в связи с этим разработки новой модели когнитивно-эффективного обучения [3]. В связи с этим представляются интересными данные исследования (опроса студентов) Т.В.Шершневой: 77,5% опрошенных указали поиск информации как одну из основных целей обращения к сети Интернет, при этом только около 10% времени, проводимого в сети, посвящено образовательным целям [4].

Общеизвестно, что при обучении русскому языку как иностранному на уровне довузовского и вузовского образования учащиеся должны овладевать большим количеством новой лексики и (в идеале) надолго сохранять её в памяти, должны научиться пониманию текста на русском языке (в том числе

научного текста), причем пониманию полному и точному (а значит, и анализу текста, и пониманию грамматических конструкций текста). И именно для перевода как отдельных слов, так и целых текстов обучающиеся стремятся постоянно использовать электронные гаджеты (в первую очередь, различные программы-переводчики). Преподаватели-практики в последние годы отмечают, что многие иностранцы, изучающие русский язык, плохо знают, плохо запоминают, а зачастую и не стремятся запоминать русские слова, недостаточно хорошо понимают тексты (даже практически не содержащие новой лексики), не могут вычленить в тексте главную и второстепенную информацию или важные детали, что становится серьёзной проблемой на занятиях по РКИ, а позднее на занятиях по дисциплинам будущей специальности.

С целью выяснить, насколько актуальны указанные проблемы и насколько у иностранных обучающихся развиты навыки понимания текста и его деталей, насколько хорошо или плохо сохраняется в памяти учащихся изученная лексика, нами был проведен маленький диагностический тест, который нужно было выполнить без использования электронных гаджетов. В тестировании приняли участие 60 иностранных обучающихся из стран дальнего зарубежья, владеющие (как предполагается, ибо все окончили подготовительный курс или 1 курс вуза) русским языком на уровне В1 или немного выше, проходящие обучение в нефилологическом (медицинском) вузе. Тестирование было анонимным, чтобы избежать отношения учащихся к нему как к контрольному тесту. Участникам предлагалось короткое описание, по которому им нужно было определить, о чем идет речь. Всего было 4 однотипных задания, первое из которых было связано с языком профессиональной сферы общения, остальные – с общим владением языком. Уровень сложности заданий, безусловно, находился в пределах В1. Тест содержал микротексты (как нам представлялось, очень легкие для понимания на указанном языковом уровне) и выглядел следующим образом:

Прочитайте определение и напишите русское слово, которое соответствует этому описанию.

А). Это составные элементы организма человека, которые классифицируются на произвольные и непроизвольные.

Это \_\_\_\_\_.

Б). Это вид городского транспорта, который передвигается по металлическим рельсам с помощью электричества.

Это \_\_\_\_\_.

В). Многие люди пьют это каждый день с сахаром или без сахара, обычно горячим, он бывает зелёным или чёрным / красным. Это \_\_\_\_\_.

Г). Это популярная спортивная игра, в которой играют 2 команды. Для игры используют мяч. Мяч нельзя трогать руками.

Это \_\_\_\_\_.

На выполнение теста давалось 10 минут. С учетом того, что он содержит 76 слов (вместе с заданием), а скорость изучающего чтения на уровне владения

русским языком В1 должна составлять 40-50 слов в минуту [5: с.7], учащиеся имели по 2 минуты для обдумывания каждого задания, что, с нашей точки зрения, является более чем достаточным.

Задание «А» подразумевало ответ «Мышцы», и вызвало наибольшее количество затруднений: только 10 человек (16%) смогли дать правильный ответ, 36 человек (61%) не дали ответа на задание, 14 (23%) участников тестирования дали неверный ответ (и это при том, что первое знакомство с темой «Мышцы» происходит еще на подготовительном курсе, и тогда же поступает основная информация о том, что мышцы делятся на произвольные и непроизвольные). Варианты неправильных ответов (были получены следующие: вещество, мозг, нервная система – 2 чел., орган – 2 чел., сердце, движения, ДНК – 2 чел., организм, вода или жир, скелет) показывают, что обучающиеся, давшие неверные ответы, обратили внимание только на первую часть описания «составные элементы организма человека» и фактически проигнорировали (или не поняли, так как в памяти не сохранилась лексика) информацию о классификации на произвольные и непроизвольные, ибо ничего из предложенного ими в качестве ответа так не классифицируется.

Задание «Б» предполагало ответ «Трамвай», однако 2 человека дали ответ «Метро», и мы засчитали его как правильный, так как, хотя описание и не содержало информации о том, что это подземный транспорт, но и не исключало этого. Правильный ответ дали 35 человек (58%), не дали ответа 18 человек (30%) и дали неверный ответ 7 человек (12%). Среди неверных ответов было 2 ответа «Троллейбус» (то есть не была воспринята информация о металлических рельсах), 3 ответа «Поезд» и один ответ «Электричка» (упущена информация о том, что это ГОРОДСКОЙ транспорт) и совершенно необъяснимый ответ «Маршрут».

Задание «В», подразумевавшее ответ «Чай», оказалось самым легким для участников опроса. Отметим: в описании было учтено, что в некоторых культурах и языках тот вид чая, который на русском языке называется «черным», носит название «красный чай». Правильно ответили 47 человек (78%), не дали ответа 11 человек (18%), и два человека (4%) дали ответ «Кофе», который, видимо, нельзя считать полностью неверным, так как, кроме определения «красный», кофе также подходит под данное описание, хотя зеленый кофе употребляется относительно редко.

Задание «Г» должно было иметь правильный ответ «Футбол». И этот ответ дали 39 человек (65%), 16 человек (27%) не дали ответа и 5 человек (8%) дали неверные ответы. Два студента предположили, что это гандбол, один, что это волейбол (очевидно, обратили внимание на слова «команда», «мяч» и «руки», но не заметили слово «нельзя»), один человек предположил, что это шахматы, и ещё один участник опроса решил, что это бадминтон (то есть, кроме слов «спортивная игра», не «увидели» больше никакой информации в описании).

В среднем по всем четырем заданиям верные ответы дали 54% участников тестирования, вообще не дали ответа 35%, дали неверный ответ 11%. Таким образом, результаты этого диагностического теста показывают, что в среднем только чуть более половины обучающихся-нефилологов,



изучающих русский язык как иностранный и предположительно владеющих им на уровне не ниже В1, достигли уровня речевого развития, позволяющего им внимательно анализировать содержание текста на русском языке, обращать внимание на детали и делать выводы (причем, повторимся, в случае с нашим тестированием это были очень простые микротексты, практически не содержащие неизвестных обучающимся слов, кроме, возможно, слов «рельсы» и «трогать»).

Заметим, что в соответствии с Программой I сертификационного уровня (раздел «Чтение») обучающиеся, кроме прочего, должны уметь «понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной» [5: с.7], при этом чуть более трети обучающихся (участников тестирования) даже не попытались это сделать либо попытались, но не смогли и вообще не дали ответа.

Кроме того, проведенный диагностический тест позволяет обозначить еще одну проблему. Как известно, одним из основных способов семантизации новой для обучающихся лексики является развернутое толкование (на русском языке) значения слова, включающее перечисление основных его семантических компонентов, конкретизацию указанного родового понятия путем добавления существенных признаков и т.п. [6: с.130]. По сути задания теста и представляли собой толкования слов, но не новых, значения которых нужно понять, а уже известных обучающимся слов, которые им нужно было вспомнить. И если (как показали результаты нашего мини-тестирования) в среднем 46% обучающихся не смогли понять, о чем именно (известном им) идет речь в тестовом задании, то какова может быть эффективность семантизации новой лексики путём ее толкования и насколько целесообразно в настоящее время использовать такой способ семантизации?

Конечно, относительно небольшое количество участников тестирования и маленькое количество вопросов в самом тесте не дают оснований для обобщающих выводов, но, как нам кажется, обозначают наметившуюся проблему и указывают на необходимость её дальнейшего исследования. Вероятно, надо говорить о том, что в современных условиях, в «эпоху гаджетизации» и влияния гаджетов как на процесс и результаты обучения, так и на когнитивные способности (или, как минимум, на когнитивные стратегии) обучающихся, используя в обучении русскому языку как иностранному традиционные методики, бывшие эффективными еще 10-15 лет назад, мы сейчас не достигаем целей обучения в полной мере. И, судя по стремительному развитию цифровизации, проблема будет усугубляться. Представляется целесообразным направить усилия исследователей и методистов на поиск каких-то новых методик и техник обучения иностранному языку (в том числе, русскому как иностранному), соответствующих современной ситуации, учитывающих изменения, происходящие в реалиях нашей жизни и в мышлении наших обучающихся и их способностях.

Литература:

1. Петров В.Е., Лисиченкова Д.Д. Когнитивная деградация или эффект Google // Глобальные вызовы, современные перспективы развития российской федерации: Сборник

- публикаций преподавателей и студентов по итогам научно-практических конференций. Москва, 2023. – С.134-138
2. Булычева К.В. Цифровая амнезия (эффект Google) // Инновации в технологиях и образовании: Сборник статей участников XIV Международной научно-практической конференции. Том 4. Кемерово, Белово, Новосибирск, Велико-Тырново, Шумен, 2021 – Издательство: Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф.Горбачева (Кемерово). – С.11-14
3. Елшанский С.П. Несохранение учебных знаний в долговременной памяти как социальный и культурно-педагогический феномен // Когнитивная психология в образовании: сборник научных статей. Под редакцией С.П. Елшанского. Москва, 2020 – С.47-63
4. Шершнёва Т. В. Особенности психической деятельности личности в информационно-коммуникационном пространстве // Вестник Прикамского социального института. 2022. №1 (91) С. 163–168
5. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Андрияшина Н.П. и др. – 2-е изд. – СПб: Златоуст, 2002. – 176 с.
6. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.

## THE PROBLEM OF DEVELOPING TEXT COMPREHENSION SKILLS WHEN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE «ERA OF GADGETIZATION»

**Girfanova E.M**

*North-Western State Medical University named after I.I.Mechnikov  
Russia, Saint-Petersburg*

### Abstract

The article deals with the problem of developing the skills of understanding the text, analyzing its content and mastering new vocabulary in the conditions of the constant desire of students to use electronic gadgets for translation from Russian into their native language and from their native language into Russian. The author analyzes the results of the diagnostic test and concludes that in modern conditions of teaching a foreign language, the use of traditional methods in some cases ceases to be sufficiently effective.

**Keywords:** *Russian as a foreign language, understanding of the text, text analysis, vocabulary development, the influence of gadgets on learning*

## ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ УЧЕБНОГО ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

**Котикова-Сабайда С.В.,  
Болбас Н.М.**

*Белорусский национальный технический университет  
Беларусь, Минск*

### Аннотация

В статье затрагивается проблема по отбору языкового материала при обучении иностранных учащихся русскому произношению (начальный этап обучения).

**Ключевые слова:** *русское произношение, учебный языковой материал, РКИ.*

Под содержанием обучения обычно понимается: а) языковой и речевой материал, подлежащий усвоению; б) комплекс знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения.

Для практики в языке «исходным моментом при сознательном обучении иноязычному произношению являются знания о системе языка и ее отдельных сторонах [Щукин], «чтобы в перспективе на эти знания адекватно наложилось содержание» о системе изучаемого языка» [Балыхина].

Согласно теоретическим положениям, учебный языковой материал фонетического курса начального этапа обучения иноязычному произношению «должен иметь высокую научную и практическую значимость» и включать:

– все компоненты фонетического строя изучаемого языка: его звуковой состав, основные типы слогов, акцентно-ритмические модели слов, интонационные структуры;

– все явления фонологической системы изучаемого языка, имеющие смыслоразличительную функцию, то есть все фонемы и оппозиции, в которые они организованы, позиционные модификации фонем, определяемые комбинаторными условиями в составе конкретных словоформ, типы сочетаний и чередований фонем.

Если соотнести мнения исследователей в области методики обучения иноязычному произношению и, в частности, русскому как иностранному к требованию по содержанию учебного языкового материала на начальном этапе изучения языка, то они (мнения) по этому вопросу значительно расходятся.

Согласно методической позиции А.А. Миролюбова, отбор языкового материала, так называемый активный минимум, должен строиться на ряде принципов, среди которых первое место отводится принципу **соответствия потребностям общения** с целью обеспечения коммуникации и представления идиоматичности изучаемого языка. Согласно второму принципу (стилистическому), языковой материал должен отображать фонетические явления, соответствующие полному стилю произношения. В соответствии с третьим принципом, определяющим нормативность произношения, в активный минимум должны включаться явления, соответствующие стандартному произношению. Четвертый принцип, предлагаемый ученым, предполагает учет особенностей произношения родного языка учащихся, и при отборе языкового материала учитываются **разные явления изучаемого языка**, представляющие для учащихся **определенные трудности в зависимости от их родного языка**.

Многие исследователи, лингводидакты и составители учебной литературы по обучению русскому произношению придерживаются методической позиции по использованию так называемого «фонетического минимума» и считают, что обучение русскому произношению должно строиться «на строго ограниченном языковом (лексико-грамматическом) материале»: «слухо-произносительные навыки в области звукового, акцентно-ритмического и интонационного оформления речи формируются последовательно на одном и том же лексико-грамматическом материале» [Шустикова], при его отборе принципиальное значение имеет «коммуникативная ценность для учащихся и актуальность изучения» [Шутова].

Согласно методическим взглядам В.А.Виноградова, вопрос о «минимуме» и «максимуме» применительно к начальному этапу обучения иноязычному произношению, является «до некоторой степени искусственным», так как главную задачу минимального фонетического курса ученый видит в том, чтобы научить студента сознательно предупреждать существенные ошибки в произношении, и с этой целью предлагает найти наиболее подходящий лингвистический и методический аппарат. [Виноградов, с.13].

Ряд исследователей, придерживаясь методической позиции В. А. Виноградова, утверждают, что языковой материал при обучении произношению «не должен поддаваться ни минимизации, ни концентрированному введению», чтобы не создать у учащихся неправильного представления о звуковом строе русского языка, ведущего к «неадекватному произношению». «Будучи максимальными с точки зрения возможности усвоения, отбираемые средства являются минимальными с точки зрения представления системы изучаемого языка» отмечает В. В. Добровольская.

Во внимание при отборе учебного языкового материала для начального этапа обучения произношению, как считает Н. И. Самуйлова, должны приниматься только методические факторы: «выделение благоприятных фонетических позиций, постановочных сочетаний со звуками-помощниками, слов, обладающих оптимальной для усвоения структурой и т.п., а также «звуковое оформление отдельных грамматических тем, сочетаний гласных, отдельных слов или групп слов в той мере, в какой оно не определяется фонетической системой языка» [Аванесов]. При этом Т. М. Балыхина акцентирует внимание на том, что языковые и коммуникативно речевые средства должны быть отобраны и оптимизированы с учетом их достаточности и адекватности профессионально-образовательным задачам конкретного этапа обучения и рекомендует «тщательно и методически взвешенно отбирать коммуникативный материал не только для общения во внешней языковой среде, но, прежде всего, для коммуникации в учебно-профессиональной деятельности».

«Фонетический минимум» или «определенный контекст лексики» может создать хорошую основу для последующего развития речевых навыков и умений и овладения лексико-грамматическим материалом» и должен быть предусмотрен для автоматизации изучаемых явлений, для активизации в речи [Самуйлова].

Но, как показывает проведенный анализ учебной литературы, в настоящее время проблема отбора учебного языкового материала, достаточного для осознания учащимися специфики фонетической и фонологической системы русского языка, для «адекватности разрешения профессионально-образовательных задач начального этапа изучения русского языка» не нашла своего окончательного решения: учебный языковой материал часто отбирается по принципу «фонетического минимума» с целью обеспечить коммуникативную направленность обучения, и основное внимание сосредоточивается на развитии видов речевой деятельности, в

частности, говорении. В результате работы с ограниченным количеством словоформ, отобранных по принципу частотности употребления, ослабляется внимание к реализации основной цели при обучении иноязычному произношению – развитию «фонологичности» речевого слуха учащихся, которое заключается в «умении языкового сознания отсеивать те артикуляционные свойства звука, которые в данном языке не несут никакой функциональной нагрузки». [Реформатский].

Литература:

1. Аванесов, Р. И. Русское литературное произношение: учеб. пособие для студентов педагогических институтов / Р. И. Аванесов. – 5-е изд., перер. и доп. – М. : Просвещение, 1972. – 414, [1] с.
2. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учеб. пособие для преподавателей и студентов / Т. М. Балыхина. – М. : Рос. ун-т дружбы народов, 2007. – 185 с.
3. Виноградов, В. А. Консонантизм и вокализм русского языка (Практическая фонология) / В. А. Виноградов. – М. : Москв.ун-т., 1971. – 81 с.
4. Добровольская, В. В. Урок в системе обучения русскому языку как иностранному : сб. метод.ст. / В. В. Добровольская. – М. : МАКС Пресс, 2015. – 142, [1] с.
5. Миролюбов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. – М. : Ступени-Инфра-М, 2002. – 446, [1] с.
6. Реформатский, А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский. – изд. 5-е, испр.. – М. : Аспект Пресс, 2014. – 536 с. (Классический учебник).
7. Самуйлова, Н. И. Отбор материалов для вводно-фонетических курсов / Н. И. Самуйлова. // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе : сб. метод. статей : учебно-методическое пособие под редакцией А. А. Миролюбова и Э. Ю. Сосенко. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1976. – С. 46 – 56.
8. Щукин, А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2011. – 454 с.

## ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РЕЧЕВОМУ ПРАКТИКУМУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ

**Некоз О.А.**

*Военная академия войсковой противовоздушной обороны  
Вооруженных Сил Российской Федерации  
Россия, Смоленск*

### Аннотация

В настоящей статье рассматривается применение контролируемых тестовых заданий на занятиях по речевому практикуму на подготовительном курсе в военном вузе. Приведены примеры следующих тестовых заданий: множественный выбор, альтернативный выбор, перекрёстный выбор, межъязыковое перефразирование, клоуз-тест. Данные тестовые задания могут эффективно использоваться на занятиях по речевому практикуму для проверки языковых компетенций обучающихся.

**Ключевые слова:** *множественный выбор, альтернативный выбор, перекрёстный выбор, межъязыковое перефразирование, клоуз-тест.*

При проведении занятий по речевому практикуму актуальной задачей является овладение обучающимися общеупотребительной, специальной и

разговорной лексикой, а также развитие у них навыков её использования при выполнении лексико-грамматических заданий, в диалогах, монологах и в спонтанной речи. Обучающийся, не владеющий достаточным объёмом лексики и не умеющий производить с ней речевые действия, не сможет ни адекватно воспринимать текст, ни продуцировать высказывания на основе его содержания. В связи с этим возникает потребность в разнообразных формах контроля, применяемого на занятиях по речевому практикуму и в ходе которого выявляется усвоение учебного материала и овладение учащимися языковых навыков. Одним из наиболее эффективных средств контроля считается тест.

Настоящая статья посвящена использованию тестовых технологий на занятиях по речевому практикуму. Объект исследования – тестовые задания, используемые в практике преподавания РКИ. Цель – описание специфики тестовых заданий.

Тестирование как метод педагогического исследования означает систему заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения языком с помощью специальной шкалы результатов. Тесты также широко применяются для определения способностей, умственного развития и других характеристик личности [1, с. 297].

Тестирование не только является средством контроля. С его помощью можно выявить возможные трудности в усвоении языкового материала. Тест отличается от традиционной контрольной работы тем, что он всегда предполагает измерение. Поэтому оценка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью.

Выбор теста определяется объектом тестирования и коммуникативной задачей. Существует несколько типов тестовых заданий. На занятиях по речевому практикуму чаще всего встречаются следующие тестовые задания: множественный выбор, альтернативный выбор, перекрёстный выбор, межъязыковое перефразирование, клоуз-тест.

Тест множественного выбора можно использовать при решении задачи, для выполнения которой необходимо найти единственно верный ответ из множества. Например, выбрать подходящую поздравительную открытку в соответствии с заданной ситуацией.

Тест альтернативного выбора можно применить при оценке правильности суждений. Например, подтвердите или опровергните высказывание:

*Смоленск – столица Российской Федерации.*

*Смоленск – один из областных центров Российской Федерации.*

*В Смоленске немного достопримечательностей, которые связаны с военной историей.*

*Недалеко от Успенского собора стоит памятник великому полководцу Г.К. Жукову.*

Тест перекрёстного выбора используется при проверке понимания прочитанного текста. Например, соедините начало и конец предложения.

- |                            |   |
|----------------------------|---|
| 1. Красная площадь –       | А. ... центральная площадь Москвы.  |
| 2. Кремль –                | Б. ... радиотелевизионная передающая станция.   |
| 3. Останкинская башня –    | В. ... один из самых известных музеев столицы.  |
| 4. Третьяковская галерея – | Г. ... крепость в центре Москвы, главный общественно-политический и исторический комплекс города. |

Межъязыковое перефразирование применяется при проверке перевода языковых реалий у обучающихся, что особенно актуально в многонациональной группе, где отсутствует язык-посредник. Например, объясните значение следующих словосочетаний: *распорядок дня, утренний осмотр, самостоятельная работа, вечерняя проверка.*

Клоуз-тест – это тип тестового задания открытой формы, который предусматривает восстановление в связном тексте пропущенных слов или словосочетаний [2, с. 115]. В основе клоуз-теста лежит связный текст, который представляет собой законченное по смыслу изложение фактов или событий, а пропущенные слова достаточно легко восстанавливаются из контекста. Процедура тестирования предполагает осмысление полученной информации, анализ грамматической структуры. Правильность заполнения пропущенной информации свидетельствует о точном понимании текста во всей взаимосвязи лингвистических и экстралингвистических факторов, представленных в нём, а также о владении лексическим материалом в процессе чтения. Например, вставьте пропущенные слова и/или словосочетания:

*Форма государственного правления в России – ... .*

*Главой государства является ... .*

*Внешняя политика России определяется ... и осуществляется ... .*

Данный вид тестовых заданий способствует развитию коммуникативной компетентности, языковой догадки. Если обучающиеся справляются с таким тестом, то это говорит о том, что они понимают содержание текста. Основным преимуществом клоуз-теста является невозможность угадать ответ, а основным недостатком – сложность формализации правильного ответа.

Применение различных тестовых заданий на занятиях по речевому практикуму имеет ряд преимуществ: объективность, независимая оценка, простота процедуры выполнения, оперативность, легкость проверки. Они могут использоваться на практических занятиях в качестве контрольных заданий с целью выявления уровня подготовки обучающихся к речевой практике. К тому же тест носит не только контролирующий, но и обучающий характер, способствует развитию самоорганизации и самоконтроля учащихся, без которых немислимо овладение языком как средством общения.

Литература:

1. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для препод. и студ. – М.: Филоматис, 2004. – 475с.
2. Содержание и организация современного урока русского языка как иностранного / авт.-сост. Н.В. Киселёва. – Волгоград: Учитель, 2020 – 186с.

## THE USE OF TEST TASKS IN SPEECH PRACTICE CLASSES IN THE PREPARATORY COURSE

**Nekoz O.A.**

*Military Academy of Military Air Defense Armed Forces of the Russian Federation  
Russia, Smolensk*

### Annotation

This article discusses the use of control test tasks in speech practice classes at a preparatory course at a military university. Examples of the following test tasks are given: multiple choice, alternative choice, cross-selection, interlanguage paraphrasing, close test. These test tasks can be effectively used in speech practice classes to test the language competencies of students.

**Keywords:** *multiple choice, alternative choice, cross-selection, interlanguage paraphrasing, close test.*

## АУДИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ДИАГНОСТИКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Романовская М. А.**

*Белорусский государственный университет  
Беларусь, Минск*

### Аннотация

В статье рассматриваются особенности аудирования как средства формирования коммуникативных навыков и умений и как формы контроля речевого развития при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе.

**Ключевые слова:** *аудирование, аудитивные навыки, речевые упражнения*

Обучение восприятию и пониманию аутентичной речи на слух (аудированию) представляет собой один из самых главных аспектов обучения русскому языку как иностранному, так как без умения понимать иноязычную речь невозможен процесс коммуникации. Обучение аудированию предполагает, безусловно, и контроль за успешностью этого процесса. Проверка сформированности этого умения обязательно включается и в промежуточные контрольные работы, и в итоговое экзаменационное тестирование на факультете доуниверситетского образования иностранных граждан БГУ.

В преподавании русского языка как иностранного аудирование рассматривается и как цель, и как средство обучения. Аудирование помогает учащимся овладеть правильным произношением и интонацией, стимулирует усвоение лексики и грамматической структуры русского языка, облегчает переход в процесс говорения.

К сожалению, аудированию как виду регулярной деятельности на занятии часто не выделяется должного времени. Это можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, преподаватели стремятся интенсивно погрузить иностранных слушателей в грамматический и лексический материал, что проще и быстрее сделать, опираясь на визуальное восприятие текста. Во-вторых, аудирование часто рассматривается как побочный продукт говорения и используется на занятиях эпизодически. В-третьих, недостаточная осведомленность преподавателей в психологических и лингвистических сложностях аудирования, уровнях восприятия и способах их определения.

В процессе смысловой переработки аудируемого сообщения участвуют разные механизмы психики, так как аудирование, как и другие виды речевой



деятельности, – это психическая деятельность. Безусловно, функционирование этих психических механизмов (восприятия, внимания, памяти, вероятностного прогнозирования, осмысления) носит индивидуальный характер. Недостаточно эффективное функционирование этих механизмов у некоторых учащихся сказывается на качестве понимания аудируемого сообщения, что усложняет работу преподавателя. Следовательно, необходимо как развитие и совершенствование деятельности этих механизмов, так и контроль за успешностью решения этой учебной задачи [2, с.156].

На факультете доуниверситетского образования иностранных граждан основной контингент слушателей – это китайские граждане. Поэтому при обучении аудированию, являющемуся одним из самых сложных видов речевой деятельности, преподаватель сталкивается с методическими трудностями, связанными не только с индивидуальными особенностями мыслительного процесса обучающихся, но и с совершенно иной (в сравнении с русским языком) фонетической, морфологической, синтаксической структурой китайского языка.

Для успешного решения задачи обучения аудированию преподавателю необходимо придерживаться поэтапности этого процесса.

На первом этапе обучения, при знакомстве слушателей с фонетикой русского языка, с элементарными словами и фразами, преподаватель должен направить усилия на формировании начальных аудитивных навыков. Одним из важнейших механизмов аудирования является механизм внутреннего проговаривания. Воспринимая речь, слушающий с помощью речедвигательного анализатора преобразует звуковые и зрительные (если он наблюдает за говорящим) образы в артикуляционные. От того, насколько верной будет эта «внутренняя имитация», во многом зависит успешность аудирования. Правильное же «озвучивание» слов про себя возможно лишь при наличии у слушающего чётких произносительных навыков во внешней речи. Следовательно, на начальном этапе аудирование должно развиваться в тесной связи с говорением, что не только обеспечивает формирование произносительных навыков, но и способствует установлению прочных связей между артикуляционными и слуховыми ощущениями [1, с.198].

Не менее важными психическими процессами при выполнении аудирования являются механизм сегментации (членения) речевой цепи и механизм узнавания слов и словосочетаний. Поэтому в начале обучения аудированию необходимо интенсивно развивать навык «слушать» и «слышать», приобретение которого поможет учащимся вычленять из потока речи (сначала из двух-трёх предложений) определённые звуки, знакомые слова и элементарные грамматические формы. Развить данный навык, а также проверить его сформированность могут следующие задания:

- Прослушайте следующие слова и поднимите руку, услышав слово со звуком «ш» («ч», «х» и т.д.).
- Прослушайте ряд звуков, запишите их, сначала наблюдая артикуляцию преподавателя, затем не наблюдая её. Произнесите эти звуки.
- Устно разделите услышанное слово на звуки и произнесите их.

- Повторите за преподавателем услышанное предложение.
- Прослушайте предложения и поднимите руку, услышав вопросительное предложение.
- Прослушайте предложение и скажите, сколько в нём слов.
- Прослушайте предложения и найдите в них слово, записанное на доске в ряду других слов.
- Прослушайте предложения и поднимите руку, когда услышите определённое слово (глагол, прилагательное и т. д.).
- Прослушайте предложения и скажите, когда происходит действие (уже произошло, происходит, будет происходить).
- Назовите объекты (имена людей, страны, животных, еду и т.д.), о которых говорилось в предложениях.
- Послушайте описание предмета (человека) и догадайтесь, о чём (о ком) говорит преподаватель.
- Скажите «да», если вы согласны с преподавателем (преподаватель произносит в достаточно быстром темпе фразы).

Выполнение данных языковых упражнений поможет предварительно, до слушания аудиотекста, снять трудности психологического и лингвистического характера, что позволит в дальнейшем сосредоточить внимание обучающихся на осмыслении содержания текста [3, с.108].

Включив языковые задания в текущий контроль и убедившись в том, что навыки аудирования сформированы, преподаватель может приступить к работе над развитием аудитивных умений слушателей, обращаясь непосредственно к аудиотексту. Речевые упражнения к аудиотексту призваны активизировать механизмы вероятностного прогнозирования (антиципации), осмысления, оперативной и долговременной памяти. Помимо умения членить речевое сообщение на смысловые куски не менее важным является формирование умения удерживать в памяти всё более длинные звуковые цепочки. На начальном этапе иностранный слушатель учится удерживать в памяти слово, затем словосочетание, предложение, наконец, несколько предложений и только затем – текст.

На этапе элементарного уровня владения русским языком тексты для аудирования должны быть небольшими (10-12 предложений), сюжетно-повествовательными, содержащими только знакомый лексико-грамматический материал. Речевые задания к аудиотексту могут быть такими:

- Прослушайте текст и дайте ответы на вопросы.
- Прослушайте текст и расположите пункты плана, записанные на доске, правильно.
- Прослушайте текст и закончите его своим предложением.
- Прослушайте рассказ и скажите, какой из предложенных рисунков иллюстрирует этот рассказ.
- Прослушайте рассказ и расскажите, что делал главный герой.
- Прослушайте рассказ и опишите главного героя.
- Прослушайте диалог и составьте аналогичный на ту же тему.
- Выучите наизусть диалог, прослушивая его несколько раз.

После усвоения базового уровня РКИ и достижения уровня минимальной коммуникативной достаточности учащийся должен уметь понимать основное содержание сообщений монологического и диалогического характера, предъявляемых при непосредственном общении или в аудиозаписи. Текст может содержать до 1,5% незнакомых слов, время звучания – от 5 до 8 минут [4, с.162].

При контроле развития аудитивного умения большое значение имеет правильный подбор речевого аудиоматериала. Текст должен соответствовать ступени обучения, общему уровню развития и интересам иностранных учащихся. На начальном этапе следует отдавать предпочтение повествовательным и описательным аудиотекстам. Важно, чтобы текст имел чёткую композицию, был не перегружен мелкими деталями и доступен для слухового восприятия. Контроль понимания услышанного может преследовать различные цели: проверить понимание основного смысла текста при однократном предъявлении, общее понимание всего текста или понимание всех его деталей при двукратном прослушивании. В зависимости от выбора цели и формы контроля будет меняться объём и содержание подготовительной предтекстовой работы, которая, несомненно, важна для успешного проведения аудирования.

Работа по обучению аудированию требует от преподавателя последовательных и систематических усилий, подготовку аудиоматериала с учётом индивидуальных особенностей учащихся, регулярного контроля развития аудитивных навыков и ясного понимания, что успехи иностранных слушателей в этом виде речевой деятельности являются залогом успешного развития коммуникативной компетенции.

Литература:

1. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М., 1988.
2. Коньшева, А.В. Теория и методика организации контроля знаний по иностранному языку / А.В. Коньшева. – Минск : БНТУ, 2012. – 228 с.
3. Кузина, О. С. Обучение аудированию / О.С. Кузина // Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. – 3-е изд. – М., 1989.
4. Шибко, Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для иностранных студентов филологических специальностей / Н.Л. Шибко. – СПб.: Златоуст, 2014. – 336 с.

## **LISTENING COMPREHENSION AS AN ELEMENT OF SPEECH DEVELOPMENT DIAGNOSTICS OF STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Ramanouskaya M.A.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

Abstract

The article discusses the features of listening comprehension exercises as a means of developing communication skills and abilities and as a form of control of speech development when teaching Russian as a foreign language at the initial stage.

**Keywords:** *listening comprehension, auditory skills, speech exercises*

## К ВОПРОСУ О ВИДАХ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РКИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

**Рыкова Е.Б.,  
Туркова О.В.**

*Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова  
Россия, Санкт-Петербург*

### Аннотация

Статья посвящена практическим вопросам преподавания русского языка иностранным слушателям подготовительных курсов, в частности, работе с контрольно-измерительными материалами в традиционной форме в условиях очного обучения. В статье описан опыт работы преподавателей кафедры русского языка Северо-Западного государственного медицинского университета имени И.И. Мечникова.

**Ключевые слова:** *контрольные работы, контрольные задания, контроль знаний, иностранные слушатели, подготовительный курс, русский язык.*

В современной образовательной ситуации все большее значение приобретают электронные образовательные ресурсы, и среди них важное место занимают контрольно-измерительные материалы в тестовой форме, размещенные на различных платформах, доступных учебным заведениям Российской Федерации. Об особенностях этого вида контрольных материалов и работы с ними мы уже подробно писали [1].

Однако опыт работы показывает, что наличие контрольно-измерительных материалов в бумажной форме по-прежнему остается актуальным.

На кафедре русского языка Северо-Западного государственного медицинского университета имени И.И. Мечникова обучение на подготовительном курсе основано на базе учебника «Русский язык» для иностранных студентов подготовительных факультетов петербургских ученых Л.В. Московкина и Л.В. Сильвиной [2]. Так, в программе обучения иностранных слушателей подготовительного курса используется только 35 уроков из этого учебника. В данной книге после каждого блока из четырех уроков приведены задания для контроля. Соответственно в нашей программе 7 контрольных «точек» по грамматике. Однако наличие в открытом доступе материалов, проверяющих знания обучающихся, чревато искажением результатов проверки, поскольку слушатели подготовительного курса могут заранее решать варианты контроля. На нашей кафедре приняли решение использовать предложенные авторами учебника контрольные материалы в качестве подготовительно-повторительного этапа к основному контролю.

Преподавателями кафедры русского языка СЗГМУ имени И.И. Мечникова были составлены собственные контрольно-измерительные материалы по темам учебника, соответствующим календарно-тематическому плану. Так было создано 7 контрольных работ по три варианта каждой. Например, после уроков 21-24 в учебнике дается контрольный урок 25,

проверяющий в том числе умение обучающихся использовать формы Предложного падежа имен существительных и прилагательных.

В учебнике в одном из заданий требуется написать ответы на вопрос «Где были туристы, если они ходили на русский балет, в Петербургскую филармонию, ездили на морские прогулки?» [2, с.285]. В контрольной работе №5, составленной на нашей кафедре, задание несколько упрощено, так как не требуется трансформация форм Винительного падежа в формы Предложного падежа. Это сделано в силу того, что задание из учебника является слишком сложным для проведения именно контроля, а не тренировки навыка трансформации падежных форм.

**Задание. Ответьте на вопросы, используя словосочетания, данные справа. Answer to the questions, using the word combinations given on the right.**

- |                                    |                           |
|------------------------------------|---------------------------|
| 1. О чём рассказывает экскурсовод? | Русский музей             |
| 2. Где студенты читали книги?      | Публичная библиотека      |
| 3. Где работает электрик?          | Электромеханический завод |
| 4. О ком мечтает преподаватель?    | умные студенты.           |

В указанных выше четырех уроках рассматривается такая грамматическая структура, как сложноподчиненные предложения со словом **КОТОРЫЙ** в Предложном, Винительном, Родительном и Дательном падежах. Авторы учебника предлагают в качестве контрольного очень сложное, на наш взгляд, задание «Закончите предложение», например «У меня есть подруга, которую...». Опыт нашей работы показал, что проверять умение использовать вышеперечисленные формы у иностранных обучающихся все же рациональнее на заданиях другого типа:

**Задание. Из двух предложений составьте одно, используя слово КОТОРЫЙ в нужной форме. Replace the simple sentences by complex one, using КОТОРЫЙ in the required form.**

1. Вчера я читал статью. В этой статье учёный писал об органических веществах.
2. На стене висит диплом. Этот диплом я получил в прошлом году.
3. Где живёт твой друг? У него завтра день рождения.
4. Я знаю твою младшую сестру. Я помогал ей изучать химию.
5. В этом доме живёт моя знакомая. Я должен вернуть ей учебник по русскому языку.

Но в следующей контрольной работе (№6), составленной по грамматическому материалу уроков 26-29, задание, в котором обучающийся должен показать свое умение владеть формой союзного слова **КОТОРЫЙ**, уже иного типа:

**Задание. Use the conjunctive word **КОТОРЫЙ** in the required form with or without preposition. Поставьте слово **КОТОРЫЙ** в нужной форме.**

1. Я не знаю слово, ... вы сейчас сказали.
2. Сегодня я купил книгу, ... ты советовал мне прочитать.
3. Я учусь в университете, ... учился мой брат.

4. Мне нравится prospect, ... я живу.
5. Вчера мы читали текст, ... было много незнакомых слов.
6. Вчера я встретил школьного друга, ... не видел много лет.

Таким образом, в составленных контрольных работах используются привычные обучающимся на подготовительном отделении виды языковых заданий:

- на подстановку слова в форме, необходимой для контроля пройденного материала;
- на выбор грамматической формы из предложенных;
- на трансформацию предложения.

Это снимает дополнительные психологические и языковые трудности в ходе контроля знаний.

Устная часть контроля на подготовительном курсе проводится по учебнику, так как в нем имеются тексты, дающие возможность проверять навыки чтения, и задания для проверки речевых навыков, например, для рассматриваемого урока – «Расскажите о вашей жизни на родине» [2, с 284]. Опыт нашей работы показывает, что обучающиеся ленятся переводить тексты контрольных уроков дома, поэтому мы не видим ничего предосудительного в том, чтобы использовать тексты для контроля из учебника – источника открытого доступа. В учебнике обычно представлено несколько заданий для проверки речевых навыков, преподаватель выбирает, что именно будет отвечать обучающийся, поэтому здесь для отвечающего присутствует «элемент неожиданности». Мы считаем, что слушателям подготовительного курса полезно подготовить в качестве домашнего задания ответы на все вопросы. Таким образом проверяются знания и умения обучающихся по лексике и грамматике, чтению, говорению и (частично) письму.

Однако следует обратить внимание на отсутствие в учебнике контрольных заданий на аудирование, в то время как необходимо проверять владение всеми видами речевой деятельности. Преподавателями был найден выход из этого положения на материале научного стиля речи.

На кафедре русского языка СЗГМУ имени И. И. Мечникова было составлено пособие [3] по научному стилю речи, которое направлено на обучение слушателей подготовительного курса чтению и аудированию учебно-научных и научно-популярных текстов. В нем была разработана система заданий по обучению аудированию, например:

**Задание. Слушайте слова и словосочетания и записывайте их, сокращая слова.**

Эндоплазматическая сеть, комплекс Гольджи, митохондрии, мембранные органоиды, растительная клетка.

**Задание. Составьте словосочетания, используя слова из справочного материала (справочный материал, записанный на карточках, раздаётся студентам или представляется на доске).**

Участвует в ... , находится на ... , состоит из ... , называются ... , покрыт ... , система ... .

*Справочный материал:* процесс, мембрана, две мембраны, пластиды, мембрана, каналы и цистерны.

## Задание. Слушайте текст и заполняйте таблицу 1.

Таблица 1. Пластиды

Виды			
Форма			
Наличие или отсутствие пигмента			

Пластидами называются мембранные органоиды растительной клетки. Существует три вида пластид: хлоропласты, хромопласты, лейкопласты. Хлоропласты представляют собой образования овальной и округлой формы. В них содержится зелёный пигмент хлорофилл, который участвует в процессе фотосинтеза. Хромопласты – это пластиды различной формы, в которых содержатся пигменты каротин и ксантофилл. Лейкопласты – это пластиды округлой или веретенообразной формы, в которых отсутствует пигмент, поэтому они бесцветны.

### Задание. Восстановите текст, используя таблицу.

Задания подобного типа входят в текущий контроль знаний. Цель данного пособия – обучение слушателей подготовительного курса аудированию и конспектированию научного текста, поэтому контрольным заданием является задание типа «Прослушайте текст, составьте схему текста, перескажите текст, пользуясь схемой» или «Слушайте и записывайте текст. Используйте сокращения слов. Перескажите текст, пользуясь своими записями». Таким образом, проверяются знания обучающихся в области аудирования и письма.

В результате использования этих заданий на кафедре обеспечен контроль знаний обучающихся по всем видам речевой деятельности.

#### Литература:

1. Рыкова Е.Б., Туркова О.В. Особенности проведения контроля знаний по РКИ в электронной образовательной среде (из опыта работы) // Термины в коммуникативном пространстве. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Астрахань, 2022. С. 265-271.
2. Московкин Л.В., Сильвина Л.В. Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов Издание 12-е. – СПб.: СММО Пресс, 2020. – 528 с.
3. Рыкова Е.Б., Туркова О.В. Введение в научный стиль речи. Часть I. – СПб.: СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2019. – 84 с.

## ON THE QUESTION OF SPECIES CONTROL AND MEASURING MATERIALS FOR RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (FROM WORK EXPERIENCE)

**Rykova E. B.,  
Turkova O.V.**

*North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov  
Russia, Saint Petersburg*

#### Abstract

The article is devoted to practical issues of teaching Russian to foreign students of preparatory courses, in particular, working with control and measuring materials in the traditional form in full-time education. The article describes the experience of teachers of the Russian Language Department of North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov.

**Keywords:** control works, control tasks, knowledge control, foreign students, preparatory course, Russian language.

## СЕКЦИЯ 4

# НАУЧНЫЙ, ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ТЕКСТУ КАК ОБЪЕКТУ ОБУЧЕНИЯ РКИ

## КОМПОНЕНТЫ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Алексеев А.А.

Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск

### Аннотация

Статья посвящена вопросам структуры невербальной коммуникации. В исследовании анализируются различные системы отражения невербального поведения человека, характеризуются их компоненты. Автором выявлены особенности функционирования невербальных элементов коммуникации, раскрыта их взаимосвязь с ситуацией общения. В заключение делается вывод о роли невербальной составляющей в процессе коммуникации, характере ее взаимодействия с вербальным компонентом.

**Ключевые слова:** невербальное поведение, невербальная коммуникация, экстралингвистика, кинесика, окулесика, такесика.

Невербальное поведение – это поведение, призванное передать некоторую информацию без использования слов. Оно представляет собой «социально обусловленную систему взаимодействия, в структуре которой преобладают произвольные, неосознаваемые комплексы движений, выражающие личностную неповторимость человека» [3, с. 18]. В качестве инструмента выступает тело человека, располагающее разнообразными ресурсами для передачи информации.

Невербальное поведение тесно связано с внутренним состоянием индивида в определенный момент времени и выступает одним из способов его трансляции. В процессе общения невербальное поведение не обладает самостоятельным значением, а служит маркером индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик индивида, не выраженных вербально и, следовательно, не подлежащих непосредственному восприятию. Через невербальное поведение проявляется внутренняя сущность, получают оформление психические составляющие коммуникации, а также коллективной деятельности.

Невербальная коммуникация включает множество компонентов, поскольку несловесное взаимодействие может осуществляться посредством различных каналов: зрения, слуха, осязания, гораздо реже – обоняния или вкуса.

Вслед за В.А.Лабунской будем придерживаться структурной модели, включающей 4 системы отражения невербального поведения человека: акустическую, оптическую, тактильно-кинестетическую и ольфакторную [2].

Акустический компонент представлен экстралингвистикой (вне-речевой системой) и просодикой. Экстралингвистическая составляющая включает в себя речевые паузы, а также психофизиологические реакции:



плач, смех, покашливания, вздохи и т.д. Просодические характеристики голоса – это его громкость, высота, а также темп и тембр.

Экстралингвистический компонент характеризует особенности произношения. Так, паузы являются важной частью речевого высказывания, поскольку обладают смысловой нагрузкой, концентрируют внимание на отдельных элементах речи. Временная остановка звучания нередко оказывается выразительнее слов, помогает структурировать услышанное, переключить внимание аудитории.

Вздых, кашель, смех – это звуки, несущие определенное смысловое содержание. В процессе общения они, как правило, отражают психоэмоциональные состояния индивида (например, нетерпение, досаду, скованность и т.п.).

Еще одним инструментом передачи невербальных смыслов является громкость голоса, особенно – ее динамика. Так, возрастание громкости голоса отражает побудительные интенции, стремление говорящего вызвать ту или иную реакцию у слушающего.

Темп речи характеризует скорость произнесения высказывания и зависит, прежде всего, от индивидуальных черт говорящего, от его характера. Быстрый темп речи свидетельствует об импульсивности оратора, медленный – о его основательности, вдумчивости. Помимо этого, между носителями разных языков, представителями различных культур существуют значительные отличия в скорости произнесения элементов высказывания.

Ритм речи также характеризует психоэмоциональное состояние индивида. Сумбурная, сбивчивая речь, как правило, свидетельствует о волнении, стрессе. Существует прямая зависимость между ритмом оратора и впечатлением, которое он производит: если речь насыщена неуместными паузами, словами-паразитами, постоянно прерывается, то говорящий воспринимается аудиторией как человек неуверенный в себе либо некомпетентный. С другой стороны, сбивчивая речь также может говорить о намерении обмануть собеседника.

Высота голоса может изменяться под влиянием эмоционального фона высказывания. Так, если человек испытывает гнев, его голос становится звонче, в нем появляются «дрожачие» нотки, страх же, наоборот, делает голос «приглушенным», «ослабленным».

Оптический компонент представлен кинесикой (жесты рук, движения тела, поза, походка), физиогномикой (мимика, строение лица) и окулесикой (визуальное поведение, интенсивность взгляда и его направление).

Жесты – это внешние показатели душевного состояния человека. Они сигнализируют об испытываемых эмоциях, о внутреннем состоянии говорящего. На характер жестикуляции могут оказывать влияние различные факторы: стресс, эмоциональный подъем, какие-либо значимые события. Так, при волнении, возбуждении количество движений тела возрастает, человек начинает постукивать пальцами или притопывать ногой.

Жесты могут быть спонтанными (естественными) и искусственными (профессиональными). Спонтанность происхождения делает естественные

жесты особенно значимым невербальным компонентом. Говорящий обычно не оценивает собственную жестикуляцию на сознательном уровне и не подвергает ее строгому контролю, поэтому в жестах сиюминутные эмоции и переживания получают свое отражение в первую очередь.

Мимика служит маркером внутреннего состояния, передает отношение к высказыванию и собеседнику, дополняет вербальное сообщение, служит средством установления обратной связи. Мимика объединяет произвольные движения, связанные с переживаемыми эмоциями, и произвольные движения, используемые для трансляции тех или иных сигналов (недоумение, насмешка и т.п.).

Контакт глаз определяется как обмен взглядами, длительность и частота взгляда. Контакт глаз – это наиболее точный маркер развития межличностных отношений. В случае позитивных отношений между собеседниками они чаще смотрят друг на друга, задерживают взгляд на длительное время в процессе слушания, а не говорения. Если отношения развиваются в негативном направлении, то частота и интенсивность взгляда во время беседы снижаются.

Такесика охватывает невербальное поведение индивида в рамках тактильно-кинестетической системы. К такесическим проявлениям относят все виды касаний: объятие, поглаживание, поцелуй, похлопывание и др.

Значимость прикосновений, степень их интенсивности во многом обусловлены полом, возрастом, социальным статусом, культурным уровнем коммуникантов, характером их взаимоотношений, а также местом и обстоятельствами общения. Тот, кто дотрагивается, как правило, обладает более высоким положением, чем человек, к которому прикасаются. Инициатор тактильного контакта в глазах общества наделен более высоким статусом и большей властью.

Прикосновения могут отражать степень межличностного влияния, выражать положительные и отрицательные эмоции, регулировать коммуникацию, являться частью обычая, ритуала.

Ольфакторный уровень представлен обонятельными ощущениями человека, вызванными различными естественными и искусственными ароматами (запах тела, духов, табака и т.д.).

Запахи, сопровождающие индивида, маркируют его социальность, запаховая среда является неотъемлемой частью культуры. Запах тела может влиять на межличностные отношения, вызывать взаимную неприязнь людей, причем, особенно остро это проявляется у детей. Так, по наблюдениям К.М.Веригина, «к взрослым дети обычно подходят с обонятельной точки зрения, и как часто они замечают хорошие и дурные запахи людей. Старшие не знают этого и не понимают, почему дети избегают некоторых знакомых, чуждаются их, считают нехорошими...» [1, с. 56].

Таким образом, компонентами невербального поведения являются самые разнообразные проявления (движения тела, жесты, мимика, контакт глаз, интонация, просодические характеристики голоса и т.п.).

Совокупность невербальных компонентов, сопровождающих ту или иную ситуацию общения, определяется рядом факторов: типом темперамента

говорящего, его текущим психоэмоциональным состоянием, социальным статусом, принадлежностью к той или иной субкультуре, степенью контактности общения (близость или отдаленность), типом отношений (зависимость – независимость, подчинение – управление), степенью заинтересованности в коммуникативном взаимодействии (комфортность, спокойствие, желание продолжить отношения или стремление «сохранять дистанцию», нервозность, нетерпение) и др.

Вербальная и невербальная составляющие взаимодополняют друг друга в процессе общения. Невербальные компоненты выступают в качестве особого кода, выполняют множество различных функций, играя не менее важную роль, чем вербальные. Составляя особый канал коммуникации, они призваны расширять, уточнять и модифицировать сообщение, переданное вербально.

Литература:

1. Веригин, К.М. Благоуханность. Воспоминания парфюмера / К.М.Веригин. – М.: КЛЕОграф, 1996. – 224 с.
2. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А.Лабунская. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 608 с.
3. Морозов, В.П. Невербальная коммуникация: экспериментально-психологические исследования / В.П.Морозов. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 528 с.

## COMPONENTS OF NONVERBAL COMMUNICATION AND THEIR FUNCTIONAL FEATURES

**Alexeenko A.A.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

Abstract

The article deals with the issues of nonverbal communication structure. The study analyzes various systems of nonverbal behavior reflection, their components are characterized. The author discovers the features of nonverbal elements of communication functioning, their correlation with the communication situation is revealed. In the end it is concluded about the role of nonverbal component in the communication process, and the mode of its interaction with the verbal component.

**Keywords:** *nonverbal behavior, nonverbal communication, extralinguistics, kinesics, oculesics, takesics.*

## ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ПО РКИ

**Анохина Э.Н.**

*Военный университет имени князя Александра Невского  
Россия, Москва*

Аннотация

В статье автор рассматривает проблему формирования лингвокультурологической компетенции на материале учебных текстов на занятиях по РКИ на этапе довузовской подготовки. Подробно описан методический аппарат к работе с текстами разных стилей и жанров. Предлагаемая система заданий может быть использована в практике преподавания РКИ.

**Ключевые слова:** *лингвокультурологическая компетенция, мемуарный текст, проект, эссе.*

Как известно, главной целью обучения русскому языку как иностранному (РКИ) на этапе довузовской подготовки является формирование коммуникативной компетенции как системы следующих компетенций: лингвопрагматической, языковой, лингвистической, речевой, лингвокультурологической, компенсаторной, лексикографической и профессиональной. В данной статье мы остановимся на формировании лингвокультурологической компетенции как части коммуникативной компетенции на материале учебного текста.

Теоретические основы и практические аспекты лингвокультурологического подхода к обучению иностранцев русскому языку разработаны в трудах Е.М.Верещагина и В.Г.Костомарова, которые считали, что аккультурация иностранных обучающихся осуществляется посредством языка и в процессе его изучения [3].

Формирование лингвокультурологической компетенции актуально сегодня, как никогда, так как иностранные обучающиеся прибывают на обучение в наши вузы, зачтутую ничего не зная о истории, культуре и традициях русского народа, иногда и с ярко выраженными антироссийскими настроениями.

Обучение иностранному, в том числе русскому, языку осуществляется на материале текста, на основе которого происходит его интерпретация, осуществляется речевая деятельность коммуниканта и происходит порождение собственного текста с учетом коммуникативного намерения говорящего. Именно поэтому текст занимает особое место на занятиях по РКИ: выступая «1) как основной источник социокультурной информации о стране изучаемого языка, 2) как материал для развития разных видов речевой деятельности, содержательная основа речи, 3) как объект иллюстрации функционирования языковых единиц» [1, с. 303].

На довузовском этапе на занятиях РКИ работа с текстом начинается буквально с первых уроков. Рассмотрим виды учебных текстов, применяемых преподавателем на этапе довузовской подготовки.

На начальном этапе важное значение занимает постановка звуков русского языка, так как большинство иностранных обучающихся прибывают на обучения без знания изучаемого языка, с так называемой «нулевой» подготовкой. Постановка звуков русского языка осуществляется на материале скороговорок, песен. Для формирования фонематического слуха и совершенствования произношения используются песни/ фрагменты песен, в которых заложен огромный страноведческий потенциал, с которым постепенно происходит ознакомление инофонов.

Например, на Первом сертификационном уровне при объяснении грамматической темы «Действительные причастия настоящего и прошедшего времени» целесообразно использовать песню «Майский вальс» (музыка И.Лученка, слова М.Ясеня). После прослушивания песни (эстетическое восприятие музыкального произведения) необходимо задать вопрос: «Как вы поняли, о чем песня?» [5, с.10]. Далее обучающиеся поют песню самостоятельно или подпевают в зависимости от установки преподавателя. На данном этапе происходит корректировка звуков русской речи.

При работе с текстом песни преподаватель дает необходимый лингвокультурологический комментарий, который методически грамотно построить в форме диалога/ в вопросно-ответной форме. Так, текст песни служит формированию у иностранных обучающихся знаний о истории России, в частности о Великой Отечественной войне.

Кроме того, в тексте песни можно наблюдать изучаемые грамматические формы (действительные причастия настоящего и прошедшего времени), на которые преподаватель обращает внимание обучающихся. И от наблюдения этих форм можно перейти к объяснению грамматической темы урока.

И как любой текст в методике РКИ, выступающий в роли средства обучения, песня является основой для формирования речи у иностранных учащихся.

Характеристикой учебного текста, построенного по законам логического мышления, является полифункциональность: выполнение информативной, когнитивной, коммуникативной и воспитательной функции. Нельзя умалять воспитательную функцию, так как она способна «влиять на формирование личности обучающегося» [4, с. 141].

Первыми текстами, с которыми встречаются инофоны на начальном этапе, являются тексты о России, Москве, Красной площади, то есть тексты, несущие важное страноведческое значение.

На Базовом и Первом сертификационном уровне тематика учебных текстов расширяется. В учебник «Русский язык (как иностранный). Первый сертификационный уровень» включены тексты о Белорусской операции, получившей название «Багратион» [5, с. 230-232]. Текст предваряют задания предтекстового характера, имеющие целью снять языковые трудности и подготовить инофонов к чтению текста. Приведем примеры некоторых заданий:

*1. Прочитайте словосочетания. При необходимости переведите их на родной язык. Составьте с ними предложения. Запомните эти словосочетания.*

*Понести потери в ком? в чем? (в живой силе и боевой технике)*

*Добиться успеха в чем?*

*Максимально приближенные к боевым условиям*

*2. Постарайтесь понять значения новых слов без словаря.*

*Звать, назвать, названа*

*Освободить, освободить, освобождение, освобождена*

*Разгромить, разгром, разгромлена*

*3. Скажите по-другому. Замените причастные обороты конструкцией со словом «который» и другие.*

Прочитать текст обучающиеся должны во внеучебное время. В аудиторное время продолжается текстовая деятельность, которая включает систему послетекстовых заданий, имеющих целью развитие речемыслительной деятельности обучающихся. Предлагаются следующие вопросы: *Когда проводилась операция «Багратион»? Какова была цель операции? Используя*

*схему из книги «Воспоминания и размышления» маршала Г.К. Жукова, расскажите об операции «Багратион» и другие.*

Применяются следующие технологии: обучение в сотрудничестве, диалоговая, технология критического мышления, личностно-ориентированная, которые позволяют преподавателю выявить уровень понимания прочитанного обучающимися текста. Для развития речемыслительной деятельности необходимо использовать проблемные вопросы. Например: *Возможно ли сегодня проведение такой операции? Аргументируйте свою точку зрения.*

В систему послетекстовых заданий, с нашей точки зрения, необходимо включить фильм «Великий полководец Г.К. Жуков». Мы предлагаем использовать фрагмент из фильма о Белорусской операции (фрагмент до 15 минут). Данный фрагмент позволит обучающимся дополнить сухую информацию текста и «своими глазами» изобразительными средствами фильма увидеть подготовку уникальной военной операции. Просмотр фильма следует предварить заданием: *Посмотрите фрагмент об операции «Багратион» из фильма «Великий полководец Г.К. Жуков». Что нового вы узнали об операции после просмотра фильма? Представьте, что вы – журналист. Напишите заметку об этой операции/ Скажите, в чем уникальность этой операции.*

В системе послетекстовых заданий методически грамотно использовать разнообразные дидактические формы и приемы. Например, провести «круглый стол», выдвинув для обсуждения вопросы по содержанию фильма. В группе со слабыми фоновыми знаниями целесообразно предложить обучающимся оформить презентацию и выступить с докладами.

В сильной группе мы рекомендуем использовать аутентичный текстовый материал, а именно мемуарные тексты о Белорусской операции из книг маршалов Г.К. Жукова «Воспоминания и размышления» и К.К. Рокоссовского «Солдатский долг». Лингвокультурологический потенциал мемуарного текста «создается всем богатством содержательного плана: единством тематики, проблематики и идейно-эмоциональной оценки» [2, с. 21].

Приведем некоторые вопросы для обсуждения на занятии: *Какой точки зрения на версию о двух главных ударах придерживается маршал Г.К. Жуков? Почему маршал К.К. Рокоссовский назвал свою книгу «Солдатский долг»? В чем маршал видит свой долг? В чем ваш солдатский долг? Что нового вы узнали о подготовке операции «Багратион» из воспоминаний полководцев?*

Обратим внимание, что для беседы методически грамотно предложить как вопросы творческого характера, направленные на развитие речемыслительной деятельности обучающихся, так и на умение найти информацию в тексте (на умение ориентироваться в прочитанном тексте), ведь это умение пригодится иностранным обучающимся во время учебы на основных курсах.

В качестве домашнего задания целесообразно предложить выполнение проекта, объединяющего материал всех прочитанных по данной теме текстов, написание эссе (текст-рассуждение) с приведением аргументов из операции «Багратион». Например: 1. «С боем взяли город Минск ...». 2. «Победа! Это величайшее счастье для солдата ...» (маршал К.К. Рокоссовский).

К достоинствам проектной деятельности относят высокую коммуникативность при составлении проекта и выступлении/ защите, высокую мотивацию, активизацию мышления и самостоятельность при его создании.

Тексты страноведческого характера, применяемые в преподавании РКИ, способствуют не только формированию коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся, но и созданию положительного образа России, что особенно актуально сегодня, в период геополитических перемен.

Таким образом, созданию российской культурологической картины мира способствует потенциал текстов разных жанров и стилей, применяемых преподавателем на довузовском этапе обучения.

#### Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Анохина Э.Н. Методика использования мемуарных текстов с учетом специальности студентов на занятиях по русскому языку: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 177 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990. – 246.
4. Михеева О.В. Воспитательный потенциал учебных текстов на подготовительном курсе (аспект «Речевой практикум») // Актуальные проблемы преподавания естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. Часть 1. Гуманитарные дисциплины: сборник научных статей/ под редакцией В.Н. Селедцовой, Н.В. Бубновой. – Смоленск: ВА ВПВО, 2023, с.140 – 142.
5. Русский язык (как иностранный): Первый сертификационный уровень: учебник / Э.Н. Анохина, И.А. Антипова, Т.С. Павлова, О.Ю. Сидорова, И.В. Смирнова, А.А. Федоренко; под общ. ред. проф. Т.Е. Токаревой. – М.: ВУ, 2020. – 536 с.

## TEXT AS A MEANS OF FORMING LINGUOCULTURAL COMPETENCE IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Anokhina E.N.**

*Military University named after Prince Alexander Nevsky  
Russia, Moscow*

#### Abstract

The author considers the problem of the formation of linguistic and cultural competence based on the material of educational texts in the classes of Russian as a foreign language (RFL) at the stage of pre-university training. The methodology for working with texts of various styles and genres is described in detail. The proposed system of tasks can be used in the practice of teaching RFL.

**Keywords:** *linguistic and cultural competence, memoir text, project, essay.*

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ТЕКСТОВ ПО АНАТОМИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

**Будько М.Е.,  
Сушкевич П.В.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

#### Аннотация

В статье рассматриваются вопросы адаптации текстов по анатомии для иностранных студентов, обучающихся в медицинском университете. Авторы описывают специфические особенности медицинской терминологии и синтаксических конструкций, которые могут вызвать затруднения у студентов, и предлагают методы адаптации текстов.

**Ключевые слова:** *адаптация текстов, медицинская терминология, иностранные студенты, анатомия.*

Медицинские университеты Республики Беларусь привлекают многих иностранных студентов, желающих получить высшее образование в области медицины. Однако, это несомненно представляет определенные лингвистические вызовы для таких студентов, так как они погружаются в учебную русскоязычную среду, где сталкиваются с аутентичными профессиональными текстами по анатомии, гистологии, нормальной физиологии и др., обладающими своими специфическими чертами. Изучение текстов по специальности вызывает у студентов серьезные затруднения, что ставит перед преподавателями РКИ проблему отбора и адаптации научно-учебных текстов для первокурсников.

Важность адаптации текстов по медицине для иностранных студентов очевидна. Так как медицина является узкоспециальной научной областью, медицинский текст обладает рядом специфических черт и имеет свои лексические, морфологические и синтаксические особенности. Его отличает точность, высокая терминологичность, четкая структура. Синтаксические конструкции, словообразовательные особенности анатомических терминов, семантика отдельных слов и т.д. могут вызвать затруднения у иностранных студентов.

Адаптация, по А.В. Брыгиной, – это «приспособление текста к условиям его функционирования», изменение текста таким образом, чтобы его восприятие было облегчено. Адаптация направлена на максимальное сохранение смысла сообщения, при этом изложение текста должно быть осуществлено с помощью таких средств и способов, которые будут наиболее приемлемы для учащихся с уровнем владения русским языком А2-В1. Вышеупомянутый автор (А.В. Брыгина) предложила разделить приемы адаптации на две группы: лингвистические и нелингвистические. В статье коснемся лингвистических аспектов адаптации текстов по анатомии для иностранных студентов.

На кафедре белорусского и русского языков медуниверситета были созданы пособия по анатомии для студентов первого курса, обучающихся по специальности «Стоматология»: «Знакомимся с анатомией» и «Изучаем язык специальности», предназначенные для комплексного развития навыков аудирования, чтения, говорения и письма.

При создании данных пособий преподаватели русского языка как иностранного работали в тесной координации с преподавателями профильных кафедр вуза, а именно с преподавателями кафедры морфологии человека. Их совместная деятельность заключалась в предварительном планировании учебного материала пособия в соответствии с программой специального курса, в отборе текстов для чтения, составлении терминологического словаря по языку специальности, компрессии и адаптации учебных текстов.

Адаптированный текст создается на основе другого текста. В нашем случае на основе текстов из учебника С.Л.Кабака, А.А.Артишевского «Морфология человека», по которому учатся студенты-стоматологи первого курса. В адаптированном тексте отражается та же предметная ситуация, что и в исходном, а различия обусловлены разными коммуникативными установками авторов. В пособии «Знакомимся с анатомией» тексты были



переработаны и адаптированы в соответствии с уровнем подготовленности иностранных студентов. В качестве консультанта выступила доцент кафедры морфологии человека кандидат медицинских наук Н.В.Синельникова.

Практикум «Изучаем язык специальности (на материале текстов по анатомии)» был написан в соавторстве с доцентом кафедры морфологии человека кандидатом медицинских наук В.А.Мануликом, который создал оригинальные тексты специально для этого пособия. Работая с этими текстами, мы имели возможность сразу же, по горячим следам, постоянно советуясь с соавтором-анатомом, использовать в текстах уже знакомые студентам конструкции, применять более частотную лексику. Работали над каждым предложением, которое вызывало трудность в понимании анатомии у нас, а значит, скорее всего, будет непонятно и студентам.

Лингвистический аспект адаптации текста предусматривает работу с грамматическими и синтаксическими конструкциями, отдельными лексемами и включает с себя такие способы, как опущение, замену (генерализацию и конкретизацию), добавление, перестановку и упрощение.

Синтаксическое упрощение, связанное с опусканием синонимичных однородных членов предложения, в текстах по анатомии практически неприемлемо. Прием упрощения и перестановки следует использовать для переформулировки синтаксически сложно построенных предложений. Например, *Серое вещество составляют тела нервных клеток, которые образуют скопления, называемые ядрами* мы заменили двумя простыми предложениями, используя при этом конструкцию в действительном залоге, так как эти конструкции воспринимаются студентами легче, чем конструкции в страдательном залоге, и использовали хорошо известную учащимся конструкцию *что называется чем*: *Серое вещество составляют тела нервных клеток. Они образуют скопления, которые называются ядрами.*

В дефинициях медицинских терминов, как правило, используются причастные обороты. *Шея – часть тела, соединяющая голову с туловищем.* Целесообразно заменить их придаточными определительными предложениями со словом «который». *Шея – часть тела, которая соединяет голову с туловищем.*

В адаптированном тексте могут быть исключены малозначимые придаточные предложения. *При сокращении они (мышцы лица) приводят в движение кожу лица и придают лицу определенное выражение.* Придаточное *которое соответствует какому-либо переживанию* мы опустили.

В адаптированном тексте используется более частотная лексика. Вместо «берет начало» мы использовали более популярное «начинается»: *Малый круг кровообращения (берёт своё начало) начинается в правом желудочке.*

При адаптации текстов по анатомии следует ориентироваться на иностранных студентов. Читая аутентичные научно-учебные тексты при недостаточном уровне владения языком, они теряют интерес к учебе, и их мотивация к обучению снижается. В результате применения известных способов адаптации медицинский текст сохранил свою информативность, смысловую законченность и познавательную ценность. Использование

адаптированных текстов по анатомии способствует успешному овладению иностранными студентами языком будущей специальности.

Адаптация текстов по анатомии для иностранных студентов, обучающихся в медицинском университете, играет важную роль в обеспечении успешного обучения и понимания специфики медицинской терминологии на русском языке. Соблюдение баланса между сохранением смысла оригинального текста и адаптацией его к уровню владения языком студентов – это задача, которая требует совместных усилий преподавателей РКИ и преподавателей медицинских дисциплин.

Литература:

1. Брыгина, А.В. Лингвистические принципы адаптирования художественного текста / А.В.Брыгина. – Москва, 2004. – 9 с.
2. Петрачкова, И. М. Адаптация текстов по специальности при обучении языку профессионального общения иностранных студентов-медиков / И. М. Петрачкова // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XX Междунар. науч.-практ. конф. посвящ. 45-летию каф. белорус. и рус. языков УО БГМУ, 3 окт. 2019 г. / редкол.: Т. Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 409-412.
3. А. В. Петрухина Лингводидактическая адаптация учебных медицинских текстов для иностранных студентов. – Режим доступа: <https://doi.org/>. Дата доступа : 14.10.2023.

## LINGUISTIC ASPECTS OF THE ADAPTATION OF TEXTS ON ANATOMY FOR FOREIGN STUDENTS

**M. E. Budko,**

**P. V. Sushkevich**

*Belarusian State Medical University*

*Minsk, Belarus*

Abstract

This article explores the adaptation of anatomy texts for foreign students studying at a medical university. The authors describe the specific features of medical terminology and syntactical constructions that can pose challenges for students and propose methods for text adaptation.

**Keywords:** *text adaptation, medical terminology, foreign students, Russian as a foreign language, anatomy.*

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ И ОБУЧЕНИЮ ТЕКСТОВ КАК КЛЮЧЕВОГО ЭЛЕМЕНТА В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ КАК ИНОСТРАННЫМ

**Валиева Н.З.**

*Узбекский государственный университет мировых языков*

*Узбекистан, Ташкент*

Аннотация

Настоящая научная статья представляет собой исследование лингвокультурологического подхода в анализе и обучении текстов как ключевого элемента в процессе обучения языкам как иностранным. Цель исследования заключается в анализе эффективности данного подхода и его влияния на развитие межкультурной компетенции студентов, также рассматриваются практические методы и приемы, используемые в обучении с учетом лингвокультурологии. В статье представлен обзор ключевых концепций лингвокультурологического подхода, включая его роль в анализе текстов и понимании культурных

аспектов и приводятся результаты учебных экспериментов, подтверждающие эффективность лингвокультурологического обучения.

**Ключевые слова:** лингвокультурологический подход, межкультурная компетенция, интеркультурная коммуникация, культурная адаптация, методология обучения.

Современный мир характеризуется глобализацией и интенсивными международными контактами, что приводит к увеличению числа людей, желающих изучать иностранные языки. Этот процесс поднимает вопрос об эффективности методов и подходов в обучении языкам как иностранным. Одним из ключевых элементов в этой области являются тексты, которые служат основой для коммуникации и усвоения языка. В данной статье мы обсудим лингвокультурологический подход в анализе и обучении текстов как важного инструмента в обучении языкам как иностранным.

Актуальность данной темы обусловлена не только ростом числа студентов, желающих освоить иностранные языки, но и необходимостью развивать их межкультурную компетенцию и адаптировать их к специфике иностранной культуры и языка. Кроме того, в контексте мировых образовательных технологий и цифровой среды, тексты играют центральную роль в процессе обучения и требуют новых методологических подходов.

Цель данного исследования заключается в анализе лингвокультурологического подхода к текстам и его применении в обучении языкам как иностранным. Мы будем рассматривать ключевые концепции и методы анализа текстов с лингвокультурологической перспективы, исследовать их практическое применение и влияние на эффективность обучения.

Лингвокультурология представляет собой междисциплинарное направление, объединяющее лингвистические и культурологические аспекты изучения языков и культур. Ее целью является анализ взаимосвязей между языком и культурой, а также выявление тех элементов, которые делают язык уникальным выразителем культурных особенностей. В контексте обучения языкам как иностранным, лингвокультурологический подход становится важным инструментом для формирования глубокого и многогранного понимания языка и культуры, а также для успешной коммуникации и адаптации в многоязычной среде.

Основным аспектом лингвокультурологического подхода является учет культурных контекстов при анализе языка и текстов. Этот подход помогает студентам не только освоить грамматические и лексические структуры языка, но и понять, как культурные нормы, ценности и обычаи влияют на способы выражения мыслей и идиоматические выражения. Кроме того, лингвокультурологический анализ текстов позволяет студентам обогатить свой словарный запас и научиться интерпретировать тексты с учетом культурных нюансов.

Интеграция лингвокультурологического подхода в обучение языкам как иностранным может осуществляться через разнообразные методы и практики. Это может включать в себя изучение культурных аспектов языка, изучение национальных обычаев и традиций, а также анализ текстов и произведений искусства с учетом их культурной значимости.

Примеры применения лингвокультурологического подхода в обучении языкам могут включать в себя анализ текстов, связанных с религиозными обрядами, праздниками, кулинарией и другими аспектами культуры. Это позволяет студентам не только понять языковые особенности, но и углубить свое знание о культуре, что является неотъемлемой частью межкультурной компетенции.

Тексты играют фундаментальную роль в обучении русскому языку как иностранному. Они представляют собой не просто набор слов и предложений, но и носители культурных и социокультурных аспектов. В этом разделе мы рассмотрим значимость текстов как ключевого элемента коммуникативного процесса в обучении русскому языку как иностранному и как лингвокультурологический подход способствует пониманию и адаптации текстов для иностранных учащихся.

Тексты выполняют центральную роль в процессе обучения иностранным языкам, так как они предоставляют студентам возможность погружения в языковую среду и контекст. Тексты могут быть разнообразными: от литературных произведений до актуальных новостей и научных статей. Это означает, что студенты могут ознакомиться с различными стилями языка и сферами его применения, что способствует их многогранному языковому развитию.

Лингвокультурологический анализ текстов помогает студентам осознать, что за словами могут стоять глубокие культурные концепции. Например, в русской литературе существует богатое наследие символики, связанной с природой, и анализ таких символов может открыть для студентов новые горизонты понимания текстов. Это также способствует развитию аналитического мышления и умению интерпретировать тексты с учетом их культурных аспектов.

Лингвокультурологический подход также важен для адаптации текстов для иностранных учащихся. Преподаватели могут использовать этот подход, чтобы создавать учебные материалы, которые учитывают культурные нюансы и помогают студентам более эффективно понимать иностранные тексты. Например, при изучении литературных произведений можно предоставить студентам анализ символики и контекста, что поможет им лучше осмыслить сюжет и персонажей.

Лингвокультурологический подход предоставляет обширный набор методов и приемов, которые могут быть эффективно использованы в обучении языкам как иностранным.

Анализ литературных произведений: Одним из наиболее распространенных методов является анализ литературных произведений из русской литературной канон. Преподаватели могут предложить студентам прочитать рассказы, романы или стихотворения русских классиков, а затем провести детальный анализ текста с учетом культурных аспектов. Этот метод позволяет студентам не только понять литературные произведения, но и вникнуть в исторический и культурный контекст их создания.

Изучение культурных особенностей: В рамках этого метода студенты изучают конкретные аспекты культуры, такие как праздники, традиции,

национальная кухня и искусство. Преподаватели могут предоставлять тексты и материалы, связанные с этими аспектами, и обсуждать их с учетом лингвокультурологических аспектов. Этот метод помогает студентам понимать культурные нюансы и научиться адаптировать свое поведение в соответствии с ними.

**Межкультурные диалоги:** Этот метод предполагает создание ситуаций, в которых студенты могут взаимодействовать с носителями русского языка и культуры. Преподаватели могут организовывать обсуждения, интервью или проекты, в рамках которых студенты должны общаться с представителями русскоязычной культуры. Это способствует развитию межкультурной компетенции и улучшает навыки общения.

**Анализ массовой культуры:** Современная российская массовая культура, такая как фильмы, музыка, реклама и социальные медиа, также может быть объектом анализа. Студенты могут изучать тексты и материалы, которые широко распространены в российском обществе, и анализировать их с лингвокультурологической точки зрения. Это помогает студентам лучше понимать современную российскую культуру и ее особенности.

В настоящей статье мы рассмотрели лингвокультурологический подход в анализе и обучении текстов как важный элемент обучения языкам как иностранным. На основе проведенного исследования и анализа практического опыта можно сделать следующие основные выводы:

Лингвокультурологический подход обогащает образовательный процесс и способствует глубокому пониманию языковых и культурных аспектов текстов. Студенты, обучающиеся с использованием этого подхода, развивают не только языковые навыки, но и межкультурную компетенцию.

Применение лингвокультурологического подхода требует квалифицированных преподавателей и доступа к соответствующим учебным материалам. Однако его результаты оправдывают затраты, так как студенты проявляют более глубокий интерес и мотивацию к изучению языка и культуры.

С учетом вышесказанного, лингвокультурологический подход имеет большой потенциал в обучении языкам как иностранным и способствует более глубокому и культурно осознанному пониманию текстов. Он также развивает межкультурную компетенцию студентов, что важно в современном мире, где межкультурное общение играет ключевую роль.

#### Литература:

1. Залюбовская, М. Л. (2005). Лингвокультурология как направление лингводидактического исследования. В Ю. Б. Голубев (Ред.), Теория и методика преподавания иностранных языков (с. 37-43). Флинта.
2. Суханов, Е. А. (2001). Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку как иностранному. В Ю. С. Голубев (Ред.), Теория и методика обучения иностранным языкам (с. 141-150). Флинта.
3. Хромов, А. (2007). Русская культура и язык в контексте обучения иностранцев. Русский как иностранный: Образовательные и культурные аспекты (с. 89-94). Русский язык.
4. Valieva N., Dalieva M. (2023) Linguocultural approach in teaching vocabulary to B2 level students at linguistic universities. *Americal Journal of Pedagogical Education Research*. P. 81-85.
5. Valieva N. Linguocultural aspect of teaching foreign languages as an integral part of educational process. *Til va adabiyot ta'limi*. P.47-48.

## LINGUOCULTURAL APPROACH TO THE ANALYSIS AND TEACHING OF TEXTS AS A KEY ELEMENT IN TEACHING LANGUAGES AS FOREIGN

**Valieva N.Z.**

*Uzbekistan State World Languages University  
Uzbekistan, Tashkent*

### Abstract

This scientific article is a study of the linguoculturological approach in the analysis and teaching of texts as a key element in the process of teaching languages as foreign. The purpose of the study is to analyze the effectiveness of this approach and its impact on the development of intercultural competence of students, and also considers practical methods and techniques used in teaching taking into account linguoculturology. The article provides an overview of the key concepts of the linguoculturological approach, including its role in the analysis of texts and understanding of cultural aspects, and presents the results of educational experiments confirming the effectiveness of linguoculturological training.

**Keywords:** *linguoculturological approach, intercultural competence, intercultural communication, cultural adaptation, teaching methodology.*

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ КЛИШЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

**Велишаева Э.С.**

*Узбекский государственный университет мировых языков  
Узбекистан, Ташкент*

### Аннотация

В статье рассматривается изучение фразеологизмов как лингвокультурем в художественном тексте (на материале произведений В. Набокова). В результате лингвокультурологического анализа становится возможной семантизация непонятных слов в составе фразеологизма. Клишированные единицы, как общезыковые, так и индивидуально-авторские, служат средством выражения авторской идеи.

**Ключевые слова:** *индивидуально-авторские фразеологизмы, лингвокультурема, общая теория клише, общезыковые фразеологизмы, семантизация.*

Лингвокультурология – сравнительно молодая гуманитарная дисциплина, целью которой является изучение способов, которыми язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру. Единицей лингвокультурологии является лингвокультурема – «межуровневая единица, представляющая собой диалектическое единство лингвистического (знак, значение) и экстралингвистического (понятие, предмет)» [1; с.138]. В.А. Маслова в своей классификации лингвокультурем приводит и клишированные выражения, в том числе и фразеологизмы – «фрагменты языковой картины мира» [3, с.82], так как они представляют собой продукт «сгущения мысли», использование которого служит экономии речевых средств, лаконичности и, вместе с тем, выразительности.

Устойчивость и воспроизводимость фразеологизмов способствовали сохранению в их составе культурных сем, отразили и навеки запечатлели для потомков культурный фон, культурные концепты и коннотации.

В нашем исследовании мы придерживаемся положений «общей теории клише», разработанной Г.Л. Пермяковым с применением логико-семиотичес-

кого подхода. Согласно его классификации к клише относятся следующие единицы: слова, фразеологические обороты, паремии, басни и анекдоты, кумулятивные сказки, прочие повествовательные фольклорные формы, сложные волшебные сказки [9, с.81].

В своем исследовании Г.Л. Пермяков отмечал, что фразеологизмы имеют «три плана – собственно лингвистический (или грамматический), логико-семиотический и предметно-образный» [10, с.32]. По мнению ученого, именно в логико-семиотическом плане лежит отличие фразеологизмов от сходных с ними пословиц и поговорок, так как фразеологизм «...выражает одно-единственное понятие, то есть служит знаком какой-то одной вещи» [10, с.34], тогда как пословицы и поговорки «являются знаками ситуаций или определенных отношений между вещами» [10, с.19]. Таким образом, резюмирует Г.Л. Пермяков, «смысловая или логико-семиотическая классификация фразеологизмов может строиться лишь как классификация вещей (или понятий)» [10, с.36].

На наш взгляд, это мнение Г.Л. Пермякова, приведенное им в сноске (!), во многом определило направление исследований современных ученых в области лингвокультурологии (лингвокультурема) и лингвокогнитологии (концепт). Применение новых подходов – лингвокультурологического и лингвокогнитивного – к изучению фразеологизмов и паремий продемонстрировало богатейшие внутренние ресурсы этих языковых единиц, в которых ярко проявляется своеобразие быта, истории и культуры народа.

Если лингвокогнитивный подход к изучению паремий по большей части рассматривает логический план, то лингвокультурологический подход напрямую связан с планом реалий. В устойчивых выражениях народ запечатлел и донес до потомков приметы, советы, пожелания, нравоучения. В малых жанрах фольклора сохранились историзмы, архаизмы, диалектизмы, жаргонизмы, несущие крупницы информации о жизненном укладе, нравах и обычаях предков.

Рассмотрим примеры применения лингвокультурологического комментария при семантизации отдельных фразеологических единиц из произведений В. Набокова. Обратимся к примеру авторского употребления фразеологизма «*как с гуся вода*»: «... я плохо разбираюсь в том, что государству полезно, что вредно, и почему случается, что кровь с него сходит, *как с гуся вода*» (Истребление тиранов, Т.4, с.386. Примеры здесь и далее по: Набоков В. Собрание сочинений в 4-х томах. М., 1990 [7]).

При толковании этого выражения следует отметить, что фразеологизмы, как древние устойчивые образования, сохранили формулы бытовой магии, родившиеся из наблюдений за явлениями природы, животными, птицами. Наблюдения над тем, что вода не смачивает оперения водоплавающей птицы и стекает, вылились в устойчивое сравнение, которое в результате переосмысления приобрело значения: «1. *кому*. Нипочем, безразлично; не производит никакого впечатления, никак не действует на кого-либо; ничего не делается кому-либо. 2. *с кого*. Легко, быстро, бесследно исчезает, забывается и т.п. что-либо кем-либо». [11, с.73]. На параллелизме «природа – человек» построены

знахарские заговоры типа «Как с гуся вода, так с (имярека) хворь и беда», или в другом примере «С гуся вода, а с тебя, мое дитяtko, вся худоба» [5, с.87]

Устойчивость фразеологизмов способствовала сохранению в их составе «обесмысленных» слов, как в следующем примере: «...одной из самых сладостных и жутких грез Мартына была темная ночь в пустом, бурном море, после крушения корабля, – *ни зги не видать...*» (Подвиг, Т.2, с.166).

Традиционное толкование непонятного слова «зга» – тропинка, дорожка. Однако Г.И. Магнер подвергает это сомнению. В своей работе, посвященной исследованию происхождения слова «зга», ученый перечисляет известные определения, такие как «тропа», «путь», «искра», «свет», «ближайший, наиболее различимый в темноте предмет», и наконец, обосновывает свое понимание слова «зга» – «хворостина, прутик». Слово возникло путем фонетических преобразований от «стега», сохранившегося в глаголе «стегать». Тенденцию использовать название этого орудия (или сходных с ним по функции) для обозначения степени темноты исследователь прослеживает и в других славянских языках. В качестве примера приводится и отрывок из Н.В. Гоголя: «Что мошенник, по какой дороге едешь», – сказал Чичиков. «Да что ж, барин, делать, время-то такое, *кну́та* не увидишь, такая потьма» [2, с.22-32]. Однако, вне зависимости от истинного значения слова, оно в составе фразеологизма воспринимается и трактуется как ни-чего (ни-зги).

Зачастую с утратой реалии фразеологизмы переходят в разряд устаревших. Например: «...ландшафт, короче говоря, воспетый Гоголем, прошел незамеченным мимо очей восемнадцатилетнего Николая Гавриловича, неторопливо, *на долги́х*, ехавшего с матерью в Петербург» (Дар, Т.3, с.192).

Полноценно раскрыть значение этого фразеологизма можно путем краткого экскурса в историю почты России и, для сравнения способов передвижения путешественников в то время, перечислить ряд устойчивых выражений, применяемых для обозначения различных видов конного транспорта: ехать на долги́х, на почтовых, переменных, передаточных, сдаточных, перекладных, своих, обывательских, перекидных, сквозных, простых [6, с.104].

Клише сохраняют информацию о нравах и обычаях различных эпох. На наш взгляд, особый интерес для учащихся представляют такие единицы, из которых они могут почерпнуть сведения о нравах их сверстников. К примеру, им может быть известно значение слова «гусар» – военнослужащий частей легкой кавалерии. Однако для понимания данного слова, приведенного в отрывке из произведения В. Набокова, этих знаний может оказаться недостаточно. «Мне было так же трудно уснуть, как чихнуть без *гусара* или покончить с собой собственными средствами (проглотив язык, что ли)» (Дар, Т.3, с.16). Здесь слово «гусар» означает «свернутая бумажка», «травинка», «перышко», возможно по аналогии с украшением головного убора кавалеристов. В речи школяров, семинаристов использовалось выражение «*подпустить гусара*», отмеченное в словаре В. Даля, то есть пощекотать травинкой в носу спящего, обычное развлечение семинаристов.



Культурные коннотации прослеживаются и в авторских новообразованиях. Так, по аналогии с существующими фразеологизмами, В. Набоков создает выражение «*строить балаганы на крови*». Этот трансформ основывается на использовании грамматической структуры двух фразеологических единиц: «строить воздушные замки», «строить на песке». «Я не упоминаю здесь ни о чудовищных эпитетах, которыми досужие борзописцы, поставщики сенсаций, негодяи, *строящие свои балаганы на крови*, считают нужным меня награждать, ни о глубокомысленных рассуждениях психологического характера, до которых охочи фельетонисты» (Отчаяние, Т.3, с.451). В семантическом, стилистическом, и шире, – в культурологическом плане фразеологизм построен на совмещении несовместимых понятий: «балаган» – «на крови». Так, «балаган» по определению «Словаря русского языка» – это: «1. Временная лёгкая деревянная постройка для ярмарочной торговли, жилья, зрелищ и т.п. (устар.). 2. Старинное народное театральное зрелище комического характера с примитивным сценическим оформлением. 3. *перен.* Нечто грубое, шутовское, пошло-несерьёзное (разг.)» [8, с.35]. Для Набокова ведущими определениями здесь являются слова «примитивный», «пошлый». Тогда как существует религиозная традиция строить храмы «на крови», т.е. на месте гибели невинно убиенных: мучеников, пострадавших за веру, воинов, павших на поле брани. Однако такое противопоставление низменного и высокого в свойственной Набокову манере переворачивается. Ведь таким образом о журналистах, наживающихся на сенсационном убийстве, говорит человек, который это убийство и совершил.

Итак, использование лингвокультурологического комментария при анализе значения и употребления фразеологических единиц в художественном тексте способствует лучшему усвоению семантики клишированных единиц, дает представление об их валентности, тем самым способствуя активному употреблению в разговорной речи, и, самое главное, расширяет знания в области быта, культуры, истории и особенностей менталитета русского народа.

#### Литература:

1. Азимов Э.Т., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Магнер Г.И. Этимология фразеологизма «ни зги не видно» // Этимологические исследования. Выпуск 8. – Екатеринбург, 2003. – С.22-32. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://ec-dejavu.ru/z/Zga.html> . Дата доступа : 16.10.2023.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001, 208 с.
4. Михельсон М. И. Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. Т.Т. 1-2. Ходячие и меткие слова. Сборник русских и иностранных цитат, пословиц, поговорок, пословичных выражений и отдельных слов. СПб., тип. Ак. наук, 1896 – 1912. [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://dic.academic.ru/dic.nsf/michelson\\_new/6394/неглиже](http://dic.academic.ru/dic.nsf/michelson_new/6394/неглиже) Дата доступа : 16.10.2023.
5. Мокиенко В.М. В глубь поговорки. – М.: Просвещение, 1975. – 174 с.
6. Мокиенко В.М. Славянская фразеология. – Изд. 2-е испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1989. – 288 с.
7. Набоков В.В. Собрание сочинений в четырех томах. – М.: Издательство «Правда», 1990.

8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 60000 слов и фразеологических выражений; Под общ. редакцией Л.И. Скворцова – 25-е изд., доп. – М.: «Оникс», «Мир и Образование», 2007.
9. Пермяков Г.Л. К вопросу о структуре паремиологического фонда. / Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии. – М., 1988. – С. 80-106.
10. Пермяков Г.Л. От поговорки до сказки (Заметки по общей теории клише). – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1970. – 240 с.
11. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей/ Сост. Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров; Под ред. А.И. Молоткова. – 3-е стереотип. изд. – М.: Русский язык, 1978. – 543 с.

## **К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МНОГОЗНАЧНОГО МЕДИЦИНСКОГО ТЕРМИНА И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ**

**Девдариани Н.В.**

*Курский государственный медицинский университет  
Россия, Курск*

### Аннотация

Проводя всестороннее исследование многозначности терминологии, эта статья призвана внести вклад в более широкое понимание лингвистических явлений и их последствий для распространения знаний и коммуникации. Кроме того, выводы, полученные в результате этого исследования, могут послужить основой для разработки стратегий повышения точности, последовательности и ясности в использовании терминологии в конкретных областях, таких как медицина и фармация, тем самым облегчая эффективную коммуникацию и способствуя распространению научных знаний.

**Ключевые слова:** *медицинский термин, многозначность, лингвистика, интерпретация.*

Многозначность терминологии представляет серьезную проблему в современной лингвистике из-за ее потенциальной возможности создавать путаницу и непонимание в различных областях науки и техники, в частности, в области медицины. Когда термин имеет несколько значений, становится сложно точно интерпретировать и передавать информацию, что приводит к ошибкам, неправильным диагнозам, неверному толкованию научных результатов и неэффективности передачи знаний.

В медицинской практике двусмысленность терминов может иметь серьезные последствия. Неправильная интерпретация многозначного термина в медицинском диагнозе или плане лечения может привести к причинению вреда пациенту или неадекватному медицинскому обслуживанию. Аналогичным образом, в правовом контексте многозначность терминов может привести к юридическим спорам и неправильному толкованию законов или нормативных актов. В технических областях, таких как инженерия или информационные технологии, многозначное понимание терминов может препятствовать эффективному общению между профессионалами и препятствовать прогрессу проектов.

В лингвистике многозначность может создавать сложности при переводе и интерпретации текстов, особенно если контекст не ясен или недостаточно информации для определения точного значения слова. Это может привести к

ошибкам и неправильному пониманию смысла текста. Кроме того, многозначность может вызывать трудности в обучении и использовании языков, особенно для тех, кто только начинает изучать новый язык. Не зная всех значений слова, можно неправильно понять его использование в контексте и, следовательно, неверно выразить свои мысли или чувства.

Основной исследовательский материал для изучения многозначности в терминологии охватывает широкий спектр текстов и документов из различных областей науки [2,3]. Эти материалы включают специализированные учебники, научные статьи, медицинские записи, юридические документы, технические руководства и другие соответствующие источники. Обоснование использования этого исследовательского материала заключается в том факте, что эти тексты содержат терминологию, специфичную для различных дисциплин, обеспечивая богатый источник многозначных терминов и их контекстуального использования.

Медицинский термин – это слово или фраза, используемые в медицине для обозначения конкретного понятия, процедуры, заболевания, лекарства или инструмента. Особенности медицинских терминов включают их точность, специфичность и способность передавать сложную информацию [4, с. 37].

Точность медицинских терминов важна для обеспечения правильного понимания и применения медицинской информации. Они должны быть ясными и недвусмысленными.

Специфичность медицинских терминов позволяет им описывать конкретные понятия и объекты в медицинской науке и практике и передавать сложную и специализированную информацию, такую как медицинские процедуры, заболевания и их лечение [4, с. 39].

Рассмотрим несколько примеров многозначных медицинских терминов, использование которых должно применяться в рамках определенного контекста.

«Диагноз» – может означать как процесс определения заболевания или состояния пациента, так и само медицинское заключение о заболевании или состоянии. «Терапия» – этот термин может относиться к процессу лечения пациента, к определенному методу лечения (например, физиотерапия) или к медицинским учреждениям, где проводится лечение (например, стоматологическая терапия). «Профилактика» – может означать меры, принимаемые для предотвращения заболевания или травматизма, а также процесс выявления и устранения факторов риска. «Симптом» – это признак или проявление заболевания или состояния, но также может обозначать совокупность признаков, характерных для определенного заболевания. «Патология» – термин, который используется для описания как науки об аномалиях и болезнях, так и для обозначения нарушений или отклонений в организме. «Эпидемиология» – это наука, изучающая закономерности распространения заболеваний в популяции, но также может использоваться для описания процесса распространения заболевания или инфекции. «Дисфункция» – может обозначать нарушение или расстройство функции

органа или системы организма, но также используется в контексте нарушения работы какого-либо устройства или механизма.

Исследования многозначности терминов являются важным направлением в лингвистике, которое позволяет лучше понять структуру языка и механизмы его функционирования. Многозначность может проявляться на разных уровнях языка, включая слова, фразы и предложения.

Исследования многозначности терминов на протяжении многих лет вызывали значительный интерес в лингвистике, и ученые изучали различные аспекты этого феномена. Хотя Шелдон Поллак [1, с. 23] и Майкл Халперн [1, с. 25] признаны пионерами в этой области, другие исследователи также внесли значительный вклад в наше понимание многозначности терминологии.

Бернд Верт [1, с. 26] предложил свою собственную модель многозначности, сосредоточив внимание на динамической природе значений терминов с течением времени и в различных контекстах. В его работе подчеркивается роль социокультурных факторов в формировании эволюции значений терминов. Модель Верта подчеркивает сложное взаимодействие между лингвистическими соглашениями, концептуальными рамками и контекстуальными влияниями, которые способствуют многозначности терминов.

Майкл Лэнгли [1, с. 26] исследовал взаимосвязь между многозначностью и эволюцией терминов в контексте специализированных областей. Его исследование исследует, как многозначные значения могут возникать и изменяться в определенных областях знаний. В работе Лэнгли подчеркивается важность знаний о предметной области и концептуальных основах для понимания многозначности терминов.

В дополнение к этим ученым, многие другие исследователи внесли значительный вклад в изучение многозначности в терминологии. Например, в области хирургии такие термины, как «резекция» и «иссечение», обладают многозначностью. Они могут относиться к удалению ткани или органов, но их точное значение зависит от конкретного хирургического контекста.

В педиатрии термин «задержка развития» демонстрирует многозначность. Это может относиться к широкому спектру проблем развития, включая задержки в развитии двигательных навыков, когнитивных способностей или овладении языком, в зависимости от конкретного клинического контекста.

Многозначность также очевидна в области терапии, где такие термины, как «вмешательство» и «лечение», могут иметь множество толкований. Их значения варьируются в зависимости от терапевтического подхода, целевой группы населения и конкретных целей вмешательства.

В урологии термин «недержание мочи» многозначен и относится к различным типам проблем с контролем мочеиспускания, включая стрессовое недержание, позывное недержание или смешанное недержание мочи.

В эндокринологии термин «гормон» демонстрирует многозначность, поскольку он может охватывать широкий спектр химических посредников, вырабатываемых различными железами в организме, каждая из которых выполняет определенные физиологические функции.

Эти примеры иллюстрируют разнообразные проявления многозначности в специализированных областях знаний, подчеркивая проблемы, связанные с многозначностью в точной коммуникации, и важность стратегий устранения неоднозначности для обеспечения точной интерпретации.

Также важным аспектом исследования многозначности является изучение того, как контекст влияет на выбор конкретного значения термина. Контекст может включать в себя различные факторы, такие как ситуация общения, социальный статус участников коммуникации, их фоновые знания и т.д. [2].

Еще одним направлением исследования многозначности является анализ того, как пользователи языка справляются с этой сложностью. Это может включать изучение процессов выбора и использования терминов, а также изучение того, как люди справляются с неоднозначностью в общении.

Наконец, исследования многозначности могут включать анализ различных языковых явлений, таких как омофоны, омографы и омоформы, которые могут создавать дополнительные сложности в понимании и использовании языка.

В контексте контент-анализа многозначных терминов исследователь анализирует частоту употребления различных значений термина в разных контекстах. Это позволяет определить наиболее часто используемые значения и выявить возможные связи между ними. Кроме того, контент-анализ может использоваться для определения влияния контекста на выбор конкретного значения термина.

Одним из примеров контент-анализа многозначного термина может быть исследование термина «лечение». В медицинском контексте «лечение» может означать процесс лечения заболевания, в экономическом контексте – процесс улучшения финансового состояния компании, а в социальном контексте – процесс изменения поведения или привычек человека.

Примером когнитивного моделирования многозначного термина может служить термин «терапия». В медицине «терапия» может относиться к лечению различных заболеваний, в психологии – к методам коррекции поведения, в социальной работе – к методам помощи людям в сложных жизненных ситуациях. Создавая когнитивную модель этого термина, можно выделить различные значения «терапии» и связи между ними. Например, можно установить, что «терапия» в медицинском контексте связана с лечением заболеваний, а в психологическом контексте – с коррекцией поведения. Такая модель позволит пользователю выбрать нужное значение «терапии» в зависимости от контекста, в котором он используется.

Таким образом, неоспоримым является тот факт, что многозначные термины являются неотъемлемой частью любого языка и играют важную роль в коммуникации. Их исследование позволяет лучше понять структуру языка, механизмы его функционирования и влияние контекста на выбор конкретного значения. Методы исследования многозначных терминов включают анализ контекстов, когнитивное моделирование, статистический анализ, контент-анализ и другие. Изучение многозначных терминов имеет практическое

применение в различных областях, таких как медицина, экономика, психология и другие.

Интерпретация многозначных терминов требует учета контекста, Интерпретация многозначных терминов является актуальной научной проблемой, требующей применения различных методов исследования, таких как анализ контекстов, когнитивное моделирование, статистический анализ и контент-анализ. Учет контекста, фоновых знаний и опыта исследователя позволяет получить более полное представление о многозначности терминов и выбрать наиболее подходящее значение в зависимости от конкретной ситуации.

Также исследование многозначных терминов имеет большое значение для развития лингвистики, поскольку позволяет лучше понять структуру и функционирование языка. Перспективы исследования многозначности связаны с разработкой новых методов анализа, таких как машинное обучение и искусственный интеллект, которые могут помочь в определении значений терминов и выборе наиболее подходящего в зависимости от контекста. Также перспективным направлением является изучение многозначности в контексте различных культур и языков, что может помочь лучше понять процессы коммуникации и взаимодействия между людьми.

Литература:

1. Бекишева, Е.В. Эволюция лингвистического учения о многозначности и медицинская терминология / Е.В. Бекишева, А.А. Грошева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2017. – Т. 14, № 1. – С. 41-47. – DOI 10.14529/ling170108. – EDN YFMVZR.
2. Елисеева, В. В. Лексикология английского языка / В. В. Елисеева. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2003. – 44 с. – EDN ZAQXOB.
3. Киселева, С. В. Сущность многозначного слова в английском языке: монография: семантический, когнитивный анализ / С. В. Киселева; С. В. Киселева. – Санкт-Петербург: Астерион, 2009. – 215 с. – ISBN 978-5-94856-679-5. – EDN QVARRX.
4. Рылкина, О. М. Типология многозначности в медицинской терминологии / О. М. Рылкина // Наука и культура России. – 2019. – Т. 1. – С. 153-156. – EDN LYBLQF.

## **ON THE PROBLEM OF INTERPRETATION OF A POLYSEMOUS MEDICAL TERM AND ITS MEANING IN MODERN LINGUISTICS**

**Devdariani N.V.**

*Kursk State Medical University  
Russia, Kursk*

Abstract

Having conducted a comprehensive study of the ambiguity of terminology, this article is intended to contribute to a broader understanding of linguistic phenomena and their implications for the dissemination of knowledge and communication. In addition, the findings from this study can serve as a basis for developing strategies to improve accuracy, consistency and clarity in the use of terminology in specific fields, such as medicine and pharmacy, thereby facilitating effective communication and contributing to the dissemination of scientific knowledge.

**Keywords:** *medical term, ambiguity, linguistics, interpretation.*

## ОБ ОДНОЙ ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИНГВИСТИКИ – СКЛОНЕНИИ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ

Дзвинковская Н.А.

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

### Аннотация

В статье рассматриваются аспекты современных изысканий языковедов в области изучения тенденций развития на практике сложнейшей проблемы склонения количественных числительных. Освещаются принципы функционального подхода структурной лингвистики, разработки методики преподавания морфологии как части грамматики для различных категорий обучаемых.

**Ключевые слова:** ассоциативная и дескриптивная грамматика, вербальная ответственность, нормативность, словоформы числительных, функционализм.

Методика лингвистики за последние десятилетия существенно изменилась. В первую очередь, замечается разнообразие предлагаемых подходов к решению проблем, причисляемых к разряду «вечных», а также обращение языковедов к вопросам, которые не могут отыскать единственного ответа. В этой связи особый интерес для иницирующих изыскателей представляет само течение научного поиска, дерзость представляемых гипотез и убедительность аргументации, острота академической полемики.

Язык, включая все его аспекты, надлежит рассматривать с функциональной точки зрения. Функционализм, хотя и понимаемый различно в имеющихся на сегодня направлениях, продвигается в современной лингвистике на лидирующие позиции. Функциональный подход подразумевает решения вопросов «зачем?» и «как?», «для достижения какого результата имеются эти элемент, конструкция, система?» и «как они выполняют задачу, какие характеристики при этом проявляют?» [1, с. 60]. Акцент, делавшийся в структурной лингвистике на положении в системе, практически устанавливал в центр внимания определенность самого места в ней достаточным результатом, на достижение которого нацелен настоящий элемент. Можно утверждать, что функционализм как таковой – не одна из существующих школ; это, скорее, важное магистральное направление лингвистики, способное интегрировать все позитивные аспекты, усматривающиеся в различных существующих теоретических подходах.

Одной из основательных лингводидактических проблем, в частности, представляется описание грамматики русского языка. Активные грамматики (ассоциативные, грамматики для говорящего), ориентированные на речевую деятельность и используемые в практике обучения РКИ, не подходят для носителей языка. В свою очередь, традиционная, дескриптивная грамматика, используемая в школьных учебниках, ориентирована на понимание, т.е. является инертной по отношению к носителю языка и, следовательно, не подходит зарубежным обучаемым [4]. Необходимо такое лингводидактическое описание, которое соответствовало бы обеим категориям учащихся, т.е. при сохранении системности предъявляемой информации оставляло ресурсы активного пути усвоения языка.

Вероятно, такое описание можно создать, сочетая два разных типа грамматик, что возможно благодаря особенностям ассоциативной: речевая

деятельность совершается на базе синкретизма грамматики и лексики в сознании говорящего. Ее активная установка завязывается при составлении (или восстановлении) текста посредством грамматически оформленных лексем. Следовательно, при внешнем, формальном изменении структуры описания смысл остается адаптированным для обучения носителей языка (сохраняется системность). А также форма, сообразная принципам организации лексико-грамматической системы в сознании человека, т.е. языку-способности, позволяет иностранным студентам синхронно с пассивным продвигаться по активному пути усвоения языка, формируя речь.

В начале столетия авторы грамматик, исследуя воплощение нормативности использования в тексте количественных числительных, ограничивались перечислением вероятных вариантов отклонений от нормы. Но в конце XX – начале XXI веков эксперты перешли к более деятельному исследованию данной проблемы: собирали данные из устной речи (наблюдали за окружающими, а также фиксировали примеры ненормированного употребления падежных форм в речи на телевидении и радио) и проводили письменные эксперименты в виде тестов.

Данной проблеме были посвящены дипломная работа Марии-Штефании Кнапич, защищенной в 2009 году в университете г. Клагенфурта, Австрия, а также материалы по количественным числительным, доступные в устном подкорпусе Национального Корпуса Русского Языка (<http://www.ruscorpora.ru/>) в Институте русского языка имени Виноградова РАН [3, с. 62].

Изучение письменной речи может не дать желаемых результатов, ведь на письме числа обычно обозначаются цифрами либо числительные вписываются в именительном падеже. Письменные эксперименты позволяют отметить общие тенденции, происходящие в системе склонения числительных, но не отражают истинного применения словоформ в свободной устной речи, если у говорящего нет возможности скорректировать употребленную форму.

Принято считать, что журналистика – профессия высокой вербальной ответственности, а журналисты – грамотные носители языка, их речь должна быть образцовой. Звучащая на телевидении, радио и в электронных СМИ речь, будучи речью образованных носителей литературного языка, может являться ключевым источником восприятия речи и может конкурировать с повседневной речью в качестве материала при обучении продуктивным речевым навыкам. Ученые говорят о сильном воздействии телеречи на речь обиходную, о деградации языка, о потере им самобытности. В действительности же телевизионная речь, сориентированная на «массовое потребление», располагает всеми предпосылками для влияния на общую речевую культуру и формирования нового в языке. Теперь наше общество, безусловно, встало на курс расширения рубежей литературного языка, изменения его состава, его норм. Более того, «нормальные темпы языковой динамики резко повышены», – отмечал В.Г. Костомаров.

Устная речь, являясь более спонтанной, оставляет меньше места и времени для выбора формы. Имя числительное как разнородная по формальным свойствам группа обнаруживает противоречие между языковым эталоном и узусом, обилие девиаций. Случаи такого ненормативного употребления встречаются и в устах преподавателей и студентов вузов, учителей русского языка. Наибольшую



трудность, вследствие специфики их склонения, презентуют сложные (50-80, 200-900) и составные имена числительные, в которых первые компоненты теряют либо упрощают склонение, используя формы именительного или родительного падежей. Одним из факторов распространения подобной несклоняемости в устной публичной речи является формирование «свободного политического дискурса», свежее испеченного приема обозначать числительные в тексте цифрами, а не полностью написанными словами в нужных падежах, как раньше. Очувтившись перед необходимостью самим просклонять составное (и не только) числительное, ведущие теле- и радиопередач показали значительную неподготовленность к этому.

Максимальное количество ошибок отмечается среди составных числительных, которые верно склонять, согласуя формы образующих частей, не умеют многочисленные корреспонденты, политики и госслужащие (*во всех четырехсот семидесяти томах этого дела вместо четырехстах семидесяти; проголосовало триста семьдесят депутатов при шестьдесят три против вместо при шестидесяти трех*).

В учебнике «Русский язык и культура речи» под редакцией Максимова и Голубевой [2, с. 147] меж рекомендаций, улучшающих восприятие речи на радио и телевидении, находим следующую: «Умеренное использование цифрового материала (в необходимых случаях можно округлять дробные наименования в больших числах, употреблять вместо цифр слова – вдвое, больше половины и т. д.)». В необходимые установки цельного усвоения информации слушателями и зрителями входят сжатость фраз (14-15 слов в одном предложении), «их удобочитаемость и удобопроизносимость», точно поставленное ударение, следование правилам интонации.

Большая часть ненормативных форм приходится на долю гостей популярных ток шоу белорусских и российских телеканалов, однако ведущие и корреспонденты также позволяют себе такие ошибки. Среди примеров встречаются следующие категории числительных: простые, сложные, дроби.

Данный материал дает возможность сделать вывод: при склонении многокомпонентных составных числительных есть два варианта нарушения норм. Это склонение последнего или двух последних компонентов, если числительное состоит из трех и более частей, среди которых наличествуют названия сотен, десятков и единиц, либо склонение первого (или первых двух) и последнего (или последних двух) компонентов (*двум миллионам триста пять тысяч двести сорока*). Другая тенденция – не склонять числительные, означающие сотни, вне зависимости от их местоположения в составном числительном. Однако для того, чтобы беспристрастно оценить масштабы распространенности таких явлений, надлежит систематически наблюдать за использованием падежных форм количественных числительных в устной речи носителей языка разных профессий и с разным уровнем образования.

#### Литература:

1. Чурилина, Л.Н. Актуальные проблемы современной лингвистики : учебное пособие / Л.Н. Чурилина. – 12-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2023. – 412 с.
2. Русский язык и культура речи : учебник / под ред. В.И. Максимова, А.В. Голубевой. – СПб. : Златоуст, 2015. – 384 с.

3. Хелен, Марина. Актуальные тенденции в склонении количественных числительных в русском языке / Марина Хелен. – Клагенфурт: изд-во университета, 2020. – 119 с.
4. Ассоциотивно-грамматический подход к описанию русского языка в учебных целях. – Мой Универ [Электронный ресурс]. – Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». – № 2. – 2007 – Режим доступа : <https://moyuniver.net/associativno-grammaticheskij-podxod-k-opisaniyu-russkogo-yazyka-v-uchebnyx-celyax/>. Дата доступа : 20.09.2023.

## ON ONE OF THE URGENT PROBLEMS OF MODERN RUSSIAN LINGUISTICS – THE DECLENSION OF QUANTITATIVE NUMERALS

**Dzvinkovskaya N.A.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

### Annotation

The article examines aspects of modern research by linguists in the field of studying trends in the development of the most difficult problem of declension of quantitative numerals in practice. The principles of the functional approach of structural linguistics, the development of a methodology for teaching morphology as part of grammar for various categories of students are highlighted.

**Keywords:** *associative and descriptive grammar, verbal responsibility, normativity, word forms of numerals, functionalism.*

## МЕСТО СПЕЦКУРСА «ОБРАЗНЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ С КОМПОНЕНТОМ-КОЛОРАТИВОМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ» В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

**Замятина А.О.**

*Национальный исследовательский Томский государственный университет  
Россия, Томск*

### Аннотация

В статье описан опыт разработки спецкурса «Образные выражения с компонентом-колоративом в практике преподавания русского как иностранного (РКИ)». Рассматривается необходимость формирования компетенций, обеспечивающих успешную работу с языковым материалом на примере колоративов.

**Ключевые слова:** *колоратив, методы, русский язык как иностранный.*

В современном мире глобализация стала важным процессом, который затрагивает все сферы общества, при этом мультикультурность становится нормой. Этот факт определяет востребованность специалистов в сфере русского языка как иностранного. В данной статье рассматриваются варианты заданий, направленные на формирование компетенций обучения магистрантов филологов на примере работы с колоративами русского языка (используется опыт обучения на филологическом факультете НИ ТГУ).

Колоративы – это важная составляющая лексического фонда русского языка, способная отражать культурное и историческое богатство социума. К колоративам относят пласт единиц различной структуры с размытыми границами.

Русский как иностранный (РКИ) приобретает большую популярность среди иностранных абитуриентов, желающих изучать русский язык. Программа «Русский язык как иностранный», реализуемая на филологическом факультете Национального исследовательского Томского государственного университета предназначена для подготовки преподавателей РКИ. Однако в

условиях полинациональных групп обучение становится более сложным и требует применения особых методик. Помимо грамматических трудностей, возникающих на разных этапах обучения русскому языку как иностранному, проблему также составляет владение методами работы, которые необходимы для написания магистерской выпускной квалификационной работы. Для повышения уровня владения языком был создан спецкурс «Образные выражения с компонентом-колоративом в русском языке», который соотносится с дисциплиной «Методы филологических исследований», реализуемой на первом году обучения в магистратуре по программе «Русский язык как иностранный».

Программа предлагаемого спецкурса включает теоретическую (в которой представлена теория, описывающая фразеологизмы и образные выражения, включающие колоративы; особенности употребления, структура подобных единиц) и практическую (система заданий, основная цель которых усвоение методов работы с единицами русского языка, отработка теоретических знаний) части. Разработанная система заданий предназначается для иностранных студентов, обучающихся по программе «Филология», изучающих русский язык как иностранный, владеющих им на уровне В2-С1. Общее количество часов – 72.

Изучение колоративов осуществляется с учетом следующих принципов обучения: учет конкретных условий, целей и этапов обучения; достижение в процессе обучения русскому языку общеобразовательных, развивающих и воспитательных целей; сознательность обучения; коммуникативный характер обучения; наглядность обучения; принцип опоры на высказывание и текст как основные единицы обучения; принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Цель данного курса состоит, во-первых, в овладении интерпретацией фразеологических единиц с компонентом-колоративом, в результате чего формируется лингвокультурологическая компетенция, во-вторых, в формировании компетенций через работу с языковым материалом, которая проходит на основании различных частнонаучных филологических методов: метод сплошной выборки [Вегнер, 2020], контрастивный анализ [Стернин, 2004], дистрибутивный анализ [Шарифуллина, 2019], метод компонентного анализа [Стадульская, 2012], благодаря чему формируется методологическая компетенция.

Обучение студентов предусматривает работу с культурным контекстом русского языка (изучение русской истории, литературы, искусства и обычаев), непосредственное знакомство с фразеологической системой как с богатым языковым материалом. Особое внимание уделяется изучению колоративов в системе фразеологических единиц. Студенты самостоятельно отбирают фразеологические единицы с компонентом-колоративом из различных источников (словари, НКРЯ), анализируют их исходя из контекста употребления и особенностей русской языковой картины мира, формируя представления о семантике единиц, что помогает более глубоко понимать русский язык. Примеры заданий:

*Задание 1 Распределите выписанные колоративы на группы:*

Компонент белый:	Компонент красный:	Компонент черный:

Таблица 1 – Задание 1, занятие 4

Образец решения:

Таблица 2 – Задание 1, занятие 4, решение

Компонент белый:	Компонент красный:	Компонент черный:	Два колоратива:
Кругленько, беленько, всему свету миленько (деньга). Никак ты в белой горячке. Помрешь, так прощай белый свет.	В красный день, как обгорелый пень. Жить в красне хорошо и во сне. Красное словцо не ложь.	Черный волос – звонкий голос. Черный глаз, карий глаз – минуй нас! Черен мак, да бояре едят.	Он из белого делает черное (или: из черного белое). Она языком и белит и чернит. Не мил белый свет – беги в темный лес.

*Задание 2 Прочитайте фразеологические единицы, которые собраны во втором столбце. Опишите, какая семантика красного цвета актуализуется. Запишите коннотации, характерные для красного. Объедините фразеологизмы в зависимости от актуализации.*

Образец рассуждения:

1) Хорошо: В красный день, как обгорелый пень. Жить в красне хорошо и во сне. Красно, да полиняло; умно, да поветшало. Красно поле рожью, а речь ложью.

2) Красота: Красна, как маков цвет. Красно поле рожью, а речь ложью (т.е. красивым словцом).

3) Жара: Ешь конь сено, поминай красное лето!

4) Стыснение: Не красней, девка, коров доючи, красней, девка, с парнем стоячи (в овин ходючи)!

5) Физический цвет объекта: Красен как свекла, как кровь, как клюква, как маков цвет. Покраснел, как рак. Рожа красная, хоть онучи суши. Вавила красное рыло.

Студенты учатся не только понимать русский язык, но и активно общаться на нем. Ролевые игры, обсуждения и проекты, реализация которых возможна в рамках курса, позволяют создать атмосферу практического применения знаний. Обучение включает в себя развитие интеркультурной компетенции. Студенты изучают, как эффективно взаимодействовать с представителями разных культур, учитывая особенности их восприятия языка и культуры. Ряд заданий направлен на сопоставительный анализ семантики колоративов. Например:

1) *Какие коннотации для белого, красного и черного существуют в вашей культуре? Подготовьте доклад на 5-7 минут, если группа большая, и*

8-10 минут, если группа маленькая. Не забудьте указать примеры с параллельным переводом.

2) Назовите, какая семантика белого цвета была обнаружена? Какие значения из представленных характерны для вашей культуры? Назовите их, опишите семантику.

Представленный в статье подход обеспечивает более глубокое понимание языка и готовит специалистов, способных успешно обучать русскому языку как иностранному, такие выпускники филологического факультета способны организовать диалог между культурами, что помогает обмену знаниями и распространению русского языка.

Литература:

1. Вегнер, В. Ю. Методы наблюдения окружающей среды (контактные методы, дистанционные методы, биологические методы) / В. Ю. Вегнер, Е. М. Богданова // *Мировая наука*. – 2020. – № 2(35). – С. 38-41.
2. Стадильская Н.А. Компонентный анализ значения слова как способ выявления содержания концепта // *Вестник ЧелГУ*. – 2012. №32 (286). – С. 112-117.
3. Стернин. И.А. Контрастивная лингвистика. – М.: «Восток-Запад». – 2006. – 206 с.
4. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
5. Шарифуллина Э. А. Роль дистрибутивного анализа при выявлении специфики экстенционала языкового знака (на материале лексемы view) // *Вестник ТГГПУ*. – 2019. №4 (58). – С. 139-146.

## **THE PLACE OF THE SPECIAL COURSE «FIGURATIVE EXPRESSIONS WITH A COLORATIVE COMPONENT IN THE RUSSIAN LANGUAGE» IN THE PRACTICE OF TEACHING RCT**

**Zamyatina A.O.**

*National Research Tomsk State University  
Russia, Tomsk*

Abstract

The article describes the experience of developing a special course «Figurative expressions with a colorative component in the practice of teaching Russian as a foreign language (RCT)». The necessity of forming competencies that ensure successful work with language material on the example of coloratives is considered.

**Keywords:** *colorative, methods, Russian as a foreign language.*

## **РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ. СИСТЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ**

**Кишкевич Е.В.**

*Белорусский государственный университет  
Беларусь, Минск*

Аннотация

В данной статье рассматривается внедрение в учебный процесс нового учебника по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный. Профессионально ориентированное владение языком». В статье акцентируется внимание на том, как дидактический материал структурирован в соответствии с уровнями образовательных целей.

**Ключевые слова:** *модуль химико-биологических дисциплин, образовательные цели, таксономия Блума.*

Факультет доуниверситетского образования БГУ является одним из научно-методических центров образования и интернационального воспитания иностранных студентов в Беларуси. «В настоящее время на факультете осуществляется процесс прогнозирования, практического апробирования и внедрения инновационных образовательных технологий, различных форм организации учебной и внеучебной деятельности иностранных слушателей, в том числе и в рамках академической и социокультурной адаптации» [1].

В настоящее время преподавателя РКИ разработан учебник нового поколения по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный. Модуль профессионально ориентированного владения языком. Химико-биологические дисциплины» [2]. Содержание этого учебно-методического издания направлено на достижение обучающимися I сертификационного уровня владения языком – уровня В1, который позволяет им на русском языке участвовать в актуальной профессионально ориентированной коммуникативной деятельности, способствует усвоению программного лексико-грамматического материала.

В содержании учебника презентация учебного материала осуществляется по модульному принципу. Каждый модуль учебной темы включает в себя таблицы лексико-грамматических форм и конструкций научного типа речи, комплекс дидактических заданий и специальные тексты научной тематики.

Например, изучение модуля «Определение научного понятия и термина» сопровождается грамматической темой «Выражение субъектно-предикатных отношений» и текстами «Понятие об изучаемом предмете» и «Организм человека: цифры и факты». При изучении модуля «Качественная характеристика предмета, явления, процесса» грамматической темой является «Выражение определительных отношений в простом и сложном предложении. Синонимические преобразования конструкций с причастиями». Слушатели работают с текстами «Микробинтом» и «Симбиогенез». Модуль «Характеристика содержания процесса в зависимости от целей» соответствует грамматическому материалу по теме «Выражение целевых отношений в простом и сложном предложении. Синонимичность деепричастных оборотов и придаточной части сложного предложения», которые изучаются на основе текстов «Цели устойчивого развития» и «Сохранение биоразнообразия». Модулю «Характеристика изменения процесса в зависимости от условий» соответствует грамматическое наполнение по теме «Выражение условных и уступительных отношений в простом и сложном предложении», а также тексты «Технология рекомбинантных кислот и генетически модифицированные организмы» и «Полимеризация».

Для создания единого комплекса дидактических заданий используется таксономия Блума: система образовательных целей. «Эта педагогическая система помогает структурировать учебный процесс, а также выявлять, измерять и оценивать уровень знаний, умений и навыков у учащихся» [3], позволяет формировать у слушателей необходимые компетенции, развивать

навыки и умения во всех видах речевой деятельности иностранных слушателей. Таксономия уровней познания Блума выстроена с учетом формирования навыков критического мышления не только низкого (знание, понимание), но и высокого порядка (применение, анализ, синтез, оценка). Дидактические задания каждого учебного модуля формулируются исходя из образовательных целей соответствующего уровня, например:

- 1 уровень: знание – определить род, число, падеж существительного; поставить словосочетание во множественном числе; воспроизвести научный термин или понятие.

- 2 уровень: понимание – образовать от глаголов существительные для определения процесса; определить вид глагола, назвать соответствующий ему глагол другого вида; образовать формы сравнительной степени прилагательного; в лексико-грамматическом тесте выбрать правильный вариант ответа.

- 3 уровень: применение – ответить на вопросы по тексту, продолжить предложения, используя глаголы модуля; произвести синонимичные замены причастного оборота на сложноподчиненное определительное предложение.

- 4 уровень: анализ – определить тему прочитанного текста и объяснить свой выбор; расположить пункты плана в последовательности, соответствующей содержанию текста; выполнить предложенные трансформации активных и пассивных конструкций.

- 5 уровень: синтез – составить тезаурус прочитанного текста; выписать опорные слова к каждому пункту плана; подготовить пересказ; произвести замену деепричастных оборотов зависимыми условными предложениями; подобрать пары переходных/непереходных глаголов для обозначения изменения свойств предмета.

- 6 уровень: оценка – оценить логику построения научного и научно-популярного текста; сравнить использование причастных и деепричастных оборотов в письменной речи и синонимичных им конструкций в устной речи; подготовить презентацию на предложенную тему.

В каждом модуле учебника кроме специально созданных текстов содержатся аутентичные материалы для самостоятельной работы слушателей. Часть из них рассказывает о развитии науки и техники в Беларуси, о знаменитых белорусских ученых. «Изучение судеб выдающихся ученых показало прямую зависимость между общей культурой и достижениями в профессиональной сфере. Высшей нравственной ценностью для ученого выступает поиск нового, стремления поставить открытия на службу человеку» [4]. Итогом изучения данного модуля являются доклады слушателей, подготовленные на студенческую научную конференцию. Например, в этом году темы докладов китайских слушателей звучали так: «Жизнь отца гибридного риса Юань Лунпина», «Первый китайский академик – химик Хоу Дебанг», «Лауреат Нобелевской премии из Китая по медицине – Ту Юю», «Академики НАН РБ Федор Капуцкий и Александр Бильдюкевич – создатели Научно-исследовательского института физико-химических проблем БГУ»; «Выпускник БГУ-1978 Андрей Рогач – директор Центра функциональной

фотоники Университета Гонконга»; «Белоруски в «Forbes» – Екатерина Скорб, выпускница БГУ-2005, директор научно-образовательного центра инфохимии Университета ИТМО (г. Санкт-Петербург)».

В учебно-методическом издании содержатся методические рекомендации с указанием, как на объем изучаемого содержания, так и на уровень его усвоения в соответствии с таксономией Блума. Электронный ресурс, размещенный на университетском образовательном портале в системе Moodle, содержит материал для организации текущего, промежуточного и итогового контроля слушателей: лексико-грамматические тесты, упражнения с использованием конструктора интерактивных заданий Learning Apps на заполнение пропусков, на подбор соответствий и выбор правильных вариантов и работу с научным текстом, специально адаптированным в соответствии с уровнем прохождения грамматического материала.

Завершается обучение русскому языку как иностранному модулем «Характеристика взаимосвязи предметов и явлений». Грамматическая структура и лексическое наполнение учебных текстов этого уровня владения языком позволяет обратиться к коммуникации по теме «Глобальные проблемы современности». Так лексико-грамматические конструкции научного стиля речи повторяются на примере текста «Повестка дня на период до 2030». Иностранные студенты должны описать взаимосвязанные цели, разработанные Генеральной ассамблеей ООН, и определить, что, по их мнению, должно делать каждое государство для реализации этих целей, какие существуют факторы риска и какой образ жизни должен вести каждый экологически воспитанный человек. Слушатели готовят презентации о процессах реализации конкретных целей устойчивого развития в их родных городах, заполняют экологический дневник, создают письменные речевые монологические высказывания на тему: «Экология земли», «День экологии в моем городе». Слушатели заполняют экологическую анкету, где оценивают свои собственные хозяйственные привычки с точки зрения эколога; отвечают на вопросы: что ты сможешь сделать для оптимального использования продуктов, промышленных товаров, уменьшения проблемы мусора и отходов. Обобщение данного лексико-грамматического модуля проходит в полилоге на тему: «Земля – наш общий дом!».

Такая работа способствует погружению иностранных слушателей в экологическое образовательное пространство, «формирует умения вступать в реальную коммуникацию на русском языке в сфере учебно-профессионального общения; анализировать и интерпретировать информацию, а также давать оценку авторским выводам; принимать участие в учебной дискуссии, демонстрировать видео презентации, в том числе в онлайн-режиме; использовать фрагменты научного текста для иллюстрации своих мыслей в устной и письменной речи, выражать собственное отношение к научным фактам, явлениям, проблемам» [5].

Литература:

1. Молофеев, В.М., Кишкевич, Е.В. Особенности адаптации иностранного студента в университетском образовательном пространстве / В.М. Молофеев, Е.В. Кишкевич//



Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан (20-21 сентября 2018 года, Москва): сб. статей III Всероссийской научно-практической конференции/ отв. Ред. М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. С.558 – 563.

2. Кишкевич, Е.В. Русский язык как иностранный. Модуль профессионально ориентированного владения языком: химико-биологические дисциплины: учеб.-метод. пособие / Е. В. Кишкевич, Л.Я. Януш. – Минск: БГУ, 2022. 167 с.: ил.

3. Мурзагалиева, А.Е. Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума / А.Е. Мурзагадаева, Б.М. Утегенова // Астана : АОО Центра педагогического мастерства, 2015. – 54 с.

4. Вербицкая, Л.А. Роль языка в жизни общества / Л.А. Вербицкая // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск. Избранные труды МАПРЯЛ. – Москва, 2019. – С. 15-17.

5. Kishkevich E. Syllabus of «Russian as a foreign language» by specialties: 1-31 03 02 mechanics and mathematical modeling; 1-31 04 01-02 applied physics. OF DALYAN UNIVERSITY OF TECHNOLOGY and BELARUSIAN STATE UNIVERSITY JOINT INSTITUTE: учебная программа: № УД-40/ФДО от 08.01.2019 / Е.В. Кишкевич. – Минск: БГУ, 2019. – 24 с.

## **RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. A SYSTEM OF EDUCATIONAL GOALS FOR PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE PROFICIENCY**

**Kishkevich E. V.**

*Belarusian State University  
Belarus, Minsk*

Abstract

This article discusses the introduction of a new textbook «Russian as a foreign language. Professionally oriented language proficiency» to the educational process. The article focuses on the didactic material is structured in accordance with the levels of educational goals.

**Keywords:** *chemical and biological disciplines' module, educational goals, Bloom's taxonomy.*

## **РОЛЬ УЧЕБНЫХ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**Медведева С.В.**

*Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет  
Россия, Москва*

Аннотация

В статье говорится о содержании и роли учебных лингвострановедческих и лингвокультурологических текстов в формировании у иностранных студентов представлений о российской национальной культуре при изучении русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** *русский язык как иностранный, этнокультурный минимум, культура, лингвострановедческая компетенция.*

Формирование лингвострановедческой компетенции необходимо при изучении любого иностранного языка. Задача преподавателя РКИ состоит в формировании у иностранных обучающихся некоего этнокультурного минимума, который поможет студентам-иностранцам приобрести начальные знания о культуре и истории народов России.

Выучить некоторое количество слов и усвоить грамматический строй языка ещё недостаточно для достижения уровня уверенного овладения таким средством коммуникации как иностранный язык. Не зная истории и традиций народа изучаемого языка, невозможно понять национальный менталитет, который содержит основы понимания окружающей действительности данным этносом. Ещё известный немецкий лингвист и полиглот, владеющий активно 38 и пассивно 76 языками, В. фон Гумбольдт говорил о том, что для успешного овладения любым иностранным языком необходимо из круга своей культуры перейти в круг культуры народа изучаемого языка. Только тогда, по его мнению, наступит полное погружение в языковую среду и, как результат, индивид овладеет иностранным языком [1].

Соответственно в процессе обучения каждый преподаватель иностранного языка и, в частности, РКИ старается донести до иностранных обучающихся информацию о культуре, истории, традициях, национальных особенностях видения и понимания окружающего мира народом изучаемого языка. Естественно, на уроке часто используются материалы, взятые из средств массовой информации, литературных произведений, кинофильмов или мультфильмов и т.д. Однако первое место в формировании этнокультурного минимума занимает учебный текст, поскольку именно текст, как считает, например, известный культуролог и исследователь языка М.М. Бахтин, является фундаментальной основой всего гуманитарно-филологического мышления. Ведь там, где нет текста, отсутствует сам объект для исследования и мышления [2].

Целью данной статьи является освещение роли лингвострановедческих и лингвокультурологических текстов, как основной единицы лингвострановедческой информации, способствующей пониманию и усвоению студентами-иностранцами ценностей чужой культуры в процессе обучения иностранному языку и, в частности, РКИ.

Приезжая на обучение в Россию, иностранные обучающиеся как правило, поступают на подготовительный факультет того вуза, в котором планируют продолжить своё обучение. Преподаватели подготовительного факультета для иностранных граждан нашего вуза на протяжении ряда лет работают с учебником, содержащим специально подобранные лингвострановедческие тексты, которые дают возможность иностранным обучающимся познакомиться с ценностями не только русской культуры, но и культуры народов, некогда входящих в состав СССР и ставших частью общероссийской культурной сокровищницы [3].

Тексты для изучения, представленные в учебнике, взяты из произведений писателей разных национальностей (А.Пушкин, Ч.Айтматов, Ф.Искандер, М.Бременер, К.Чуковский, Б.Окуджава, В.Богомоллов, В.Распутин, В.Астафьев и др.), что вносит разнообразие в предлагаемый для изучения этно-страноведческий материал и одновременно позволяет продемонстрировать обучающимся, что, несмотря на разницу в культурных и национальных традициях, людей всех национальностей объединяют идеалы гуманизма, добра, стремления помочь слабому, поддержать нуждающегося и т.д.

Отбор текстов, содержащих культурно-страноведческую тематику, проходил по следующим критериям: 1) антропоцентризм и гуманизм; 2) наличие национальных и исторических особенностей; 3) причастность к российской культуре и реалиям российской жизни, т.е. это тексты разные по стилю и содержанию, но с общей гуманистической направленностью. Работая на уроке с текстами, интересно взглянуть на них глазами студентов-иностранцев, принадлежащих к разным культурам. Например, «Рассказ о море» из цикла произведений Ф.Искандера «Детство Чика», в котором мальчик 7-8 лет описывает свои ощущения от морской стихии и вспоминает, как однажды он чуть было не утонул, но его спас юноша, случайно оказавшийся поблизости, европейские студенты понимают почти стопроцентно. А вот азиатские или африканские студенты с трудом понимают фон, на котором происходят события (пляж, люди с очень тёмными и очень светлыми телами и проч.) взаимоотношения героев текста (спасённый мальчик притворяется, что дела его очень плохи) смысл слов парня, спасшего мальчика и т.д. Если для европейских молодых людей пляж это реалия жизни на отдыхе, то в азиатской и африканской культуре в повседневной жизни пляж отсутствует, что обусловлено традиционно-культурными запретами, опасностью, связанной с водной флорой и т.д. Отсюда их неумение плавать, а, значит, отсутствует понимание пляжного отдыха, как традиции проведения ежегодного или сезонного рекреационного периода.

Или текст В. Богомолова о войне «Сердца моего боль». Когда спрашиваешь иностранных обучающихся, кто такие фашисты или как они представляют себе Вторую мировую войну, молодые люди оказываются в замешательстве. Один из японских студентов так описал одежду солдат (русских и немецких одинаково): они носили облегающие комбинезоны из лёгкой специальной термоткани, ботинки на толстой ребристой подошве или серебристые дутые сапоги, чтобы не промокали ноги. А фашисты – это плохие люди причём исключительно немецкой национальности, которые только хотели убивать всех «цветных» людей с чёрными волосами. Интересно, что после экскурсии в музей Красной армии, повторное чтение текста вызывает живейший отклик и сопереживание героям. Вообще, понять реалии и психологию людей, принадлежащих к чужой культуре невероятно трудно. Ведь даже россияне, впрочем, как и представители других национальностей, читающие сегодня тексты двухсотлетней давности уже не в состоянии понять мотивы поступков героев, причины их поведения, даже некоторые устаревшие слова и выражения и т.д.

Таким образом, очень важно при чтении лингвострановедческих текстов добиваться понимания национальных особенностей поведения и мотивов поступков, а также прямого и переносного смысла слов людей, принадлежащих в данном случае российской культуре. Культура каждой нации определяет правила поведения, этикет, в том числе и интонационный словесно-выразительный ряд. Когда студент приступает к изучению иностранного языка, в его понимании начинает складываться своеобразная картина нового «чужого мира», вырабатывается некий новый культурный код, сосуществующий в

сознании с «родным» культурным кодом. Наличие одного или нескольких «чужих» культурных кодов в сознании обучающегося помогает ему быстрее и легче наладить межкультурную коммуникацию, т.е. найти общий язык с окружающими и успешно влиться в новый для него социум.

Мозг человека постоянно работает, перерабатывая поступающую информацию, создавая в сознании индивида картину окружающего мира. Поэтому в процессе изучения лингвострановедческих текстов иностранный обучающийся проходит несколько этапов познания: во-первых, этап образного восприятия (здесь прекрасным подспорьем в работе со студентами оказываются иллюстрации, фильмы и т.д.). Затем наступает этап сопоставления реалий собственного мира с реалиями «нового» мира и поиск общих точек соприкосновения. На третьем этапе у иностранного студента происходит осознание того, как представления о явлениях окружающей действительности находят выражение в семантике изучаемого иностранного языка. Конечно, довольно сложно найти образные и логические совпадения в понимании реалий окружающего мира в собственной языковой картине действительности и в новом языковом выражении тех же самых феноменов.

Найдя удачный словесно-понятийный эквивалент, студент-иностранец начинает лучше ориентироваться в закономерностях «нового» мира, который его окружает, и тем самым избегать нежелательных ситуаций или конфликтов, которые в большинстве случаев возникают из-за взаимного недопонимания сторон. Чем больше иностранный студент знает об особенностях чужой культуры, тем меньше у него шансов попасть в неловкое положение в результате какой-либо коммуникативной неудачи. Попадая в чужую социокультурную среду, индивид вдруг обнаруживает, что привычная манера поведения и общения оказывается неэффективной или даже неприемлемой. Поэтому ошибки культурологического характера наносят больше вреда, чем языковые (фонетические, лексические, стилистические), так как они эмоционально глубже ранят иностранного студента, и при этом вовсе не воспринимаются как ошибки [4]. Таким образом, усвоив знания о культуре и традициях страны изучаемого языка, иностранный обучающийся легче усваивает новые реалии и быстрее адаптируется в новом языковом и культурном пространстве.

При отборе лингвострановедческих текстов необходимо учитывать, что их содержание должно дать иностранным обучающимся представление о важнейших вехах развития российской традиционной культуры и национального менталитета, которые определяют на сегодняшний день основные тенденции в социальной, политической и культурной жизни современной России. Так, тексты должны обязательно содержать информацию о религии, войне, искусстве, природе и т.д.

В принципе тексты культурно-страноведческой направленности всё равно более менее понятны каждому иностранному обучающемуся, так как касаются фундаментальных общечеловеческих понятий социального и этического характера (дом, семья, Родина, любовь, дружба и проч.). При этом

иностранным студентам, изучающим русский язык, тексты культурологической направленности дают возможность через «чужую» культуру лучше осознать особенности и ценности «родной» культуры, что также способствует развитию собственной личности молодого человека. Постигая ценности культуры изучаемого языка, иностранные обучающиеся одновременно приобщаются и к общечеловеческим ценностям и, значит, проникаются сознанием собственной принадлежности к мировой цивилизации в целом, а это особенно важно, так как именно культурные ценности (а не навыки и умения) определяют главное для человека – его направленность и дальнейшее развитие [5].

В идеале каждый лингвострановедческий текст должен вызывать у студентов-иностранцев интерес к развитию событий, желание высказать свою точку зрения и отношение к персонажам. В процессе чтения информация, полученная из текста, может побудить иностранного обучающегося рассказать о традициях и о поведении человека собственной культуры в схожих обстоятельствах, что вызывает живейшую дискуссию всех членов группы о проблеме, которую содержит текстовый отрывок. Уже на этапе предтекстовой работы, когда иностранным студентам предлагается перевести слова, которые встретятся в тексте, можно предложить обучающимся высказать свою догадку, о чём же будет данный текст. Это развивает языковую интуицию, побуждает студентов к соревновательной дискуссии, пробуждает интерес к предстоящей работе над текстом.

В процессе чтения текста целесообразно попросить обучающихся объяснить значение слов, мотивов поступка персонажей, попросить обосновать своё мнение зачитыванием соответствующего места из текста. Кропотливая работа в процессе чтения в результате приводит к достаточно полному пониманию прочитанного. Что уже даёт простор для самостоятельной оценки студентом-иностранцем полученной информации, вызывает стремление высказаться на заданную текстом тему, ведёт к общей дискуссии. Например, даже такой «запутанный» для понимания иностранными обучающимися текст А. Пушкина «Метель» к концу прочтения при проведении подобного рода работы становится абсолютно понятным и при последующем предъявлении стихотворных или прозаических отрывков русского поэта иностранные обучающиеся с удовольствием берутся интерпретировать предлагаемый текстовый материал.

Таким образом, при изучении учебных лингвострановедческих текстов у иностранных студентов постепенно начинает формироваться представление о российских традициях, культуре, истории (в общих чертах), национальном менталитете. Подобные тексты позволяют существенно расширить лексический запас обучающихся, интенсифицируют овладение иностранными студентами всеми видами речевой деятельности, а также обогащают знания молодых людей лингвострановедческой информацией, постижение которой является одним из важных условий развития межкультурной коммуникации в современном мире.

Литература:

1. Scuria H. Wilhelm von Humboldt: Werden und Wirken. – В.: Verlag der Nation. – 662 S.

2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. // Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986. С.428-472.
3. Иванова Э.И., Богомолова И.А., Медведева С.В. Наше время. Учебное пособие по русскому языку для иностранцев. – М.: Русский язык. Курсы, 2019. – 208 с.
4. Иванова Т.М. Применение (учебных лингвострановедческих) текстов в преподавании русского языка как иностранного в аспекте межкультурной коммуникации // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия: Филология, история, востоковедение. [Электронный ресурс]. – Чита; ЗабГУ, 2010. – С. 70-76. – Режим доступа : URL.: [https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-uchebnyh-lingvosrtanovedcheskih-tekstov-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-aspekte-mezhkulturnoy?ysclid=lng00i33id548919834](https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-uchebnyh-lingvosrtanovedcheskih-tekstov-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-aspekte-mezhkulturnoy) / . Дата доступа : 08.10.2023.
5. Хайдеггер М.: Время. Картина мира. Новая технократическая волна на Западе. – М.: Прогресс, 1986. – 453 с.

## THE ROLE OF EDUCATIONAL LINGUISTIC AND CULTURAL TEXTS IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

**Medvedeva S.V.**

*Moscow Automobile and Road Engineering State Technical University  
Russia, Moscow*

### Abstract

The article is devoted to the role of educational linguistic and cultural texts in the formation of foreign students' ideas about the Russian national culture when learning Russian as a foreign language.

**Keywords:** *Russian as a foreign language, ethno-cultural minimum, linguistic and cultural competence, educational text, foreign students.*

## ИЗУЧЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф. ШИЛЛЕРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

**Михайлова Е.В.**

*Белорусская государственная академия музыки  
Беларусь, Минск*

### Аннотация

Статья посвящена изучению поэтических произведений Ф. Шиллера – известного немецкого поэта – на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе музыкального профиля. На занятиях студенты получают сведения по немецкой культуре и мифологии, учатся находить грамматические и образные особенности поэтических текстов и т.д. Изучение поэтических произведений Ф. Шиллера на занятиях по русскому языку как иностранному повышает интерес иностранных учащихся к изучению русского языка.

**Ключевые слова:** *поэтическое произведение, Ф. Шиллер, русский язык как иностранный, вуз музыкального профиля.*

Фридрих Шиллер (1759-1805) – известный немецкий поэт, философ, искусствовед и драматург. Изучение его произведений на занятиях по русскому языку как иностранному даст возможность учащимся познакомиться с немецкой культурой, мифологией и мировой литературой. Стихи немецкого поэта в переводе на русский язык позволяют иностранцам освоить информацию, которая была бы для них недоступна без знания русского языка. Студентам вуза музыкального профиля изучение произведений Ф. Шиллера особенно интересно потому, что он является автором оды «К радости», одна

из версий которой была положена на музыку Л. ван Бетховеном и включена им в финал его Девятой симфонии.

Во вступительном слове преподаватель должен кратко рассказать студентам о Ф. Шиллере, спросить их, что они о нем знают и перейти к чтению текста о Ф. Шиллере биографического характера. Н. Вильмонт писал: «Уже самый язык его поэзии неопровержимо свидетельствует о том, что Шиллер не *только поэт*, что философия – по меньшей мере – его второе призвание; более того, что наряду с поэтом и мыслителем в лирических и драматических произведениях Шиллера равноправно сопричастствует политический оратор» [1, с. 7], «...Шиллер создал «свой особый вид драмы», но рядом с ним и свой, не менее прославленный, *особый вид лирики*, замечательный тем, что и он вполне отвечал его таланту. Шиллеру удалось перенести и в эту область «преимущества» столь щедро отпущенных ему дарований и в силу этого создать непревзойденные образцы интеллектуальной, философской лирики. Достаточно назвать в этой связи такие стихотворения, как «Раздел земли», «Власть песнопения» или проникнутую тонким юмором философическую басню «Пегас в ярме», рядом с которыми сияют на лирическом небе Шиллера такие звезды, как бессмертный «Элевзинский праздник» или знаменитое «Начало нового века». Во всех этих стихотворениях Шиллер достигает *замечательного слияния* философской мысли с поэтической образностью» [1, с. 8-9]. После чтения текста преподаватель должен задать иностранцам вопросы, чтобы увидеть, поняли ли они его, интересен ли он был им, что нового они узнали после его прочтения.

Тема музыки реализуется уже в названиях поэтических произведений Ф. Шиллера: «Мужицкая серенада» [4, с. 25–26], «Песнь радости» [4, с. 30–34], «Власть песнопения» [4, с. 42–43], «Песня всадников» [4, с. 98–99], «Песнь о колоколе» [4, с. 100–113], «Пуншевая песня» [4, с. 134–135] и др.

Преподаватель должен объяснить студентам устаревшие слова, употребленные в переводах поэтических произведений Ф. Шиллера на русский язык (*песнь, дочь, глас, перст, зеркало, сторица* и др.), выражения устойчивого характера (*кануть в Лету, искупиться сторицей* и др.), имена собственные – принадлежность мифологии (*Коцит, Лета, Киферея, Аполлон, Тантал, Филомела, Эрос, Персефона, дриады, наяда, менады* и др.), например: *песнь* – «...1. То же, что песня (в 1 знач.) (устар. и высок.). *Песнь любви*» [3, с. 514], *кануть* – «...2. Бесследно пропасть, исчезнуть. *Кануть в вечность* или *в прошлое* (исчезнуть навсегда; книжн.). *Кануть в Лету* (бесследно исчезнуть из памяти людей; высок.; в греческой мифологии Лета – река забвения)» [3, с. 264], *Коцит* – «...река в подземном царстве, приток реки *Стикс*» [2, с. 104], *Аполлон* – «...одно из важнейших божеств *олимпийской религии*, сын *Зевса* и богини *Лето*, отец *Орфея, Лина* и *Асклепия*, брат *Артемиды*» [2, с. 24].

Вместе с преподавателем студенты могут составить семантическое поле ‘музыка’: *петь, песня, плясать, пляска, пенье, лира, гимн, песнопенья, напев, певец, цитра, играя, звон, звучный, хор, колокольчики, рог, запеть, греметь, струны* и др. – и увидеть, что его ключевое слово – *песня*. Необходимо обратить внимание студентов на слово *песнопенье* – «...Религиозная или

торжественная песнь. Духовные песнопения» [3, с. 514], а также выделить с ними все значения слова *песня*, так важного для поэтического творчества Ф. Шиллера: «...1. Стихотворное и музыкальное произведение для исполнения голосом, голосами. *Русские народные песни. Хоровые, плясовые песни. Песни военных лет. Авторы популярных песен. Песня без слов* (напев, напоминающий песню). 2. Звуки птичьего пения. *Соловьиная песня. Песни жаворонка*» [3, с. 514].

Преподаватель вместе со студентами может перечислить языковые особенности поэзии Ф. Шиллера в переводах на русский язык: 1) обращения («*Душ родство! о луч небесный! // Вседержащее звено!*» [4, с. 31] и др.), 2) повторы («*В дни, когда вы [Боги Греции – Е.М.] светлый мир учили // Безмятежной поступи весны, // Над блаженным пламенем царили // Властелины сказочной страны, – // Ах, счастливой верою владея, // Жизнь была совсем, совсем иной // В дни, когда цветами, Киферея, // Храм увенчивали твой!*» [4, с. 37] и др.), 3) деепричастные обороты («*С горы спускается красавец молодой, // На цитре весело играя*» [4, с. 46] и др.), 4) однородные члены предложения («*Где жалкий пленник? Он, как встарь, // Могучий дух, он бог, он царь...*» [4, с. 47] и др.), 5) причастные обороты («*Вот сидит он на циновке, // Выставшей вигвам, // Как живой, посажен ловко, // Величав и прям*» [4, с. 76] и др.) и др.

Студенты увидят, что в анализируемых текстах употребляются следующие образные средства: 1) эпитеты («*Вымерли печальные равнины, // Божество не явится очам; // Ах, от знойно-жизненной картины // Только песнь осталась нам*» [4, с. 40] и др.), 2) анафоры («*Радость грозды наливают, // Радость кубки пламенит...*» [4, с. 33] и др.), 3) сравнения («*Как дворцы, смеялись ваши храмы...*» [4, с. 39] и др.), 4) метафоры («*Так человек: едва лишь слуха // Коснется песни властный зов, // Он воспаряет в царство духа, // Вседневных отрешась оков*» [4, с. 43] и др.) и др.

Педагог может попросить студентов найти названия музыкальных инструментов, используемые в рассматриваемых стихах: 1) лиры («*Я внимаю пенью лир надзвездных, // Гимну сфер, вращающихся в безднах...*» [4, с. 27]), 2) цитра («*Открытый взор сияет добротой, // В кудрях блестит повязка золотая, // И радостен веселой цитры звон*» [4, с. 46] и др.), 3) колокольчики («*Слышны на сотни ладов колокольчики стад средь // равнины. // Эхом продлен пастуха уединенный напев*» [4, с. 50]) и др.

Преподаватель должен обратить внимание иностранных учащихся, что мир, созданный Ф. Шиллером, это волшебный мир, в нем описывается пляска, связанная с мифологическими мотивами («*Вот амуры над тобой [Лаурой – Е.М.] взлетели, // Опьянев от песни, пляшут ели, // Словно душу в них вдохнул Орфей. // Полюсы вращаются быстрее, – // Это ты, подобна легкой фее, // Увлекла их пляскою своей*» [4, с. 27], «*Перед Вакхом буйствуют менады, // Прославляя плясками вино...*» [4, с. 39] и др.), в нем есть царство песни, определяемое эпитетом *небывалое* («*Где ты, светлый мир? Вернись, воскресни, // Для земного ласковый расцвет! // Только в небывалом царстве песни // Жив еще твой баснословный след*» [4, с. 40]), мир песнопений, в



котором есть бессмертные явления («Высей Пинда, их блаженных сеней, // Не зальет времен водоворот: // Что бессмертно в мире песнопений, // В смертном мире не живет» [4, с. 41]), напевы, которые характеризуются эпитетом *волшебные* («Кто из покорных вещим девам, // Что тянут жизни нить в тиши, // К волшебным не склонял напевам // Певцом разбуженной души» [4, с. 42]). Песнопения поэт уподобляет водной стихии: «Вот, грохоча по кручам горным, // Потоки ливня пролились, // Деревья вырывая с корнем // И скалы скатывая вниз. // И, страхом сладостным объятый, // Внимает путник шуму вод. // Он слышит громкие раскаты, // Но где исток их – не поймет. // Так льются волны песнопенья, // Но тайной скрыто их рожденье» [4, с. 42]. По его мнению, песнопенья красивы: «Красота цветет лишь в песнопенье, // А свобода – в области мечты» [4, с. 116]. Ф. Шиллер очень ярко описывал различные звучания: «Здравствуй, моя гора с красноватой блестящей высью, // Здравствуй, солнце, чей свет мягко ее озарил! // Вас я приветствую, нивы, тебя, шелестящая липа, // И на упругих ветвях звучный и радостный хор...» [4, с. 49], «С каждой ветки песни птички // Звонкие слышны» [4, с. 77], «И вливает в струны пенье // Светлоглавыи Аполлон: // Пробуждает вдохновенье // Их согласно-мерный звон; // И веселые Камены // Сладким хором с ним поют, // И красивых зданий стены // Под напев их восстают» [4, с. 96]. Преподаватель может предложить иностранным учащимся найти лексические единицы, при помощи которых создаются данные описания, написать сочинение или эссе на тему «Поэтический мир Ф. Шиллера».

В конце занятия студентам необходимо дать лингвистические задания на материале стихотворений Ф. Шиллера, часть из которых они могут выполнить в классе, а остальная часть составит их домашнее задание: 1. Прочитайте предложения. Найдите в них имена существительные, определите их падеж: «О Лаура! Я парю над миром, // Я небесным осиян эфиром: // То в глаза мне заглянула ты» [4, с. 27]; «Ты [Лаура – Е.М.] с невольной лаской улыбнулась, – // И в граните, в мраморе проснулась // Жизни теплая струя» [6, с. 28]; 2. Прочитайте предложения. Найдите в них имена прилагательные, определите их падеж: «В круг единый, божьи чада! // Ваш отец глядит на вас! // Свят его призывный глас, // И верна его награда!» [4, с. 30]; «Перо скребет и на листе // Кроит стихи без чувства. // Где взять в сердечной пустоте // Священный дар искусства?» [4, с. 35]; 3. Прочитайте предложения. Найдите в них однородные члены: «Как высечь мерзнущей рукой // Стих из огня и света?» [4, с. 35]; «Иду и вижу: там, вдали, // Моей мечты созданье...» [4, с. 36] и др.

Таким образом, изучение поэтических произведений Ф. Шиллера на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе музыкального профиля повышает интерес иностранных учащихся к изучению русского языка, делает занятия интересными и познавательными, повышает общекультурный уровень студентов, расширяет их кругозор, помогает лучше узнать мировую литературу и культуру.

Литература:

1. Вильмонт, Н. Лирика Шиллера / Н. Вильмонт // Шиллер, Ф. Лирика. Пер. с нем. / Ф. Шиллер. – М.: Худ. лит., 1964. – С. 5–20.

2. Мифологический словарь / М.Н. Ботвинник, М.А. Коган, М.Б. Рабинович, Б.П. Селецкий. – Минск: Университетское, 1989. – 255 с.
3. Ожегов, С.И. и Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., доп. / С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
4. Шиллер, Ф. Лирика. Пер. с нем. / Ф. Шиллер. – М.: Худ. лит., 1964. – 156 с.

## STUDY OF POETICAL WORKS BY FRIEDRICH SCHILLER IN CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT HIGHER MUSIC EDUCATION INSTITUTIONS

**Mikhailova E.V.**

*Educational Institution Belarusian State Academy of Music  
Minsk, Belarus*

### Abstract

The article is dedicated to the study of poetical works by Friedrich Schiller, a famous German poet, in classes of Russian as a foreign language at higher music education institution. The students gain knowledge about German culture and mythology; learn to find grammatical and figurative peculiarities of poetic texts, etc. The study of poetical works by F. Schiller in classes of Russian as a foreign language increases the interest of foreign students in learning Russian.

**Keywords:** *poetic work, Friedrich Schiller, Russian as a foreign language, higher music education institution.*

## ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ОБУЧЕНИИ РКИ

**Прохоренкова И. В.**

*Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова  
Россия, Санкт-Петербург*

### Аннотация

В данной статье речь идёт об использовании этимологического анализа как средства повышения мотивации у нового контингента иностранных обучающихся: взрослых, получивших высшее образование в своей стране и планирующих дальнейшее обучение в медицинских вузах России. Приводятся примеры слов, происхождение которых вызвало большой интерес у учащихся.

**Ключевые слова:** *этимологический анализ, мотивация, обучение взрослых.*

В методике преподавания РКИ этимологический аспект изучения лексики практически не представлен, несмотря на то, что существует значительное количество теоретических исследований в этой области. Не вызывает сомнения тот факт, что этимологический комментарий совершенствует чувство языка, повышает у учащихся способность прогнозировать значение слова, помогает понять национально-культурную специфику русского слова. С обращением к этимологическому анализу обогащается словарный запас учащихся.

В последнее время в России появился *сильно мотивированный* к изучению РКИ контингент иностранных стажеров-нефилологов, то есть взрослых с высшим образованием, полученным в родной стране, и изучающих русский язык с целью дальнейшего повышения своей квалификации по специальности в России. Преподавателям, обучающим данную категорию

учащихся, приходится учитывать психологические особенности взрослых, а именно их стремление к анализу языковых явлений, устройства русского языка в целом. Стремление к языковой догадке: «Когда я не знаю нового русского слова, я стараюсь догадаться о его значении» оказалось наиболее распространенным среди когнитивных стратегий, используемых взрослыми при изучении русского языка как иностранного. [1]

Опыт работы показал, что анализ слова с точки зрения этимологии помогает прогнозировать значение слова и вызывает несомненный интерес у образованных взрослых, даже если они не являются филологами. Естественно, что речь не идёт о глубоком этимологическом анализе, в силу того, что данный контингент изучает русский язык недостаточное количество времени. Наша цель в общих чертах дать учащимся представление о том, как, где, когда, в какой форме и с каким значением возникло слово. Обращая внимание учащихся на связь между значением корня слова и общим значением слова, мы подводим их к пониманию внутренней структуры слова.

Учитывая, что наши обучающиеся приезжают для получения специализации в медицинском вузе, мы отбирали для анализа слова, наиболее часто встречающиеся в учебных медицинских текстах, используя при этом материал этимологических словарей М. Фасмера; Н. М. Шанского, Т. А. Бобровой; П. Я. Черных и Г. А. Крылова. Ниже приведены некоторые примеры слов, происхождение которых вызывало интерес у учащихся:

1. *различать*: В позвоночнике различают 5 отделов. Слово заимствовано из старославянского, где образовано от прилагательного *различь* – «разный, различный», которое является производным от исчезнувшего *личь*, восходящего к той же основе, что и существительное «лик».

2. *уничтожать*: Соляная кислота уничтожает микробы. Это слово является префиксальным производным от *ничтожить* «*уничтожать*», суффиксальное образование от *ничтоже* «ничто». Уничтожить буквально – «превратить в ничто».

3. *усваивать*: Организм усваивает питательные вещества вместе с пищей. Усвоить – сделать *своим*, но учащиеся не всегда ассоциируют это слово со словом *свой*, хотя это слово им уже хорошо знакомо.

4. *соединять*: Сухожилия соединяют кости с мышцами. Также не всегда студенты догадываются, что слово «один» восходит к праславянскому \**edinъ*.

5. *поколение*: Современное поколение страдает гиподинамией. Анализ этого слова всегда вызывает большой интерес у студентов, так как согласно словарям – это общеславянское слово, восходящее к той же основе, что и «член». Исходно – «сустав, часть какого-л. целого», отсюда «суженные» значения – «колени» и «поколение».

6. *удаление*: Удаление зуба осуществляется под местной анестезией. Не- меньший интерес вызывает у студентов и происхождение этого слова, так как они не сразу ощущают связь со словом «даль»: праславянское \**dalъ*, от которого в числе прочего произошли старославянское слово «*даль*, *расстояние*» и русское «*даль*».

7. *назначение*: Пациент должен выполнять назначения врача. Слово происходит от глагола. назначать (назначить), из «на- + значить» (знак) и восходит к праиндоевропейскому \*g`enə-, \*g`nō- «знать».

8. *сокращение*: При движении происходит сокращение мышц. Слово происходит от глагола сокращать, далее из со- + -*кращать* (краткий, короткий).

9. *заразный*: Грипп – это заразная болезнь. Это слово в значении «инфекция» возникло путем переосмысления слово *зараза*, имевшего значение «убийство, гибель» и образованного от глагола *заразити* – «убить», произведенного с помощью приставки от глагола *разити* (разить, резать).

10. *наследственный*: У вас есть наследственные заболевания? Это слово является заимствованием из старославянского, где было образовано от глагола *наслѣдити* – «наследовать». Исходное слово «след». Буквально наследовать – «идти следом».

Представленный нами материал показывает, что с целью повышения мотивации при обучении русскому языку взрослых иностранных учащихся преподаватель должен опираться на внутреннюю форму слова, на историческую связь родственных слов.

#### Литература

1. Гирфанова Э.М. Использование взрослыми учебных стратегий при изучении русского языка как иностранного // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Сборник научных статей участников XVI Международной научно-практической конференции 19-21 апреля 2017 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 101-105
2. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4-х т.: Пер. с нем./ Перевод и дополнения О. Н. Трубачёва. – 4-е изд., стереотип. – М.: Астрель – АСТ, 2004.
3. Шанский Н. М., Боброва Т. А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. 4-е изд., стереотип, – М.: Дрофа, 2001. – 400 с.
4. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка.: в 2-х т. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1999. – 600 с.
5. Этимологический словарь современного русского языка / Сост. А.К. Шапошников: в 2-х т. т.1 (А – Н) – М.: Флинта: Наука, 2010. – 576 с.
6. Этимологический словарь русского языка / сост. Г. А. Крылов. – Санкт-Петербург: Виктория плюс, 2004. – 432 с.

## ETYMOLOGICAL ANALYSIS AS A MOTIVATIONAL COMPONENT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Prokhorenkova I.V.**

*Nord-Western State medical University named after I.I. Mechnikov  
Russia, Sankt-Petersburg*

Abstract. This article deals with the use of etymological analysis as a means of increasing motivation among a new contingent of foreign students: adults who have received higher education in their country and are planning further studies at medical universities in Russia. Examples of words whose origin aroused great interest among students are given.

**Keywords:** *etymological analysis, motivation, adult education.*

## ЭМОТИВНАЯ ЛЕКСИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РКИ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА М.А.БУЛГАКОВА «ПОЛОТЕНЦЕ С ПЕТУХОМ»)

Рылова Е.В.

*Алтайский государственный медицинский университет,  
Российская Федерация, г. Барнаул*

### Аннотация

Статья посвящена особенностям представления художественного текста, содержащего эмотивную лексику, на уроках русского языка как иностранного. Изучения эмотивной лексики является актуальной проблемой в современной методике РКИ, так как адаптированные тексты не передают эмоционального авторского смысла, а неэмотивный текст ограничивает обучение живому речевому общению.

**Ключевые слова:** эмотивная лексика, художественный текст, профессия врача, эмоция страха.

Использование эмотивной лексики в процессе преподавания русского языка как иностранного достаточно ограничено. Этому явлению есть объективные объяснения. Во-первых, пониманию эмотивной лексики должно предшествовать усвоение целого ряда культурологических смыслов. Во-вторых, проявление эмоциональных состояний имеет этнокультурную специфику и предполагает многозначность в разных языках. Поэтому для удовлетворительного понимания эмоционально окрашенной лексики, репрезентированной в художественном тексте, иностранному студенту необходимо представлять, какие слова могут обозначать ту или иную эмоцию в русском языке; какие лексемы можно отнести к типичным, устойчивым в выражении данной эмоции, а какие можно назвать авторскими, окказиональными, стилевыми и пр.

Такая задача является сложно и не может быть решена на элементарном и базовом уровнях усвоения любого иностранного языка. И.Арсеньева и О.Культепина [1], анализируя эмотивную лексику по данным лексического минимума русского языка, приводят следующие данные:

Уровень	Количество эмотивов	Объем ЛМ	Процент от ЛМ
A1	19	780	2,4%
A2	24	1300	1,8%
B1	57	2300	2,5%

Таблица 1. Распределение эмотивов по уровням лексического минимума.

Современная методика преподавания РКИ допускает именно такой объём усвоения эмотивной лексики. Однако при чтении художественного текста преподавателю приходится выбирать, что читать: уникальный текст знаменитого русского автора или то, что осталось от текста после исключения из него эмоциональной составляющей – «сухой смысловый остаток», адаптированный текст. И выбор всегда падает на адаптированный текст.

Преподавателям-русистам известен академический вариант текста о молодом враче, представляющий собой сжатое содержание рассказа М.А. Булгакова «Полотенце с петухом» [2], из классического учебника по РКИ «Дорога в Россию». Студенты-медики с удовольствием читают и анализируют

этот текст. Но любой педагог осознает, что Михаила Булгакова в этом тексте нет: Самого загадочного писателя XX века, который был способен проникать в сущность происходящих событий и предвидеть будущее [3].

Студенты медицинского вуза с интересом узнают факты биографии М.А. Булгакова, который был не только писателем с мировой известностью, но и врачом. Медицинская карьера будущего писателя началась во время Первой мировой войны. Он работал в прифронтовых госпиталях, а затем в Никольской земской больнице Смоленской губернии. Принимал роды, работал хирургом и венерологом и при этом неустанно наблюдал за собой и людьми, подмечая все острым глазом медика и писателя. Студентам, будущим врачам, интересны переживания и внутренние противоречия, живущие в душе молодого доктора.

Текст базового уровня, конечно, не может передать дополнительный культурологический колорит, который содержится в эмотивной лексике. В.И.Шаховский подчеркивал, что «одна из функций художественной литературы – идентифицировать и произвести имяречение человеческих эмоций. Художественная литература – депозитарий имён эмоций и эмоциональных ситуаций, учебное пособие по скрытому воспитанию культуры вербального и невербального общения языковых личностей в условиях различных эмоциональных коммуникативных ситуаций» [4].

Профессия врача сопряжена с эмоцией страха. Врач лечит пациентов, вникает в суть их проблем, устанавливает диагнозы; ему приходится принимать важнейшие решения, от которых зависит дальнейшая судьба и жизнь больных. Страх – это эмоция или чувство, возникающие из-за ощущения опасности. В психологии страх считается отрицательно окрашенным эмоциональным процессом. Поэтому, для того чтобы понять душевные переживания юного врача, необходимо проанализировать эмоциональные лексические единицы текста – эмотивы. Эмотивная (эмоциональная) лексика – слова, имеющие выраженную языковыми средствами эмоциональную окрашенность.

Шаховской В.И. говорил о том, что «в процессе оязыковления эмоций в художественном тексте происходит их концептуализация и лексикализация. Но, к сожалению, языковое пространство не покрывает всё жизненное пространство человека. Поэтому многие оттенки эмоций не имеют номинаций вообще, и следовательно, не поддаются дескрипции. К тому же номинации одни и тех же эмоций и средства их выражения не совпадают в различных языках» [4]. Лукьянова Н.А. указывает на то, что «эмотивность и эмотивная оценка связаны с ценностной картиной мира», то есть коррелируют с нравственными идеалами человека, традициями, этническими стереотипами [5]. С точки зрения лексикографической работы с эмотивной лексикой на уроках РКИ, на наш взгляд, будет интересен словарь-тезаурус Л.Г. Бабенко «Алфавит Эмоций» [6]. В словаре представлена система лексических множеств эмотивной лексики, которая имеет вид карты эмотивного пространства русской лексики с зонами разной степени лексической разработанности эмоций.

Например, эмоция страха представлена типовой семантикой: «чувство сильной тревоги, беспокойства, душевного смятения перед какой-либо бедой, перед кум-, чем-л. угрожающим, страшным; предчувствие опасности, исходящей от кого-, чего-л., дополняемое невозможностью преодолеть его. Оно возникает в результате реального воздействия на человека чего-л. опасного, вредного или даже при мысленном представлении, воображении их возможности, предстоящей беды или неприятности... Это чувство может быть разной степени интенсивности и временной длительности: оно может быть слабым, недолгим, легко преодолимым (испуг, боязнь), а может быть долгим и чрезвычайно сильным, парализующим волю (ужас). СТРАХ, БОЯЗНЬ, ИСПУГ, РОБОСТЬ, ПАНИКА, ТРУСОСТЬ, УЖАС» [6].

Структура словарной статьи имеет следующие составляющие: *эмоциональное состояние* (боязливый, испуг, напуганный и др.); *эмоциональное отношение* (бояться, опасаться, пугаться, страшиться и др.); *становление эмоционального состояния и отношения* (заботиться, заробеть, перепугаться, холодеть / похолодеть и др.); *эмоциональное воздействие* (жуткий, кошмарный, пугнуть, угрожать, стращать и др.); *внешнее выражение эмоций* (ахнуть, боязливо, зловещий, малодушный, несмело, робко и др.); *эмоциональная характеристика* (душераздирающий, заячий, несмелый, пуганный, страшный, ужасный и др.); *эмоциональное качество* (боязливость, несмелость, осторожность, трусость и др.); *человек как средоточие и носитель эмоций* (бздун, бояка, дикарь, заяц, пиникёр, страшило, трусиха, угроза и др.).

Профессия врача предполагает такие качества в человеке, как смелость, решительность, находчивость. С другой стороны, врач должен уметь проявлять к людям сочувствие, сострадание, выражать эмпатию. Профессию врача можно назвать сложной с точки зрения протекания внутренних психологических процессов. Любому начинающему врачу необходимо самообладание, выдержка, сила воли. А эти качества формируются постепенно. Не удивительно, что первые практические навыки врачам приходится усваивать на фоне сильного эмоционального стресса.

Мы проанализировали эмоционально окрашенную лексику рассказа, которая передаёт состояние страха молодого доктора. Главный герой едет в деревню, где он будет работать врачом один на один с пациентами. Он мысленно перелистывает страницы учебника, пытается вспомнить название мышцы по-латыни: «...как её, *проклятую*, зовут по-латыни?». «*Проклинал шепотом* медицину и своё заявление, поданное пять лет назад ректору университета». В словаре современного русского языка: ПРОКЛИНАТЬ – 1. Предавать проклятию. 2. Ругать, бранить. Работать как проклятый – очень много, сверх силы. Будь проклят – выражение крайнего осуждения, отвержения. Экспрессивные компоненты смысла указывают на эмоциональное состояние молодого врача (очень много, сверх силы; выражение крайнего осуждения...).

М.Булгаков использует образные сравнения для передачи эмоционального состояния своего героя: *как волк*, косился на груду торсионных пинцетов; *ловко* полоснул, *как опытный мясник*. Даже описание

погоды в день приезда соответствует его настроению: «Сверху в это время сеяло, как сквозь сито. Пальто моё набухло, как губка». Амбивалентную эмоцию – страха переходящего в сарказм – передают слова с преуменьшением (диминутивы) значения, а также резкие разговорные слова: с одной стороны – *синенький, чистенький*, с другой стороны – *ошалевший, ляжки...*

Повторы в тексте также передают эмоциональное состояние героя: «...я не поеду, не поеду в Грачёвку!»; «ведь ночевать пришлось... в Грабиловке пришлось ночевать»; «А сверху сеет и сеет...»; «Молчание, молчание кругом...»; «А... а... роды! Роды-то забыл!»; «... без всяких учебников, без советов, без помощи...»; «И человек этот умрёт под ножом. Ах, под ножом умрёт.»

Эмоциональность речи отражают часто встречающиеся в тексте междометия: *эх, ах, ох, гм, бух, ан, га, эй, о, батюшки-светы, чёрт его возьми, к чёрту, чёрт...* Яркие оценочные эпитеты, часто разговорные: *распухший, осточертевший, хриплый, ободранный, голокожий, окровавленный, громадный...* Эмоциональное состояние юного врача выражается и в употреблении фразеологизмов (идиом): «Взялся за гуж, не говори, что не дюж», «Назвался груздём, полезай в кузов». Олицетворение (одушевление) предполагаемых у пациента болезней: «Тут-то тебе *грыжу и привезут...* потому что по бездорожью человек с насморком (нетрудная болезнь) не поедет, а *грыжу притащат*, будь покоен, дорогой коллега доктор». Оценку получает и внутренний диалог с самим собой: «*Ложись ты спать, злосчастный эскулап; Успокойся, юный неврастеник*».

Время первой операции – это страшное мгновение между жизнью и смертью, передаваемые повторами: «*Умирай, умирай скорее..., умирай. Сейчас помрет. Ах, под ножом умрет... Неужели же не умрет?.. Как может жить полутруп?.. Пусть умрет в палате, когда я окончу операцию... Почему не умирает?.. Это удивительно... ох, как живуч человек! Ещё, ещё немножко... не умирай... Жива?*»

В заключении хотелось бы отметить, что эмотивной лексике современного русского языка на уроках РКИ следует уделять больше внимания, так как естественная языковая ситуация не может быть реализована в искусственных условиях эмоциональной неокрашенности. Этноориентированные тексты для уровня В1 должны содержать эмотивную лексику, репрезентирующую культурологические особенности изучаемого языка.

#### Литература:

1. Арсеньева И., Культепина О. К вопросу об эмотивной лексике в контексте методики и практики РКИ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://blogs.helsinki.fi/slavica-helsingiansia/files/2019/11/sh52-26.pdf> . Дата доступа: 15.10.23.
2. Булгаков М.А. Романы. Повести. Рассказы / М.А. Булгаков. – М.: Эксмо, 2008. – 800 с.
3. Лосев В.И. Жизнеописание М. Булгакова в письмах и документах [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://m-bulgakov.ru/publikacii/mihail-bulgakov-mne-nuzhno-videt-svet-dnevnik-i-pisma-dokumenty/p1>. Дата доступа: 15.10.23.
4. Шаховский В.И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 128 с.
5. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления в семантическом аспекте // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: История, филология. 2015. Т. 14, вып. 9: Филология. С. 183-201.



6. Бабенко Л.Г. Алфавит эмоций: словарь-тезаурус эмотивной лексики / Л.Г. Бабенко; М-во науки и высшего образования Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург; Москва: Кабинетный ученый, 2022. – 432 с.

## EMOTIONAL VOCABULARY OF LITERARY TEXT IN THE CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE M.A. BULGAKOV'S STORY «TOWEL WITH A COCK»)

**Rylova E. V.**

*Altai State Medical University  
Russia, Barnaul*

Abstract

The article deals with the presentation of a literary text containing emotive vocabulary during the classes of Russian as a foreign language. The study of emotive vocabulary is a topical problem in the methodology to teach Russian as a foreign language, since the adapted texts do not convey the author's emotional meaning, and unemotional text limits the learning of real life communication.

**Keywords:** *emotive vocabulary, literary text, medical profession, emotion of fear.*

## АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ, СОДЕРЖАНИЯ И СПОСОБОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**Уланова О.Б.**

*Российский Государственный Аграрный Университет им. К.А. Тимирязева  
Россия, Москва*

Аннотация

Статья посвящается способам анализа научного текста с позиций структуры, формы и содержания в контексте занятий русским языком с иностранными студентами. Сравняются понятия «структура» и «содержание». Отбирается общенаучная терминология на русском языке для формулировки названий составляющих аппарата исследования. Анализируются способы развития логического мышления средствами анализа и формулирования научного содержания на русском языке. Обосновывается порядок объединения частей текста.

**Ключевые слова:** *иностраный студент, научный текст, реферирование, русский язык, содержание, структура*

**Актуальность.** Тема обладает актуальностью, так как, во-первых, текст представляет собой отрезок информации, имеющий структуру и обозначающий законченную мысль. Информация является важнейшим ресурсом, на основе которого организуется общественная жизнь. Грамотно составленный текст позволяет повысить уровень речевой культуры общества. Научный текст, в частности, рассматривается как текст, являющийся источником объективных знаний о действительности (то есть знаний, проверяемых экспериментальным путём) [2]. Научные тексты также обладают актуальностью, потому что научность является важным показателем качества знаний. Развития умений и навыков. Обучение, организованное на высоком научном уровне, позволяет готовить специалистов высшей квалификации. Благодаря всему вышесказанному наука становится важнейшей движущей силой прогресса общества. Следовательно, ценные свойства (чёткость структуры, строгий выбор языковых средств, объективность содержания) позволяет научному тексту служить средством развития личности исследователя.

Во-вторых, иностранный язык, в общем, оценивается как язык другой для изучающего индивида страны. В результате возникают трудности и понимания информации, и выражения мыслей на иностранном языке (особенно при овладении научным содержанием, требующим строгого отбора языковых средств). Русский язык, в частности, представляет собой язык восточнославянской группы, славянской языковой ветви индоевропейской языковой семьи. Русский язык является один из наиболее сложных языков для изучения иностранными студентами [1].

**Цель, предмет, объект и задачи.** Цель: проанализировать влияние формы и содержания научных текстов как предмета исследования на результаты овладения русским языком как иностранным и научным содержанием как объектом. Задачи: 1) проанализировать понятия «структура», «содержание»; 2) рассмотреть критерии научности текста; 3) отобрать содержание научных текстов для разных направлений подготовки сельскохозяйственного вуза; 4) оценить эффективность применения разных форм работы с научным текстом и отобрать языковые средства для каждой из этих форм.

**Теоретическая и методическая части.** Под структурой понимается взаимосвязь компонентов в составе системы [3]. Научный текст обязательно имеет определённый набор подзаголовков, отражающих части аппарата научного исследования (*актуальность; цель и задачи; предмет и объект; гипотеза, методы, результаты, дискуссия, заключение*).

Студентам даются определённые задания на понимание структуры текста. В начале работы они читают предложенный им научный текст на русском языке, в котором выделены части аппарата исследования. Далее происходит обсуждение текста по вопросам и заданиям. Студентам предлагается аргументировать последовательность частей аппарата исследования, используя причинно-следственные союзы. Приведём примеры высказываний: 1) *Актуальность помещается в начале, **потому что** она относится не к исследованию, а к формулировке темы;* 2) *Цель предшествует задачам, **так как** задачи представляют собой этапы достижения цели;* 3) *Заключение следует после результатов, потому что они формулируются на основе анализа результатов.*

Затем преподаватель просит студентов подобрать синонимы к данным терминам. Вот примеры: актуальность- общественная ценность; заключение-выводы, гипотеза- научное предложение; дискуссия-обсуждение результатов авторов данной статьи и других статей. При этом преподаватель просит студентов выбрать научный вариант термина, а не обиходный.

Далее студенты получают задание проанализировать особенности каждой части аппарата исследования с точки зрения, как содержания, так и применяемых языковых средств. Языковые средства можно разделить на две группы: лексические и грамматические. Лексика понимается как словарный состав языка. Например, в актуальности много оценочных слов, которые можно разделить и по частям речи, и соответственно их способу применения (см. табл. 1)

**Таблица 1. Оценочные слова для актуальности**

Способ применения (назначение)	Части речи		Направление подготовки	Примеры	
	Прилагательные	Существительные		Прилагательные	Существительные
Общее	Важный, ценный, необходимый	Важность, ценность	Технология производства продуктов мясного происхождения	Мясо важный компонент нашего питания.	Мясо представляет ценность для нашего питания.
Частное	питательный	-		Мясо питательный продукт.	

В свою очередь, грамматика представляет собой способы построения словосочетаний и предложений. В качестве примера приведём конструкцию, содержащую инфинитив в составе сказуемого «*заключается (состоит) в том, чтобы...*», служащую для раскрытия содержания цели и задач: «*Цель исследования состоит в том, чтобы проанализировать влияние патогенов как предмет исследования на производительность чёрной смородины как объект*».

Затем студентам предлагается обсудить способы сокращения количества подзаголовков путём их объединения друг с другом, а также аргументировать свой выбор. В частности студенты объясняют, что цель можно объединить с предметом, объектом и задачами в один подзаголовок. Это объясняется тем, что под предметом исследования понимается фактор, влияющий на объект (см. пример выше).

Следующим шагом студенты получают задание прочесть и понять научный текст без выделения соответствующих подзаголовков, в котором информация представлена в неправильной последовательности. Они получают задание: 1) озаглавить отрывки должным образом; 2) восстановить правильную последовательность отрывков.

За данной работой следует реферирование научного материала. При этом студент добавляет фразы, организующие его структуру: 1) *Во-первых, я расскажу об актуальности исследования;* 2) *Во-вторых, я бы хотел рассказать вам о цели, предмете, объекте и задачах;* 3) *В-третьих, позвольте мне сказать несколько слов о гипотезе;* 4) *В-четвёртых, я собираюсь рассмотреть результаты;* 5) *В-пятых, я намереваюсь обсудить заключение к научной статье.*

Последний этап работы состоит в написании научной статьи по результатам своего собственного научного исследования и составлении устного доклада.

В целях подготовки к выполнению этого вида работы студентам предлагалось упражнение на подбор особых глаголов к некоторым составляющим аппарата исследования (см. табл. 2).

**Таблица 2. Сочетание глаголов с существительными- названиями составляющих аппарата исследования**

Глагол	Существительное
Решать	Задачи
Формулировать	Выводы
Проверять, подтверждать (опровергать)	Гипотезу
Достигать	Цель

Далее по просьбе преподавателя студенты обсуждают различия между глаголами «проверить», «подтвердить» и опровергнуть» гипотезу. Студентов

просят: найти обобщающий глагол, выделить действие с позитивным и негативным смыслом.

По результатам обсуждения составляется схема (см. рис. 1).



Рис. 1. Смысл глаголов, относящихся к существительному «гипотеза»

Далее студентов просят установить последовательность использования глаголов в научной статье, а также выбрать те глаголы, из которых надо выбрать только один и обозначить этот выбор альтернативным союзом «или». Вот результат: 1) проверить; 2) подтвердить или опровергнуть. Впоследствии указанные глаголы вносятся в состав реферирования текста: «Автор статьи сформулировал следующие выводы» и своей собственной научной статьи: «Мы собираемся решить следующие задачи».

Под содержанием понимается единство всех основных частей целого, его свойств и связей [3]. Студенты обучались формулировать названия научных статей. Им сообщалось о том, что название должно обобщать содержание всех частей. Однако оно не должно формулироваться односложно. Хорошим вариантом названия является то название, в котором содержатся идеи о влиянии и взаимовлиянии фактором (преимущественно из нескольких научных дисциплин). Вот пример темы: «Анализ влияния штаммов бактерий на качество разновидности гороха София». В данном случае критерием научности содержания является учёт материала нескольких научных дисциплин (в данном случае биологии, изучающей бактерии, и агрономии, анализирующей виды растений).

В результате работа над текстом внесла вклад в развитие логического мышления студентов, под которым понимается способность оперировать собственными знаниями для обнаружения взаимосвязей и формулировки вывода.

**Метод исследования.** Основным методом исследования послужил формирующий эксперимент. В нашем исследовании, проходившем в 2022-2023 году, приняли участие 5 иностранных студентов из группы ДМ № 207 и 5 студентов из группы ДМ 206. Первая подгруппа рассматривалась как экспериментальная, а вторая - контрольная - обучалась по традиционной методике, согласно которой в качестве видов работы применялись только чтение и реферирование.

**Результаты исследования.** Для удобства интерпретации результатов мы выделили уровни развития умений анализа научного текста. Студенты на **высоком** уровне умели не только понимать научный текст, написанный авторами, но и составлять свой собственный текст и делать научный доклад. При этом в исследовании присутствовали все составные части, которые располагались в правильном порядке и их названия соответствовали содержанию. Тема формулировалась актуально - с учётом влияния факторов из нескольких научных дисциплин. Студенты на **хорошем** уровне умели составить свой собственный научный текст и сделать доклад. Они

оперировали общенаучной терминологией, однако иногда допускались незначительные ошибки в назывании частей доклада, их соответствии содержанию. Формулировка темы не всегда учитывала взаимосвязи проблематики из нескольких научных дисциплин. Студенты на **среднем** уровне умели понять научный доклад и самостоятельно выделить в нём составные части. Однако у них не всегда получалось написать свою собственную научную статью и сделать доклад. Студенты на **низком** уровне не понимали особенностей научного текста.

Результаты исследования представлены в таблице 2.

**Таблица 2. Результаты исследования**

Группа	Уровень (количество студентов)			
	Высокий	Хороший	Средний	Низкий
ДМ № 207	4	1	-	-
ДМ № 206	-	-	2	3

Согласно таблице 2, было выявлено, что большинство студентов группы ДМ № 207 находятся на высоком уровне развития умений анализа научного текста. Подгруппа студентов на хорошем уровне оказалась малочисленной. Подгруппа среднего и низкого уровня не была выявлена. В группе ДМ № 206, наоборот, отсутствовали подгруппы с высоким и хорошим уровнем развития умений анализа научного текста. Подгруппа низкого уровня по численности преобладала над подгруппой высокого уровня.

**Заключение.** Наше исследование имеет практическую важность, поскольку в нём разработаны основы методического подхода к использованию научного текста в процессе овладения русским языком иностранными студентами. Текст рассматривается и как средство развития научного знания, и как способ развития аналитических способностей студентов.

Литература:

1. Стародумов, И.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного/ И.В. Стародумов// Молодой учёный. – 2018. – № 40 (226). – С. 204-207.
2. Черниченко, Н.М. Специфика научного текста/ Н.М. Черниченко// Ярославский педагогический вестник- 2002. – № 4 (33).- С. 1-11.
3. Чуканина, Д.Б. Структурно-содержательная характеристика текста/ Д.Б.Чуканина // Молодой учёный. – 2020. – № 46 (336).- С. 498-500.

## **ANALYSING THE STRUCTURE, CONTENT AND WAYS OF USING SCIENTIFIC TEXT IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS**

**Ulanova O.B.**

*Russian State Agrarian University - Moscow Timiryazev Agricultural Academy  
Russia, Moscow*

Abstract

The paper is dedicated to the ways of analyzing a scientific text from the structure, form and content point in the context of Russian language classes with foreign students. The research compares the concepts of «structure» and «content». It selects the general scientific terminology in Russian to formulate the names of the research apparatus constituents. The paper analyzes the ways of developing logical thinking by means of analyzing and formulating scientific content in Russian. It justifies the order of combining the text parts.

**Key words:** *foreign student, scientific text, reviewing, Russian language, content, structure.*

## СЕКЦИЯ 5 МЕХАНИЗМЫ АДАПТАЦИИ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

### ОТБОР И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Бурыгина Т.С.**

*независимый исследователь  
Россия, Железногорск*

#### Аннотация

В статье рассматриваются методы отбора и использования аутентичных текстов при обучении студентов-медиков русскому языку как иностранному. Такие тексты развивают как рецептивные (чтение, аудирование), так и продуктивные навыки (говорение, письмо) через анализ и обсуждение их содержания, выражение собственного мнения, а также создание и презентацию собственных материалов.

**Ключевые слова:** *аутентичный текст, профессиональная лексика, медицинская литература.*

Обучение студентов-медиков русскому языку как иностранному играет важнейшую роль в их будущей профессиональной деятельности. Одним из ключевых аспектов такого обучения является использование специально подобранных аутентичных текстов.

Аутентичные тексты – это образцы «живого языка», документы, материалы (в том числе аудиоматериалы, аудиокниги, аудиотексты, но для удобства мы далее будем писать просто «тексты»), изначально не предназначенные для обучения иностранным языкам. Такие тексты созданы носителями языка или лицами, работающими в определенной профессиональной сфере, и по умолчанию адресованы также носителям языка или коллегам. В контексте обучения медиков-иностранцев аутентичные тексты могут быть научными статьями, клиническими отчетами, медицинской документацией, презентациями и другими материалами, используемыми в медицинской практике. Кроме того, перечень аутентичных текстов можно и нужно дополнять художественной литературой (в том числе аудиокнигами), публицистикой, постами из профессиональных форумов, анекдотами и даже мемами, если они соответствуют целям и задачам обучения.

Отдельно следует коснуться вопроса, можно ли переводные тексты считать аутентичными и предлагать их студентам в качестве таковых. С одной стороны, они не созданы для обучения иностранным языкам, а предназначены для чтения носителями языка перевода. С другой стороны, данные тексты все же не являются оригинальными, а это значит, что существует вероятность не совсем точной передачи смысла, «буквы и духа» исходного текста. На наш взгляд, переводные тексты можно предлагать студентам, если такие тексты отвечают целям обучения, однако преподавателю имеет смысл предварительно ознакомиться с оригиналом и убедиться в точности перевода. Кроме того, работа с оригинальными и переводными текстами может открывать новые возможности в обучении студентов-медиков при их должном

уровне владения языками. Так, студентов можно привлечь к сопоставлению оригинала и перевода, выявлению расхождений между ними, если таковые имеются, предложить свои варианты перевода спорных отрывков.

По утверждению Стивена Крашена, интерес к чтению во многом зависит от того, насколько студент сам участвовал в выборе материала для чтения [1]. Следует поощрять проявления инициативности, самостоятельности, вдумчивого, внимательного отношения к прочитанному. Можно предлагать студентам самим участвовать в отборе текстов для чтения, самим переводить найденные интересные отрывки из текстов (например, с их родного языка) и представлять их на занятиях. Такая работа весьма перспективна и может выходить далеко за пределы учебной аудитории. Например, русский хирург, д.м.н. Вячеслав Дмитриевич Рындин призывает медиков (как членов «Русского Суржинета» (Russian Surginet) – Клуба русскоговорящих хирургов, так и отдельных энтузиастов) присоединяться к волонтерским проектам по переводу литературы, связанной с медициной, на русский язык [2]. Все делается строго с соблюдением авторских прав. Инициативные группы под началом доктора Рындина переводят статьи и книги с целью сделать их максимально доступными для читателей (например, их усилиями переведено третье, дополненное издание книги профессора Моше Шайна [3, с. 4–5]). Они видят свою миссию как в распространении актуальных знаний по медицине, так и в сохранении и передаче ценных источников, свидетельств, дневников, записей своих коллег.

Отметим следующие преимущества использования аутентичных текстов:

– Реалистичность. Аутентичные тексты отображают реальные ситуации и задачи, с которыми сталкиваются медики в своей профессиональной деятельности. Так, уже упомянутый нами доктор В.Д. Рындин написал книгу «Я обрел бога в Африке: письма русского буш-хирурга» (2012), в которую включил случаи из своей обширной медицинской практики, причем некоторые из них даже снабдил фотографиями. Вообще жанр данной книги сложно определить однозначно: она вобрала в себя записки врача, дневник, рассказы из блога автора «Письма Айболита» (название блога отсылает к провинции Лимпопо, где автор трудился врачом много лет), цитаты и выдержки из медицинской литературы, в том числе на английском языке, автобиографические зарисовки.

– Знакомство с профессиональным языком. Аутентичные тексты позволяют студентам познакомиться с терминологией и языком, используемым в медицине, что помогает им освоить специфические навыки коммуникации. Например, книга А.М. Моторова «Юные годы медбрата Паровозова», хотя и рассчитана на широкий круг читателей, изобилует медицинскими терминами и профессиональным жаргоном, выдавая в авторе медика (писатель действительно работал санитаром, медбратом, врачом). В главе «Чернильный штамп», которую можно предложить студентам для чтения и разбора, мы читаем, что больная «выдала реакцию прямо «на игле» (т.е. при переливании крови), больную «размывали», больная «уходила с

каждым днем» (т.е. постепенно умирала), она «загремела на аппарат», т.е. перед нами примеры профессионального жаргона. Также в тексте встречаются «протокол гемотрансфузии», «частичная совместимость», «слипание форменных элементов» и пр., т.е. профессиональная терминология.

– Развитие рецептивных навыков (прежде всего, чтения, но и аудирования тоже, если мы имеем дело с аудиотекстами) и понимания прочитанного. Работа с аутентичными текстами способствует развитию у студентов навыков просмотрового, поискового, изучающего, ознакомительно чтения, а также понимания текстов на профессиональном уровне, аналитического и критического мышления, умения проверять, интерпретировать и переосмысливать информацию. Очень интересно можно построить работу по сравнению методов лечения заболеваний, которые применялись в разное время, в разные эпохи. Например, трахеотомия в книге В.В. Вересаева «Записки врача» (1901 г.), в рассказе «Стальное горло» из «Записок юного врача» (1925 г.) М.А. Булгакова, в отрывке из романа «Путь Шеннона» (1948 г.) А.Дж. Кронина (в переводе на русский язык).

– Подготовка к реальным ситуациям. Использование аутентичных текстов помогает студентам подготовиться к практическим заданиям и ситуациям, с которыми они столкнутся в медицинской практике. Необходимо организовывать анализ и обсуждение прочитанных текстов как на уровне языка, так и на уровне содержания, с обязательным включением в дискуссию деонтологического компонента. Так, книга С.В. Сеньчукова (иеромонаха Феодорита) «Поп на мерсе. Забавные и поучительные истории священника-реаниматолога», написанная легким, понятным языком, поднимает этические проблемы взаимоотношений с пациентами (например, рассказ «Мышки и кошки, или Исцеление социопата»).

При отборе аутентичных текстов рекомендуется руководствоваться следующими критериями:

– Соответствие уровню сложности. Тексты должны быть подобраны в соответствии с уровнем языковых навыков студентов-медиков. Начальные уровни могут включать более простые тексты, а продвинутые уровни – более сложные и специфичные для медицинской сферы. Компромиссным решением могут стать врачебные дневники, которые можно читать в группах смешанных уровней. Например, отрывки из «Дневника хирурга. Великая отечественная война 1941–1945 гг.» А.А. Вишневого (1967 г.), «Так это было. Записки военного хирурга» К.М. Болдина (1969 г.).

– Актуальность и релевантность. Тексты должны быть связаны с текущими тенденциями и проблемами в медицине, чтобы быть максимально полезными для студентов-медиков. Интересно предложить для сравнения студентам отрывки из книг врачей прошлых веков и современности. Например, проблемы, обозначенные В.В. Вересаевым в его «Записках врача» (1901 г.), Ф.Г. Угловым в его книге «Сердце хирурга» (1974 г.), В.И. Баделиным в книгах «Я – реаниматор» (1994 г.) и «Пером и скальпелем» (2006 г.).

– Разнообразие жанров. Включение разных жанров профессиональных текстов (научные статьи, отчеты, презентации и др.) позволяет студентам



развивать навыки чтения, анализа и написания научных текстов. Обращение к художественным, публицистическим, научно-популярным, просветительским и прочим текстам способствует развитию не только языковых навыков, аналитического и критического мышления, но и творческих способностей. Например, работая с научно-популярными текстами, студенты могут на продуктивном этапе попробовать себя в качестве лекторов-просветителей, создавая в рамках проектной групповой работы собственный просветительский текст и презентацию, с которыми потом можно выступать перед широкой аудиторией на специально организованных мероприятиях в библиотеках, на выездных акциях (например, донорских) на предприятиях и в учреждениях, перед школьниками и студентами в учебных заведениях. Персонализированный опыт, ситуация успеха эмоционально вовлекают в практику и мотивируют на дальнейшее углубленное изучение русского языка как иностранного.

Таким образом, отбор подходящих текстов и их эффективное использование в учебном процессе способствуют достижению лучших результатов в обучении РКИ. Аутентичные материалы помогают студентам осваивать профессиональный язык, развивать навыки чтения, анализа текстов, навыки письма, а также подготовиться к будущей медицинской практике.

Литература:

1. Krashen, S. The Power of Reading: Insights from the Research. – Libraries Unlimited, 2004. – 216 p.
2. Записки Айболита [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vdryndine1939.-livejournal.com/309438.html>. – Дата доступа: 16.10.2023.
3. Шайн М. Здравый смысл Шайна в неотложной абдоминальной хирургии. Нетрадиционная книга для обучающихся и думающих хирургов. – 3-е изд. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://garbuzenko62.ru/Shain.pdf>. – Дата доступа: 16.10.2023.

## ON THE SELECTION AND USE OF AUTHENTIC TEXTS FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO MEDICAL STUDENTS

**Burygina T.S.**  
*independent researcher*  
*Russia, Zheleznogorsk*

Abstract

The article focuses on selecting and using authentic texts when teaching Russian as a foreign language to medical students. The analysis and discussion of realistic content and linguistic features of authentic texts, as well as giving opinions and creating their own materials contribute to the development of students' receptive (reading, listening) and productive skills (speaking, writing).

**Keywords:** *authentic text, professional vocabulary, medical literature.*

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Схема плана занятия по РКИ, демонстрирующая работу с небольшим аутентичным текстом для студентов-медиков уровня В1-В2. Количество времени, отведенного на каждый этап занятия, является условным и должно меняться в зависимости от общей продолжительности урока, объема и сложности изучаемого материала, а также уровня подготовленности студентов.

### **Цели занятия:**

1. Развитие навыков чтения и понимания аутентичного текста на медицинскую тематику.
2. Расширение лексического запаса и терминологии, связанных с медицинской сферой.
3. Улучшение навыков анализа и интерпретации текста.
4. Развитие навыков письма через написание краткого эссе / создание проекта на основе аутентичного текста.

### **Ход занятия:**

1. Введение (5 мин.):
  - Приветствие студентов и краткое объяснение целей занятия.
  - Актуализация знаний студентов, обсуждение опыта студентов в области темы занятия.
2. Чтение и общий обзор текста (20 мин.):
  - Раздача студентам копий аутентичного текста на медицинскую тематику.
  - Чтение преподавателем текста вслух или прослушивание записи; студенты следят за текстом, читая его про себя.
  - Обсуждение вопросов о содержании текста, чтобы проверить его понимание.
  - Объяснение непонятных слов, уточнение их значений.
3. Анализ и интерпретация (20 мин.):
  - Обсуждение содержания текста: студенты отмечают основные идеи и важные детали.
  - Анализ, разбор медицинских терминов, особенностей текста.
  - Обмен личным опытом и мнениями: студенты делятся своими размышлениями и ассоциациями, связанными с содержанием текста.
4. Развитие навыков письма (30 мин.):
  - Повторение структуры эссе или отзыва (введение, основная часть, заключение). Другой вариант: обсуждение составления презентации или краткого доклада о прочитанном. При участии всей группы (метод мозгового штурма) фиксируем на доске, что можно сказать о прочитанном тексте. При необходимости предоставляем дополнительные ресурсы, схемы, подсказки для написания эссе / отзыва / доклада / презентации.
  - Студенты создают свой текст / проект по предыдущему пункту, используя новые лексические и грамматические конструкции. Работа может проводиться индивидуально, в парах или группах.
  - Чтение, прослушивание, обсуждение работ, созданных студентами. Другой вариант: письменное задание дается на дом. Презентация проекта назначается на следующее занятие.
5. Заключение и рефлексия (5 мин.):
  - Студенты подводят итоги, говорят, чем было полезно занятие, что для них было новым, какие трудности они испытывали, что они хотели бы узнать подробнее.

– Преподаватель дает обратную связь, отвечает на вопросы студентов, предлагает дальнейшие ресурсы для самостоятельного дополнительного изучения, благодарит студентов за участие и завершает занятие.

## **ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И МЕХАНИЗМЫ АДАПТАЦИИ ТЕКСТОВ НАУЧНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ**

**Домникова С.Ф.**

*МГУ имени А.А. Кулешова*

*Беларусь, Могилев*

### **Аннотация**

В статье излагаются принципы и механизмы адаптации текстов научного экологического дискурса. Тексты рассматриваются как необходимый материал в преподавании РКИ по специальностям экологической направленности. Адаптация научных текстов основана на использовании механизма системной обработки экологических терминов и терминосочетаний. Количественная и качественная адаптация текстов определяется необходимостью формирования основных умений профессионально-ориентированного чтения и чтения аутентичной научной литературы.

**Ключевые слова:** *научный экологический дискурс, механизмы адаптации, терминологическая обработка текстов, преподавание РКИ.*

С ростом значимости экологии в жизни современного общества появляются новые дискурсивные пространства. Экологический дискурс, освещающий экологическую проблематику, может быть представлен текстами различных функциональных стилей и жанров. Как отмечает Г.Я. Солганик, «к отличительным признакам экологического дискурса относится наличие определённой тематики и специфических функций, которые служат отражению тематики. К тематике экологического дискурса относится состояние природы и всего в ней обитающего, взаимодействие человека и природы, защита окружающей среды, экологическое воспитание» [2, с. 23].

Традиционно исследователями (В.И.Карасик, Е.В.Иванова, А.В.Зайцева и др.) выделяются такие типы экологического дискурса, как: научный, юридический, медийный или масс-медийный, художественный, бытовой, каждый из которых характеризуется как спецификой содержания, так и особенностями функционирования в них языковых средств.

Так, строгая логическая последовательность и полнота изложения, сложность и разнообразие синтаксических и морфологических структур, а также нейтральная стилистическая окраска языковых единиц являются характерными чертами научного экологического дискурса. Эколого-юридический дискурс отличается директивностью, информативностью, точностью и объективностью изложения, использованием стандартизированных структур. Специфика медийного экологического дискурса – сочетание стандарта и экспрессии: нейтральная лексика сочетается с разговорной и эмоционально окрашенной (экспрессивными заголовками, стилистическими средствами (метафорами, сравнениями). Реализация информационной функции масс-медийных текстов

экологического дискурса состоит в представлении новых фактов о загрязнении окружающей среды, последствиях экологических катастроф, а агитационная функция призвана повышать экологическое сознание читателей и активизировать их на защиту окружающей среды. В связи с этим в масс-медийных текстах экологических текстах широко представлен эмоционально-экспрессивный компонент. Тексты художественного экологического дискурса отражают взаимодействие человека с природой, изменения окружающей среды, произошедшие по вине человека, и последствия этих изменений. Важнейшей характеристикой данного типа дискурса является выразительность высказываний. К характеристикам бытового дискурса относятся предпочтительно устная форма высказываний, неофициальный и доверительный тон общения, спонтанность и эмоциональность речи, присутствие субъективной оценки. Эмоциональное содержание передается не только словом, но и интонацией, синтаксисом, с помощью мимики и жестов [1].

Для обучения иностранных учащихся по специальностям экологической направленности в качестве инструмента обучения могут быть использованы различные типы экологического дискурса. Осуществляя их отбор, преподаватель исходит не только из целей и задач образовательного этапа, но также из оценки уровня языковой подготовки иностранных учащихся. Очевидно, что тексты научного экологического дискурса являются одним из наиболее востребованных объектов для лингвометодической обработки. Несмотря на сложность смысловой и языковой организации текстов научного экологического дискурса, их применение в работе со студентами-иностранцами с высоким уровнем обученности представляется в качестве неотъемлемой составляющей в преподавании РКИ. Использование научных и научно-популярных текстов в образовательном процессе будет способствовать развитию научного кругозора обучающихся, формированию у них высокого уровня языковых знаний и речевых умений.

Научный экологический дискурс характеризуется использованием как общеупотребительной, так и специальной лексики, включающей простые и составные термины, специализированные составные термины, узкоспециализированные составные термины, терминологические устойчивые словосочетания. Кроме того, в текстах широко используется терминологическая и нетерминологическая фразеология. Термины-фразеологизмы, представляющие собой элементы профессионального языка, обозначают специальные понятия. Нетерминологическая фразеология может быть связана с концептуальным описанием природы. К нетерминологической фразеологии относится многокомпонентная неоднородная группа единиц, включающая фразеологические единства, клише и документные формулы, названия учреждений, общественных организаций, мероприятий и др.

Рассмотрим некоторые закономерности лексической и грамматической организации текстов научного экологического дискурса

на материале статьи «Изменения климата Земли – результат действия естественных причин» из журнала «Экологический вестник России» [3]. На основе анализа лексико-фразеологического состава и особенностей функционирования морфолого-синтаксических структур в текстах экологического дискурса определим принципы и механизмы их адаптации при обучении русскому языку как иностранному.

В статье «Изменения климата Земли – результат действия естественных причин» [3] приводятся данные о выполненных в разных регионах планеты метеорологических, океанографических и ледовых наблюдениях, на основании которых устанавливаются основные причины климатических изменений.

Лексическая организация текста статьи является яркой иллюстрацией широкого комплексного использования терминологической и нетерминологической лексики и фразеологии в научном экологическом дискурсе. В связи с этим адаптация текста предусматривает прежде всего системную обработку функционирующих экологических терминов: их вычленение, семантическую и структурную дифференциацию, систематизацию. Анализ научных текстов с целью выявления корпуса терминологических единиц, репрезентирующих понятия экологии, можно рассматривать как обязательный начальный этап создания адаптированного текста.

Так, в рассматриваемой статье могут быть выделены **простые термины**: климатолог, квазипериодичность (цикличность), радионуклиды, циркуляция, стратосфера, тропосфера, антициклон, альbedo, атмосфера, облачность; **составные термины**: метеорологическое наблюдение, парниковый эффект, парниковый газ, адвекции паров воды, магнитное поле, континентальный антициклон, циклоническая активность, климатические аномалии, циклические колебания; **специализированные составные термины**: солнечная активность, вариации магнитных полей, циркуляция атмосферы, полная энергия Солнца, солнечная радиация; **узкоспециализированные составные термины**: корпускулярное электромагнитное излучение [3]. Не менее показательное использование **терминологических устойчивых словосочетаний**: общее излучение Солнца, ледовитость арктических морей, отражающая способность суши, концентрация парниковых газов; **фразеологических сочетаний**: тепловое излучение, антропогенное потепление, атмосфера Земли, циклические изменения, полярные вихри, солнечная активность, солнечный ветер, эпоха похолодания, ледниковые и межледниковые эпохи; **фразеологических выражений**: объем речного стока, солнечные пятна, глобальное потепление, парниковая теория [3].

Очевидно, что на втором этапе терминологической обработки текста совокупность терминов и терминологических сочетаний может быть подвергнута количественной и качественной адаптации.

Количественная адаптация заключается в удалении узкоспециализированных составных терминов и терминосочетаний, сокращении

количества второстепенных специализированных составных терминов и терминологических устойчивых сочетаний в тексте для того, чтобы основная идея научного текста стала более понятной для иноязычных учащихся. Вместе с тем, простые и составные термины экологической терминосистемы как основной понятийный инструмент научного знания должны быть освоены учащимися в полном объеме, в связи с чем в адаптированном научном тексте остаются сохранными.

Качественная адаптация затрагивает преобразования на лексическом и морфолого-синтаксическом уровнях. Качественной адаптации может подвергаться как терминологическая (частично), так и нетерминологическая лексика и фразеология. Незнакомая и малознакомая лексика может заменяться на синонимы, например, термин *альbedo* допустимо заменить на *характеристика отражаемости, отражаемость*; а нетерминологическое устойчивое сочетание *механизм адаптации к климатическим изменениям* – на *механизм приспособления к климатическим изменениям* и т.д.

Морфолого-синтаксические структуры, используемые в научных текстах, в целом отражают основные закономерности грамматического строя русского языка, поэтому в качественной адаптации нуждаются прежде всего осложненные и сложные синтаксические структуры, типичные для научного дискурса: осложненное простое глагольное сказуемое; различные виды осложнений в простом предложении; эллиптические конструкции; отдельные типы сложных предложений (сложноподчиненные предложения, сложные предложения с разными видами связи) и т.д.

Так, в представленном фрагменте анализируемой статьи нами выделены синтаксические структуры, которые потенциально могут быть адаптированы в качественном отношении, то есть подвергнуты формальным преобразованиям, например, «*Об изменениях в пространстве свидетельствуют такие факты, как хорошо выраженная зависимость величины и даже знака аномалий разных показателей климата от географической широты, подстилающей поверхности (океан или материк). Максимальные изменения климата в XX веке отмечались в высоких и умеренных широтах, минимальные – в низких широтах (рис.1). Как видно, 60-летний цикл – явление преимущественно высокоширотное. Хорошо выраженный в Арктике, он слабо прослеживается в средних значениях по полушарию. В этом сказывается то обстоятельство, что площадь средних и низких широт Земли во много раз больше, чем высокоширотной области*» [3, с. 50]. В процессе адаптации научного текста трансформационные преобразования синтаксических структур должны осуществляться с учетом этапа освоения иностранными учащимися грамматических структур русского языка и уровня их языковой подготовки.

Таким образом, при адаптации текстов научного экологического дискурса следует прежде всего исходить из уровня владения обучающимися русским языком. Количественная и качественная адаптация научных текстов

определяется необходимостью формирования основных умений профессионально-ориентированного чтения и чтения аутентичной научной литературы. Анализ лексико-фразеологического состава (терминологической и нетерминологической лексики и фразеологии) текстов и особенностей функционирования морфолого-синтаксических структур предшествует количественной и качественной адаптации научных текстов. В результате использования адаптированных текстов в процессе обучения у иноязычных обучающихся должен быть сформирован достаточный уровень понимания русскоязычных научных текстов экологической тематики.

Литература:

1. Иванова, Е.В. Метафорическая концептуализация природных катастроф в экологическом дискурсе: на материале медийных текстов: дис. ... канд. филол. наук / Е.В. Иванова. – Челябинск, 2007. – 219 с.
2. Солганик, Г.Я. Стилистика текста: учебное пособие / Г.Я. Солганик. – М.: Флинта, Наука, 2005. – 256 с.
3. Фролов, И.Е. Изменения климата земли – результат действия естественных причин / И. Е. Фролов, З.М. Гудкович, В.П. Карклин, В.М. Смоляницкий // Экологический вестник России. – 2010. – № 1 – С. 49-54.

## **BASIC PRINCIPLES AND MECHANISMS OF ADAPTATION OF SCIENTIFIC ECOLOGICAL DISCOURSE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Dominikova S.F.**

*Mogilev State A. Kuleshov University  
Belarus, Mogilev*

Abstract

The article presents the principles and mechanisms of adaptation of scientific ecological discourse texts. The texts are considered necessary educational material in teaching Russian as a foreign language for environmental specialities. The adaptation of scientific texts is based on the mechanism of systematic processing of ecological terms. Quantitative and qualitative adaptation of texts is determined by the need to form the basic skills of professionally oriented reading and reading authentic scientific literature.

**Keywords:** *scientific ecological discourse, adaptation mechanisms, terminological processing of texts, teaching Russian as a foreign language.*

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИИ «ПОВАР, КОНДИТЕР»**

**Кочерова П.И., Волобуева О.В.**

*Курский государственный техникум технологий и сервиса  
г. Курск, Россия*

Аннотация

В статье рассматривается возможность применения специальных текстов при обучении иностранному языку студентов, обучающихся по профессии «Повар, кондитер». Авторы предлагают приёмы адаптации кулинарных текстов в контексте языковой профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** *иноязычное обучение, адаптация, специальные тексты, коммуникативные навыки, профессионально-ориентированное обучение.*

Особенности курса иностранного языка в техникуме связаны с его ориентацией на обучение чтению и интерпретации специальных текстов, овладение профессиональной лексикой, формирование речевых умений и навыков, связанных с будущей специальностью студентов.

Восприятие текстов по специальности требует наличия у студентов определенного уровня знаний и мотивации. Кулинарные тексты отличаются большим словарным и грамматическим своеобразием, частой повторяемостью лексических единиц в новых контекстах и комбинациях, а также употреблением знакомых грамматических конструкций с новым лексическим наполнением. Информация, содержащаяся в текстах, зависит от подготовленности обучаемого к их восприятию, что обусловлено профессиональной направленностью подобранного учебного материала. [1]

Адаптация текстов по специальности достаточно сложная задача. Этой работе предшествует согласованное и координированное сотрудничество преподавателей иностранного языка и специальных дисциплин. Данный этап определяет выборку, тематику текстов по специальности и их лексическую составляющую. Вторым не менее важным моментом, особенно на начальных этапах формирования навыков профессионального общения, имеет объём текстов по специальности. Упрощаются сложные синтаксические структуры, уменьшается объём предложений. Как нам представляется, целенаправленная и компетентная адаптация при условии максимального сохранения внутренней структуры исходного текста обеспечивает его полноценное использование в качестве учебного. [3]

Адаптированные тексты по специальности «Повар, кондитер» могут быть весьма полезны для студентов, которые изучают иностранный язык в профессионально-ориентированном контексте. В данной статье мы рассмотрим некоторые механизмы и подходы к адаптации таких текстов.

1. Лексика и терминология: Одним из ключевых механизмов адаптации специальных текстов является использование соответствующей лексики и терминологии. Это включает знакомство со специфическими названиями ингредиентов, кулинарными техниками, приемами приготовления пищи и поварскими инструментами. Преподаватели могут создавать или находить учебные материалы, которые содержат подробные объяснения и иллюстрации таких терминов, что помогает студентам легче освоить их и применить в практическом контексте.

2. Рецепты и инструкции: Еще одним эффективным механизмом адаптации текстов для поваров является использование рецептов и инструкций на иностранном языке. Преподаватели могут предоставлять учебные материалы, которые содержат шаг за шагом инструкции по приготовлению различных блюд, методы приготовления и необходимое оборудование. Такие тексты помогут студентам разобраться в специфике профессии повара, освоить рецептурный язык и улучшить свои навыки коммуникации в профессиональной среде.

3. Реальные случаи и примеры: Для практического применения иностранного языка в профессиональном контексте можно использовать



реальные случаи и примеры, связанные с работой повара. Например, преподаватели могут включать в учебные материалы реальные истории успеха поваров, интервью с профессионалами, видеоролики о работе в ресторане или организации кулинарного мероприятия. Это поможет студентам лучше понять реалии и особенности профессиональной деятельности повара и применить изучаемый язык на практике.

4. Варьирование уровня сложности: Адаптация специальных текстов без сомнения должна включать варьирование уровня сложности. Преподаватели могут предоставить студентам тексты различной сложности – от простых рецептов и инструкций до более сложных материалов, таких как кулинарные подходы и техники, способы подачи блюда и т.д. Постепенное увеличение сложности материалов позволит студентам постепенно осваивать новые знания и развивать навыки понимания иностранной профессиональной лексики.

5. Культурная адаптация: Для полноценной адаптации профессионального материала также важно учитывать культурные особенности и традиции. Кулинарные традиции и предпочтения могут сильно отличаться в разных странах и регионах. При адаптации текстов можно включать материалы, которые отражают местную кулинарную культуру и особенности. Это поможет студентам не только улучшить свои языковые навыки, но и расширить свои знания о кулинарных традициях других стран.

6. Практические задания: Чтобы студенты могли применить свои знания и навыки в практическом контексте, можно совмещать практические задания и адаптированные тексты. Например, студенты могут изучить рецепт на иностранном языке, после приготовить блюдо по этому рецепту и поделиться своим опытом с классом. Такие задания позволяют студентам применить свои знания и навыки в реальной ситуации, а также развивают их уверенность в использовании иностранного языка.

7. Междисциплинарный подход. Еще одним механизмом адаптации профессиональных текстов может выступать междисциплинарные элементы. Например, студенты могут изучать не только кулинарные аспекты, но и связанные с этими аспектами знания, такие как пищевая безопасность, пищевые добавки, диетическое питание и т.д. Включение таких тем в профессионально-ориентированное обучение помогает студентам получить более полное представление о своей профессии и развивает их умение применять иностранный язык в различных аспектах своей будущей профессиональной деятельности. [2]

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что адаптация специальных текстов по специальности «Повар, кондитер» представляет собой сложный процесс, который требует от преподавателя наличие высокого уровня владения языком и способность отбирать необходимую информацию. Механизмы, рассмотренные нами, помогут студентам лучше освоить профессиональную лексику и терминологию, применить языковые навыки в практическом контексте, освоить специфику своей будущей профессии на иностранном языке.

Литература:

1. Первухина С. В. Механизмы адаптации текста в учебно-педагогическом дискурсе // Известия ВГПУ. 2019. №6 (139). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-adaptatsii-teksta-v-uchebno-pedagogicheskom-diskurse> (дата обращения: 11.10.2023).
2. Юсупова А. Х. О принципах отбора специальных текстов // URL: <https://arch.kyrlibnet.kg/uploads/Usupova%20A.H..pdf> (дата обращения: 11.10.2023).
3. Петрачкова И. М. Адаптация текстов по специальности при обучении языку профессионального общения иностранных студентов-медиков текстов // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XX Междунар. науч.-практ. конф. посвящ. 45-летию каф. белорус. и рус. языков УО БГМУ, 3 окт. 2019 г. / редкол.: Т. Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 409-412.

**TEACHING A FOREIGN LANGUAGE USING SPECIAL TEXTS ON THE  
EXAMPLE OF A PROFESSION "COOK, PASTRY CHEF"**

**Kocherova P.I., Volobueva O.V.**

*Kursk State College of Technology and Service  
Kursk, Russia*

Annotation

The article considers the possibility of using special texts in teaching a foreign language to students studying in the profession of "Cook, pastry chef". The authors propose techniques for adapting culinary texts in the context of language training.

**Keywords:** *foreign language training, adaptation, special texts, communication skills, professionally oriented training.*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ И ПОИСКОВО-  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИВС  
ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КУРСА ПРИ РАБОТЕ НАД  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМ БЛОКОМ РКИ**

**Кочуланова Е.В.**

*Михайловская военная артиллерийская академия  
Россия, г. Санкт-Петербург*

Аннотация

В статье выявляется потенциал использования проектной и поисково-исследовательской деятельности иностранных военнослужащих, изучающих профессионально-ориентированный аспект русского языка как иностранного. Автором предлагаются практические шаги внедрения указанных технологий в процесс иноязычного образования инофонов, демонстрируются примеры «продуктов» проектной деятельности иностранных обучающихся на занятиях по РКИ.

**Ключевые слова:** *профессионально-ориентированная лексика, язык специальности, проектная деятельность, поисково-исследовательская деятельность, русский язык как иностранный, иностранные военнослужащие.*

Дисциплина «Русский язык как иностранный» (РКИ) на подготовительном факультете любого вуза обладает целым комплексом задач. Преподаватель должен обучить инофонов аспектам употребления русского языка не только в обиходно-бытовом плане, но и в академическом, профессиональном. Блок, предполагающий освоение профессионально-ориентированной лексики, чтения текстов по специальности – обязательный элемент целостного процесса иноязычного образования иностранных

военнослужащих, имеющий своим результатом – качественное внедрение инофона «в его профессиональную среду» [3, с. 122]. Лингвометодическая наука разработала и систему введения профессиональной лексики [1, с. 287] – именно данный уровень языка выступает гарантом того, что язык специальности будет усвоен в должной степени. Именно поэтому в рамках данной статьи нами будет рассмотрен потенциал проектных и поисково-исследовательских технологий по освоению курсантами военно-специальной лексики.

Основу цикла занятий по РКИ, затрагивающих вопросы формирования профессиональной языковой и коммуникативной компетенций, традиционно составляет комплексная работа с военно-научными текстами: вскрытие фонетических особенностей изучаемых лексем, трансляция их значений, выполнение упражнений на снятие грамматических трудностей (трансформация предложений, наблюдение за грамматической сочетаемостью лексем и т. д.), собственно чтение текста, выполнение послетекстовых заданий (ответы на вопросы, коммуникативная деятельность (составление монологов, диалогов, полилогов). При данной логике построения практического занятия знания предоставляются иностранным военнослужащим (ИВС) в готовом виде. Преподаватель готовит рабочий лист, где предлагается список новых слов, требующих семантизации, сам текст и перечень послетекстовых упражнений.

Несомненно, такой подход к организации процесса овладения языком специальности обладает эффективностью. Однако думается, что в условиях разнообразия технологического наполнения занятий (за счёт активного включения самих курсантов в ход изучения темы) представляется возможным повысить качество усвоения профессиональных терминов. И здесь педагогу необходимо обратить своё внимание на потенциал проектных и поисково-исследовательских технологий, элементы которых плодотворно вводить уже на подготовительном курсе. Их весомыми достоинствами является то, что такая деятельность положительно влияет на формирование таких компетенций, как исследовательская, информационная, коммуникативная, социокультурная, ценностно-смысловая [2, с. 134]. Кроме того, проектные технологии сопряжены с реализацией творческого начала личности, что также имеет стимулирующий эффект в активизации познавательной активности ИВС.

Исследовательские работы на начальных этапах обучения РКИ при освоении языка специальности в основном базируются на организации сопоставительных исследований. Их цель: выявить схожие и отличительные черты лексического строя профессионально-ориентированного изучаемого (русского) и родного языков. При выполнении таких работ курсанту требуются навыки обращения со словарями и справочной литературой (однойязычной и двуязычной). Данный вид деятельности целесообразно производить в течение всего года обучения (во внеаудиторной научной работе), а «продуктом» реализации поисково-исследовательской технологии становится научная статья, создание небольших словарей (глоссариев), полезных для использования на занятиях по РКИ с данной национальной группой.

Проектная технология в большей степени применима в рамках аудиторной деятельности иностранных курсантов (в частности, на этапе послетекстовой

деятельности). При освоении ими общепрофессиональной лексики, употребляемой в военной сфере, и общевойсковой (уже на начальном этапе обучения) преподавателем могут быть предложены следующие формы работы:

- составление схемы «Облако слов» по материалам прочитанного текста;
- создание презентаций, опорных схем, сочетающих графические изображения и текстовые элементы;
- разработка кроссвордов, сканвордов и т. д. для работы в группе.

Далее отдельно остановимся на каждой из них, проиллюстрировав конкретными примерами из собственного практического опыта.

Технология составления «облака слов» популярна среди преподавателей РККИ. Такая визуальная опора становится эффективным средством поддержки инофонов в процессе осуществления пересказа, в том числе и военных текстов. Например, после выполнения предтекстовых и притекстовых заданий к тексту «Атака» перед курсантами ставится задача создать «облако слов» (военных терминов), встретившихся им в процессе чтения (рис. 1).



Рисунок 1 – Пример оформления «облака слов» по материалам текста «Атака»

Как видно из рисунка, даже на материале небольшого по объёму текста курсанты могут выписать значительное количество лексических единиц различной частеречной принадлежности. Их извлечение из текста, запись и оформление наглядной опоры способствует более глубокому запоминанию изучаемых лексем, а сам «продукт» проектной деятельности может послужить опорной схемой при составлении монологов и диалогов на последующем коммуникативном этапе.

Создание презентаций, опорных схем, сочетающих графические изображения и текстовые элементы – это также элемент послетекстовой или притекстовой деятельности. В процессе чтения курсанты заносят в рабочее поле иллюстрации и подписывают их (возможны семантизирующие надписи на двух языках) (рис. 2). Такой подход эффективен при чтении текстов о многосоставных структурах (например, «Вооружённые силы России», «Воинские звания», «Воинское обмундирование»).



Рисунок 2 – Пример «продукта» проектной деятельности при изучении темы «Воружённые силы России»

Такая визуальная опора становится плодотворным материалом при подготовке пересказа текста в период самостоятельной подготовки.

Проектная деятельность также вносит разнообразие в процесс актуализации уже освоенной лексики. На занятии преподаватель предлагает группе составить кроссворд и предложить его для работы своим товарищам. Это могут быть кроссворды с картинками, выполненные на компьютере (в условиях военного вуза преподаватель заранее обеспечивает каждого из обучающихся иллюстративным материалом) или чайнворды, где из целого ряда букв следует опознать изученные слова (рис. 3).

п	а	у	к	а	п	и	т	а	н
о	т	ф	л	о	т	е	т	к	т
л	а	а	в	и	а	ц	и	я	о
к	к	м	о	б	о	р	о	н	а
ы	а	р	а	з	в	е	д	к	а
т	р	а	н	ш	е	я	к	п	а
а	к	о	м	а	н	д	и	р	с
м	и	н	а	п	е	х	о	т	а

Рисунок 3 – Пример выполненного задания, направленного на актуализацию изученной лексики военной сферы

Таким образом, проектные технологии, реализуемые в рамках аудиторной деятельности по РКИ, а также поисково-исследовательские, требующие более длительный период работы (в течение учебного года), позволяют курсантам создавать авторские визуальные опоры, участвовать в

организации игровой деятельности на занятиях по изучению лексики, употребительной в военной сфере, что способствует более качественному усвоению терминологического аппарата военной науки.

Литература:

1. Евдокимова, Е. А. Проектная деятельность при обучении языку специальности на этапе предвузовской подготовки иностранных военнослужащих / Е. А. Евдокимова // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сборник статей IV Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и V Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 14–16 октября 2020 года. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 285–290.
2. Кондрашова Н. В. Проектная деятельность при изучении русского языка как иностранного в техническом вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 1 (62). – С. 133–136.
3. Мерзлякова, Е. В. Актуальные проблемы обучения профессионально-ориентированному языку в процессе преподавания РКИ / Е. В. Мерзлякова // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 4 (97). – С. 122–125.

## USE OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF FOREIGN SERVICEMEN OF THE PREPARATORY COURSE WHEN WORKING ON A PROFESSIONALLY ORIENTED BLOCK OF RFL

**Kochulanova E.V.**

*Mikhailovskaya Military Artillery Academy*

Abstract

The article reveals the potential for using project and research activities of foreign military personnel studying the professionally oriented aspect of Russian as a foreign language. The author proposes practical steps for introducing these technologies into the process of foreign language education for foreign students and examples of «products» of project activities of foreign students in RFL classes are demonstrated.

**Keywords:** *professionally oriented vocabulary, specialty language, project activities, research activities, Russian as a foreign language, foreign military personnel.*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР И ИХ ПОТЕЦИАЛ В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

**Му Цзянмин**

*Российский университет дружбы народов  
Москва, Россия*

Аннотация

Обычно педагоги и специалисты по методике преподавания иностранного языка определяют цель ролевой игры на уроках обучения китайскому языку как иностранному следующим образом: формирование и развитие коммуникативных навыков и умений иностранных студентов. Представляется, что это лишь одна из целей, самая очевидная. В 30-е гг. представители фонологической школы отмечали, что «овладение иностранным языком фактически означает освоение навыков и формирование умений практической коммуникативной деятельности» [4, с. 24]. Таким образом, не вызывает сомнений, что оптимизация процесса вовлечения в инофоническую деятельность связана с активизацией процесса обучения, под которой в современной лингвистической методике и дидактике понимают «совершенствование методов и организационных форм образовательной деятельности, которые определяют и обеспечивают эскалацию эффективности учебного

процесса» [6, с. 12]. Такого рода формами, ставшими результатами трансформации и нацеленными на решение проблем стимулирования и мотивации к изучению иностранного языка, формами и приемами, основанными на использовании ярких дидактических материалов и игровых приемов, занимались в своих научных исследованиях известные отечественные ученые, такие как С. Т. Занько, Е. А. Беляев, С. С. Поляков, Е. И. Пассов и другие. Серьезный интерес непосредственно к ролевой игровой деятельности проявляют, начиная с 20-х годов XX в., зарубежные педагогикоммуникативисты, в том числе К. Ливингстоун, Д. Турнер и др. Особенно важным современным зарубежным педагогам представляется «концепция включение инофонов в коммуникативную деятельность с существенным приоритетом по отношению к усвоению грамматических правил» [5, с. 48]. Полное погружение в новую языковую среду – в голландской педагогике, раздельное обучение носителей языка и инофонов – во французской вызывает много вопросов, требующих ответов. Полное погружение невозможно. Разделение приводит к риску уменьшения коммуникативной истории. Значимость настоящей научной работы обусловлена необходимостью подготовки методических моделей обучения речевому коммуникативному поведению на основе ролевых игр и собственно проведения ролевых игр, их внедрения в учебный процесс в рамках лингвометодических возможностей приема и особенностей его реализации в РФ образовательном дискурсе.

**Ключевые слова:** *ролевая игра, китайский как иностранный, педагоги, эффективность, скованность*

С Улучшением международного статуса Китая и развитием международных обменов все больше и больше людей в мире начали изучать китайский язык, но из-за особенностей грамматики и словарного запаса китайского языка российским студентам труднее его изучать. Проблема всегда существовала, что традиционные методы обучения сопровождаются очевидной проблемой. Студенты, изучающие иностранные языки, боятся общаться на иностранных языках в официальных случаях, также в деловой деятельности и серьезных случаях российские студенты, изучающие китайский язык, как правило, испытывают напряжение.

Около 20% студентов сказали о том, что «они не осмеливаются» говорить по-китайски публично или при встрече с незнакомцами, что вызвано и они считают китайский самым трудным для изучения языком в мире. Таким образом, они уверены в *психологической* составляющей своей коммуникативной неактивности. (В данном случае сохранено их право определить причину своего нежелания участвовать в коммуникации так, как они ее видят). Около 55% опрошенных студентов заявили о том, что они «боятся» сказать что-то неправильно – неправильные слова, например, или использовать грамматические схемы, в правильности которых они не уверены.

Метод обучения в виде ролевых игр эффективно решает эту проблему. Учащиеся могут имитировать действия по известным темам и заранее понимать соответствующую лексику, а также сценарии, с которыми они столкнутся. Самое главное, что игровые занятия могут расслабить нервное состояние учащихся и в то же время сделать занятия по иностранному языку живыми и интересными.

Неотъемлемой частью обучения считаются ролевые игры и драматизация. Это очень эффективно, особенно на первом этапе изучения языка. Между студентами разыгрываются всевозможные интересные ситуации, из которых необходимо найти грамотный выход. Разыгрываются

различные представления, маленькие спектакли, сказки, обыгрываются повседневные жизненные ситуации, главная задача этих игр – разрабатывать говорящую речь. Сюжеты могут быть самые простые – поход в магазин, поездка на экскурсию, знакомство. Участники должны выпутаться из какой-либо сложной ситуации, используя лексику только иностранного языка [2].

Цель проигрывания ролей в том, чтобы создать в виде инсценировки перед аудиторией правдивую социально-коммуникативную ситуацию. Сюжетная, или сценарная, ролевая игра направлена на проживание и анализ типичных проблем взаимодействия, позволяет играющим осваивать новые, непривычные для них, но эффективные модели и навыки поведения. Таким образом, ролевые игры создают условия для понимания норм и правил поведения при взаимодействии.

Формирование коммуникативных навыков, речевых алгоритмов, понимание и внедрение (усвоение) логических трансформаций, актуальных языковых переносов – всё это является преимуществом в рамках оценивания результатов использования языковой игры, но в процессе достижения такого эффекта студенты и преподаватели сталкиваются с большим количеством трудностей, возникающих при включении языковых игр в поурочную деятельность. Так как данный «образовательный процесс естественным образом связан не только с собственно языковым контентом, но и с социокультурной спецификой и требует сложной словарной работы» [3, с. 122].

Ролевая игра чаще всего определяется как «игровая деятельность, в процессе которой студенты-иностранцы выступают в определенных ролях» [1, с. 21]. По первичному описанию сложным этот прием не представляется. Хорошо изученная технология ролевой игры традиционно состоит из нескольких этапов:

- этап подготовки, на котором определяется идея, разрабатывается сценарий и составляется план игры, гипотетично представляются сопутствующие идее и теме лингвометодические проблемы;
- этап объяснения, на котором формулируются цели урока (или фрагмента урока, если ролевая игра не представляет собой собственно форму занятия); на этом же этапе распределяются роли, ставятся ключевые вопросы, определяется степень «гибкости» диалога (полилога);
- этап процессуальный (собственно ролевая игра), на котором разыгрывается непосредственно сама ситуация;
- этап анализа и обобщения, который представляет собой обмен мнениями по окончании игры, подведение итогов, выявление ошибок и определение соответствия целей урока (фрагмента) его результатам [3, с. 34].

В практической деятельности по преподаванию китайского языка как иностранного с помощью ролевых игр было подтверждено предположение о том, что ролевая игра является актуальным методическим приёмом, эффективно используемым в рамках коммуникативного метода. В современном педагогическом дискурсе именно ролевая игра позволяет студенту ощутить себя частью реального коммуникативного пространства.



Данный прием дает возможность преодолеть типичные трудности, возникающие при освоении китайского языка студентами. Кроме того, негативно воздействуют на результат обучения психологический фактор, связанный с неуверенностью в поведенческом результате и боязнью осуждения в среде носителей языка, а также возможность «избыточного» использования технических средств. Стимулируя мотивационный фактор, прием ролевой игры позволяет преодолеть данные затруднения и позволяет слушателю прийти к пониманию неизбежности включения в коммуникацию и ощущению комфорта такого включения.

Преимуществом подготовленной ролевой игры можем считать возможность участия в учебном процессе даже тех студентов, чей уровень овладения иностранным языком является недостаточным по отношению к уровню группы и к требованиям программы. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и успеха, ощущение посильности заданий позволяют студентам преодолеть психологическую «скованность», мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно отражаются на результатах обучения.

#### Литература

1. Матюшкин А.М. Одаренность и возраст. Развитие потенциала одаренных детей : учеб. пособие / под ред. А.М. Матюшкина – М.: Турнер, Д. Ролевые игры : практ. рук. / Д. Турнер. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.
2. Коньшева, А. В. Игра в обучении иностранному языку : теория и практика / А. В. Коньшева. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 287 с.
3. Битехтина, Н. Б. Программы подготовки преподавателя русского как иностранного: от теории к практике / Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова // Традиция и новации : сб. науч. тр. / Гос. ин-т рус. яз. ; сост. В. Н. Климова. – М., 2016. – С. 23–28.
4. Ливингстоун, К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Ливингстоун. – Минск : Высш. шк., 1988. – 126 с.
5. Формановская, Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н. И. Формановская – М. : Икар, 2007. – 480 с.

## THE USE OF ROLE PLAY AND ITS POTENTIAL IN TEACHING CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE

**Mu Jiangming**

*Institute of Foreign Languages Peoples' Friendship University of Russia  
Moscow, Russia*

#### Annotation

Typically, teachers and specialists in foreign language teaching methods define the purpose of role-playing in lessons of teaching Chinese as a foreign language as follows: the formation and development of communication skills and abilities of foreign students. It seems that this is only one of the goals, the most obvious. In the 30s representatives of the phonological school noted that «mastering a foreign language actually means mastering skills and developing skills in practical communicative activities» [4, p. 24]. Thus, there is no doubt that the optimization of the process of involvement in foreign language activities is associated with the activation of the learning process, which in modern linguistic methodology and didactics is understood as «improving the methods and organizational forms of educational activities that determine and ensure the escalation of the effectiveness of the educational process» [6, c. 12]. This kind of forms, which were the results of transformation and aimed at solving the problems of stimulation and motivation for learning a foreign language, forms and techniques based on the use of bright didactic materials

and game techniques, were studied in their scientific research by famous domestic scientists, such as S. T. Zanko, E. A. Belyaev, S. S. Polyakov, E. I. Passov and others. Since the 20s of the 20th century, foreign pedagogical and communicativists, including K. Livingstone, D. Turner, and others, have shown serious interest directly in role-playing game activities. Particularly important for modern foreign teachers is the «concept of including foreign languages in communicative activities with a significant priority in relation to the acquisition of grammatical rules» [5, p. 48]. Complete immersion in a new language environment – in Dutch pedagogy, separate training of native speakers and foreign speakers – in French, raises many questions that require answers. Full immersion is not possible. The separation risks reducing the communication history. The significance of this scientific work is due to the need to prepare methodological models for teaching speech communicative behavior based on role-playing games and the actual conduct of role-playing games, their implementation in the educational process within the framework of the linguistic and methodological capabilities of the technique and the features of its implementation in the Russian Federation educational discourse.

**Keywords:** *role-playing game, Chinese as a foreign language, teachers, efficiency, constraint*

## ЗРАЗУМЕЛАЯ МОВА ЯК ВАЖНАЯ ЗАДАЧА ВЫКЛАДАННЯ

**Наумчык В.М.**

*Рэспубліканскі інстытут прафесійнай адукацыі  
Беларусь, Мінск*

**Наумчык Р.П.**

*Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт  
Беларусь, Мінск*

Анатацыя

Праца прысвечана пашыранай інтэрпрэтацыі Дзяржаўнага стандарту «Зразумелая мова». Паказана, што прынцыпы, пакладзеныя ў аснову гэтага стандарту, маюць выключнае значэнне не толькі для інклюзійнай аўдыторыі, але і ў якасці інструмента работы з замежнымі студэнтамі, а таксама для пабудовы навучальнага дыялога з вучнямі на этапе творчага ўспрымання імі вывучаемага прадмета.

**Ключавыя словы:** *стандарт, зразумелая мова, вучэбны дыялог, студэнт, унутраны апанент, падручнік.*

У 2021 г. у Рэспубліцы Беларусь з'явіўся Дзяржаўны стандарт, прызначаны для таго, каб аблегчыць разуменне пісьмовых і вусных тэкстаў людзьмі з ментальнай інваліднасцю і асаблівасцямі інтэлектуальнага развіцця, людзьмі з узроставымі кагнітыўнымі зменамі, мігрантамі-замежнікамі і іншымі прадстаўнікамі мэтавай аўдыторыі, у якіх па шэрагу прычын недастаткова добра сфарміраваны навык чытання і развіта здольнасць разумець тэксты на стандартнай рускай або беларускай мовах [1]. Такая адаптаваная мова атрымала назву «Зразумелая мова» або «Ясная мова».

Разам з тым гэты дакумент уяўляе сабой каштоўнае настаўленне для педагогаў розных спецыяльнасцей, у прыватнасці, для выкладчыкаў, якія працуюць з замежнікамі, якія асвойваюць азы новай для сябе мовы.

Зразумелая мова – гэта інструмент для стварэння і (або) адаптацыі тэксту пры захаванні яго асноўнага сэнсу. Ясная мова робіць інфармацыю даступнай для людзей, якія адчуваюць цяжкасці ў разуменні напісанага ў паўсядзённым жыцці.

Цэнтральнай формай вывучэння замежнікамі мовы з'яўляецца навучальны дыялог. Многія цяжкасці ў дыялогу «настаўнік – студэнт» узнікаюць з-за няведання яго законаў. Ведаючы асноўныя прынцыпы пабудовы дыялогу на аснове «зразумелай мовы», можна пазбегнуць непатрэбных цяжкасцяў у зносінах і павысіць эфектыўнасць навучальнага працэсу ў цэлым. Аднак для гэтага важны не толькі дыялог «настаўнік – вучань». Важна навучыць студэнтаў мець зносіны на ўзроўні «вучань – вучань» ці «вучань – кніга», або «вучань – вучэбная эксперыментальная прылада». У апошнім выпадку навучэнец мае зносіны з Прыродай, ён ставіць перад ёй пэўныя пытанні і атрымлівае канкрэтныя адказы. Такі дыялог уводзіць студэнта ў свет навукі, вучыць правільна фармуляваць пытанні і даставаць з патоку інфармацыі адказы на гэтыя пытанні. Акрамя згаданых формаў дыялогу, надвычай важны дыялог, які навукоўцы называюць «унутраным дыялогам» [2].

Мастацтву ўнутранага дыялогу, дакладней яго культуры, неабходна вучыцца. Заўважана, што пры рашэнні задач у школе вучань часта не турбуе сябе спрэчкай з «унутраным апанентам». Ён прапануе для вырашэння той ці іншай задачы тупіковую ідэю, і «ўнутраны апанент», як правіла, згаджаецца з яго выбарам. Часта задача зводзіцца да падбору гатовай формулы або дзеянню па ўзоры. Для «ўнутранага апанента» падрыхтаваны важкі довад: «Але ж іншай формулы проста няма! Мы заўсёды так рабілі...». «Апанент» не прарэчыць, ён пакуль не прывучаны да крытычнага аналізу ўмоў задачы, і дыялог носіць згодніцкі характар.

Рэпрадуктыўны падыход у засваенні матэрыялу апраўданы толькі на пачатковым этапе навучання. Ва ўмовах універсітэта неабходна адмовіцца ад рэпрадукавання ў навучанні на карысць прадуктыўных, творчых форм засваення новага матэрыялу. Вось тады і ўзнікае праблема ўдасканалення культуры ўнутранага дыялогу, пабудаваная на прынцыпах «зразумелай мовы».

Яшчэ ў школе вучань павінен выпрацоўваць крытычнасць меркаванняў, выхоўваць свайго «ўнутранага апанента» прынцыповым і не ідучым ні на якія кампрамісы ў спрэчцы. Выхаваць такія якасці можна, задаючы сабе пытанні: «Чаму? На падставе якіх законаў можна рабіць так, а не інакш? Дзе межы дастасавальнасці вядомых падыходаў?» Адказваючы на пастаўленыя пытанні, вучань у рэшце рэшт навучыцца рабіць апору не на аўтарытэты і іх меркаванні, а на фундаментальныя законы, якім падпарадкоўваецца і прырода, і грамадства ў цэлым.

Тут можа ўзнікнуць пытанне: «А чаму б не рабіць апору на здаровы сэнс?» У пэўным стаўленні гэта дакладна. Бо і ў навуцы разумны сэнс не перашкода. І ўсё ж нельга атаясамліваць здаровы сэнс з практыкай. Разумны сэнс – гэта першым чынам знаёмае, тое, што здаецца непарушным. У навуцы ж прагрэс вызначаецца не пакланеннем перад агульнапрызнаным, а на шляху зрыньвання аўтарытэтных палажэнняў, якімі б звыклімі яны ні былі б. А шлях наперад у навуцы і ў навучальным працэсе адчыняецца праз зносіны.

Зносіны не будуць прадуктыўнымі, калі суразмоўцы размаўляюць на розных мовах. Гэта сур'ёзная праблема і ў навучальным працэсе. Вельмі часта

можна бачыць, як настаўнік і вучань вядуць дыялог, па сутнасці размаўляючы на розных мовах. Настаўнік – чалавек адукаваны, і ён, відаць, не можа здагадацца, што вучань мае свае ўяўленні аб яго прадмеце і яго мова яшчэ не так багатая, каб можна было б свабодна абмяркоўваць сур'ёзныя навуковыя праблемы.

Тое ж можна сказаць і аб сучасных падручніках. Падручнікі фізікі, хіміі, матэматыкі, біялогіі – гэта своеасаблівае адлюстраванне адпаведнай сучаснай навукі: фізікі, хіміі, матэматыкі, біялогіі. Адлюстроўваючы навуку, падручнік выкарыстоўвае і тую мову, якая характэрна гэтай навуцы. Тут узнікае парадокс: тэрміналогію як істотную частку прадмета можна асвоіць праз практычнае валоданне прадметам, а яно ў сваю чаргу вызначаецца веданнем тэорыі прадмета, у тым ліку і тэрміналогіяй. Аднак сучасныя падручнікі пабудаваны часцяком так, што не ўлічваюць найважнейшы ланцужок: вучань – мова кнігі. Але мала хто задумваецца над тым, што, магчыма, не прадмет трудны, а цяжкі сам падручнік. Ён не размаўляе з вучнем, не запрашае яго ў суразмоўцы, а па-ментарску настойліва прапануе яму запомніць вызначэнні, высновы, законы і іх следствы. Такі імператыўны падыход у арганізацыі вучобы вельмі хутка дасягае «кропкі насычэння», падручнік нагадвае надакучлівага суразмоўцу, выпадкова сустрэтага на вуліцы, які імкнецца распавесці тое, што зусім не цікава. Навучэнцам даводзіцца пераадольваць значныя цяжкасці тэрміналагічнага характару, звязаныя з неадназначнасцю апісання з'яў, трактоўкі асобных законаў. Яшчэ Байран заўважаў: «Навуковец, ты тлумачыш нам навуку, але хто растлумачыць нам тваё тлумачэнне?»

Рашэнне праблемы тэрміналогіі сучаснага падручніка як важнага элемента камунікацыі навучэнца прадугледжвае такі выклад навучальнага матэрыялу, які быў бы зразумелым на лексічным узроўні навучэнцаў і ў той жа час адэкватна адлюстроўваў бы навуковы бок прадмета. У той жа час тэрміны, азначэнні, апісанні з'яў павінны быць прадстаўлены «зразумелай мовай».

З іншага боку, тэрміналогія падручніка – гэта і рашэнне праблемы нагляднасці. Вучэбная інфармацыя на ўроку можа перадавацца рознымі спосабамі: вербальным, невербальным, шляхам дэманстрацыі натуральных досведаў, метадам правядзення разумовых эксперыментаў, падчас аналізу розных формул, якія ў сімвалічным выглядзе апісваюць праходжанне тых ці іншых працэсаў. Усе гэтыя метады выкладання вырашаюць асноўную дыдактычную задачу – зрабіць выкладаемы матэрыял наглядным для навучэнцаў, дапамагчы ім раскрыць асноўныя істотныя сувязі ў з'яве або працэсе. Якімі б сродкамі ні падавалася навучальная інфармацыя, яна ў выніку перакладаецца на слоўную мову. У падручніку гэтая форма з'яўляецца дамінантнай, яна ж, як ужо згадвалася, вызначае на пачатковым этапе ступень разумення навучэнцам прапанаванага яму матэрыялу.

Такім чынам, пасродкам «зразумелай мовы» ажыццяўляецца пераход ад успрыманняў і ўяўленняў да паняццяў, аперавання імі, адбываецца фармаванне творчага ўспрымання з'явы.

Літаратура:

1. Ясный язык. Основные положения / Государственный стандарт Республики Беларусь. СТБ 2595-2021. Утвержден и введен в действие постановлением Государственного комитета по стандартизации Республики Беларусь от 1 июля 2021 г. № 73.
2. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. – Минск: Университетское, 1988. – 206 с.

## **EASY-TO-READ LANGUAGE AS THE IMPORTANT TASK OF TEACHING**

**Naumchik V. N.**

*Republican Institute of Vocational Education*

*Belarus, Minsk*

**Naumchik R.P.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

Abstract. The work is devoted to an extended interpretation of the State Standard «Easy-to-read language». It is shown that the principles underlying this standard are of exceptional importance not only for an inclusive audience, but also as a tool for working with foreign students, as well as for building an educational dialogue with students at the stage of their creative perception of the subject being studied.

**Keywords:** *standard, easy-to-read language, educational dialogue, student, internal opponent, textbook.*

## **ЗВУЧАЩИЙ МЕДИАТЕКСТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

**Новосельцева И.И.**

*Белорусский государственный экономический университет,*

*Беларусь, Минск*

**Аннотация**

В статье рассматриваются формы работы по развитию аудитивных навыков магистрантов в процессе обучения русскому языку как иностранному на основе звучащих медиатекстов. Отмечается, что обучающий потенциал аутентичных звучащих текстов по специальности способствует развитию иноязычной профессионально ориентированной речевой деятельности и аудитивной компетенции.

**Ключевые слова:** *аудирование; звучащий медиатекст; язык специальности; аудитивная компетентность; речевая деятельность.*

Аудирование – особый вид рецептивной деятельности, характеризующийся многофункциональностью, так как неразрывно связан с говорением, чтением и письмом, с вербальным общением в рамках коммуникативного подхода к иноязычному обучению. Независимо от уровня владения иностранным языком аудирование как процесс восприятия речи на слух и формирования внутренней речи (высказывания до выхода в речь) вызывает у инофонов наибольшие трудности, обусловленные недостаточно развитыми навыками слушания, т. е. сложностью «дешифровки звучащей речи, в которую вовлечены психические механизмы: внимание, способность к концентрации, запоминание, осознание», «мнемическая деятельность (формирование определенных образов, возможность узнавать и распознавать их в результате

сопоставления с шаблонами, находящимися в памяти)» [7, с. 214]. В процессе аудирования отрабатываются не только речевые умения, способность формулировать собственное отношение к услышанной информации, но и опосредованно актуализируется зрительно-слуховое восприятие текста, фонационные и лексико-грамматические навыки.

Для студентов из КНР аудирование – самый сложный процесс, что объясняется не только отличием русского и китайского языков по структурному и просодическому типам, расхождениями на фонологическом, грамматическом и лексическом уровнях, но и ментальными психофизиологическими особенностями и традиционной в стране системой обучения с упором на письмо и механическое заучивание материала, а не на коммуникативный метод. В китайской методической парадигме не обозначено понятие «коммуникативная компетенция», что значительно затрудняет способность удерживать в памяти звучащую иноязычную информацию, понимать логику ее изложения и синтезировать смысл сообщения. Вне «своего круга» студенты из КНР пассивны в общении, психологический процесс восприятия и понимания звучащей русской речи чаще всего происходит у них через перевод на китайский язык и сравнение родного языка с неродным, поэтому у большинства обучающихся степень аудитивной компетентности низкая. В этой связи китайские методисты все чаще признают необходимость делать упор в учебном процессе не только на зрительно-моторную память, но и активнее развивать навыки аудирования и говорения, использовать речевые ситуации, моделирующие естественную коммуникацию. Профессор Северо-Восточного педагогического университета в г. Чанчунь Гао Фэнлань акцентирует внимание преподавателей РКИ на том, что основной целью изучения русского языка является умение применять знания для общения и выражения своих мыслей, поэтому в процессе обучения китайских студентов «основное внимание следует уделять устной речевой практике и аудиовизуальным средствам, следуя принципу меньше объяснений и больше практики» [2, с. 42].

При отборе специальных звучащих текстов, ориентированных на магистрантов БГЭУ из КНР, учитывается уровень их языковых знаний, психофизиологические особенности восприятия устной речи и национально-культурная специфика мировосприятия. Для аудирования предъявляется материал на основе специальной лексики и содержащий корректную информацию о значимых социокультурных явлениях и экономических достижениях родной страны обучаемых, что всегда вызывает у них заинтересованность и уважение к стране обучения.

Продуктивность аудирования зависит от синхронной работы всех его психологических механизмов, уровня социокультурной компетентности обучаемых. Лингводидакт И. А. Гончар акцентирует внимание на том, что успешное обучение аудированию иноязычных текстов «возможно только с использованием исключительно аутентичных материалов» [3, с. 26]. Работа с аутентичным новостным видеоматериалом – одна из самых трудоемких. Сложность восприятия видеонОВОСТЕЙ обусловлена не только недостаточным

уровнем развития у студентов механизмов аудирования и отсутствием необходимых фоновых знаний, но и языковой спецификой новостного жанра, информативной (пере)насыщенностью текста, тембром и высотой голоса, акцентуализацией и быстрым темпом речи, мимикой и гендерными особенностями диктора, видеорядом и белым шумом. Кроме того, у студентов при прослушивании специфической информации медиатекста часто «не возникает ассоциаций с ранее полученной информацией, они не могут установить причинно-следственные связи, и смысл текста улавливается только через отдельные, ранее изученные лексические единицы» [4, с. 72]. Поэтому особое внимание уделяется организации работы по снятию прогнозируемых языковых трудностей на предтекстовом этапе.

В свою очередь исследователь Н. Л. Федотова отмечает, что «идеальным обучающим монологическим аудиотекстом является такой текст, в котором уже в первом предложении содержится основная мысль, подготавливающая к восприятию последующей информации: фактов и деталей, иллюстрирующих главную мысль» [8, с. 84]. Так, магистрантам специальности «Международные финансы и инвестиции» по коммуникативно-речевой теме «Инвестиционные проекты Беларуси» предлагается видеозапись новостей «*Китай и Беларусь активно развивают сотрудничество во всех областях*» («Жэньминь жибао»), первая фраза в которых выражает ключевой смысл сообщения, а последующие его конкретизируют: «*В рамках совместного строительства «Одного пояса, одного пути» Китай и Беларусь добились плодотворных результатов в торгово-экономической и инвестиционной сферах. По итогам 2022 года в реализацию проектов в Беларуси китайские инвесторы вложили свыше 100 млн долл. США. С участием компаний КНР реализовано более 40 проектов. Китайско-белорусский промышленный парк «Великий камень» – крупнейший инвестиционный проект Беларуси. На сегодня в парке зарегистрировано 107 предприятий в разных сферах, объем предполагаемых инвестиций – более 1,3 млрд долл. США. В 2022 году товарооборот Китая и Беларуси составил 5,08 млрд долл. США, увеличившись за год на 33%. На фоне пандемии COVID-19 объем торговли вырос, что свидетельствует об устойчивости и огромном потенциале сотрудничества между двумя государствами*». Время звучания текста – 2 минуты, диктор – мужчина, слуховое восприятие усложняет видеосюжет, фоновый шум, насыщенность аббревиатурами и числительными.

С целью концентрирования внимания студентов на прослушивании, преодоления трудностей восприятия и осмысления информации на предтекстовом этапе выполняются виды заданий на: 1) повторение дефиниций терминов *инвестиции, потенциал, прибыль, промышленный, реализация, резидент, устойчивость* и соотнесение их с предложенными синонимами; 2) семантизацию сложных слов *товарооборот* и *плодотворный* с вычленением образующих их лексических единиц; 3) отработку склонения количественных числительных, расшифровку аббревиатур и повторение временного значения причастных форм; 4) прогнозирование значения слова *сотрудничество* через актуализацию в памяти приставки *со-*, характеризующую общность, взаимосвязь, сближение чего-либо и известную по слову *совместный*; 5)

формулирование ответов на вопросы: «*Что вы знаете об экономическом сотрудничестве Китая и Беларуси?*», «*Какие инвестиционные проекты Китая в Беларуси вам известны?*», «*Что вы знаете о Китайско-белорусском промышленном парке «Великий камень»?*», «*Какие компании из КНР стали резидентами парка «Великий камень»?*», что стимулирует механизм долговременной памяти: ранее проводилась работа по тексту об инвестировании КНР в Беларусь и видеосюжету о Парке «Великий камень».

После первого прослушивания выполняются задания на выделение микротем текста и тест открытого типа, что позволяет проверить адекватность декодирования информации и выявить пробелы конкретного уровня понимания речи на слух. После второго прослушивания выполняется тест закрытого типа, задания на определение пропущенного смыслового фрагмента и поиск эквивалентных ему замен, на моделирование конструкций «*..., потому что...*», позволяющих «активизировать речемыслительную деятельность и творческий потенциал студентов, которые должны построить самостоятельную конструкцию на основе заданного смыслового материала и дать причинное объяснение тем или иным реалиям» [1, с. 65]. Например, при формулировании ответа на вопрос «*Почему иностранным компаниям и инвесторам выгодно быть резидентами индустриального парка «Великий камень»?*» студенты возобновляют в памяти и воспроизводят известную им информацию о «трёх видах беспрецедентных налоговых льгот», действующих только в Парке «Великий камень». Снятию у магистрантов психологического барьера перед выходом в говорение (моделирование собственных высказываний и диалогов по содержанию прослушанного текста, его пересказ) содействует совместное построение инфографики ключевой информации прозвучавшего текста с опорой на его печатный вариант.

В качестве домашнего задания предлагается выполнить задания: 1) найти новости «Синьхуа» о направлениях развития экономических отношений между КНР и Беларусью и пересказать содержание информации на русском языке; 2) посмотреть видеозапись выпуска новостей «*Беларусь и Китай: всепогодное и всестороннее стратегическое партнёрство*» (АТН, 01.03.2023) и дать ответ на вопрос: «*Почему в новости использована формулировка «всепогодное и всестороннее партнёрство»?*».

Общеизвестно, что «способность инофонов удерживать в памяти иноязычное линейно поступающее (в разном темпе, тембровом и шумовом оформлении) звуковое сообщение намного ниже слуховой памяти носителей языка, поэтому аудирование должно быть системным управляемым элементом занятий» [5, с. 400]. Несмотря на то, что формирование подлинной аудитивной компетенции предполагает «чистое аудирование», в учебном процессе со студентами из КНР, учитывая их психофизиологические особенности восприятия иноязычной речи на слух, целесообразно активно использовать разные виды визуально-вербальных опор, так как «только при достаточной автоматизированности языковых навыков внимание слушающего будет направлено на смысл звучащего текста» [6, с. 331]. В свою очередь «сочетание текста, изображений, звука и видео стимулирует восприятие учащимися



учебного материала, обогащает содержание обучения, повышает мотивацию и интерес к русскому языку» [9, с. 40], эффективность выполнения установок преподавателя. Системное использование аутентичных видеоматериалов в качестве учебных помогает обучаемым постепенно преодолевать сенсорную недостаточность и речевую неконтактность, развивает их социокультурную, профессиональную и коммуникативно-речевую компетенции.

Литература:

1. Болдырева, Е.М. Методы и приемы обучения китайских студентов русской разговорной речи / Е.М. Болдырева // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 5 (116). – С. 61-74.
2. Гао Фэнлань. Особенности обучения русскому языку в китайских вузах / Гао Фэнлань // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург: «УрГПУ», 2016. – № 2. – С. 41–45.
3. Гончар, И.А. Звучащий текст как объект методики в аспекте РКИ / И.А. Гончар // Русский язык за рубежом. – 2011. – №2 (225). – С. 25–32.
4. Ли Сяотао, Колода, С.А. Трудности обучения китайских студентов аудированию русскоязычных новостных текстов / Ли Сяотао, С.А. Колода // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3 (108). – С. 69–76.
5. Новосельцева, И.И. Аудиотекст в обучении языку специальности / И.И. Новосельцева // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XX Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры белорусского и русского языков учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет», Минск, 03 октября 2019 года. – Минск: Белорусский государственный медицинский университет, ООО «Научный мир», 2020. – С. 395–401.
6. Новосельцева, И.И. Аудирование медиатекстов в процессе обучения языку специальности / И.И. Новосельцева // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы VI Международной научно-методической конференции, Омск, 22 мая 2020 года. – Омск: Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени А.В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации в г. Омске, 2020. – С. 330–334.
7. Рубцова, Е.В., Девдариани, Н.В. Аудирование как рецептивный вид речевой деятельности / Е.В. Рубцова, Н.В. Девдариани // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 2. – №1 (34). – С. 213–215.
8. Федотова, Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс / Н.Л. Федотова. – СПб: «Златоуст», 2013. – 200 с.
9. Хуэй, Я., Петрова, С.М. Особенности обучения русскому языку в современной китайской аудитории: проблемы и пути решения / Я. Хуэй, С.М. Петрова // Вестник СВФУ. – 2021. – № 3 (23). – С. 38–44.

## THE SOUNDING MEDIA TEXT IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN MASTER STUDENTS THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY

**Novoseltseva I.I.**

*Belarusian State Economic University  
Belarus, Minsk*

Abstract

The article deals with the forms of work to development of auditory skills of master students in the process of teaching Russian as a foreign language on the basis of listening media texts. It is noted that the teaching potential of authentic sounding media texts in the specialty contributes promotes to the development of foreign language professionally oriented speech activity and auditory competence.

**Keywords:** *listening comprehension; sounding media text; language of specialty; auditory competence; speech activity.*

## ОБУЧЕНИЕ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ НА ОСНОВЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Савицкая А.Н.

Таганрогский институт им. А.П. Чехова

Таганрог, Россия

### Аннотация

В данной статье рассматривается технология обучения русскоязычной терминологической лексике, направленная на быстрое и качественное освоение иноязычного материала, что обеспечит более эффективное обучение профессиональному русскому языку будущих специалистов технической отрасли.

**Ключевые слова:** русскоязычная лексика, эффективность обучения, термин, терминология, процесс обучения, профессиональная коммуникация, специальный текст.

Учитывая специфику подготовки специалиста технических специальностей, перед преподавателем стоит задача – сформировать у обучающихся лексический запас, состоящий из технических терминов, необходимый для понимания текстов по специальности, а также для осуществления профессиональной коммуникации и использования в ситуациях, связанных с профессиональной тематикой. В образовательном процессе актуальность обучения иностранному языку обусловлена необходимостью разработки методического пособия, которое отражало бы приемы работы с терминологией и специальной лексикой. Обучающимся необходимо заложить основы практического владения иностранным языком в своей профессии.

В ходе написания работы был разработан комплекс упражнений, предназначенный для обучающихся РКИ по специальности «Обслуживание и эксплуатация технологического оборудования». Целью опытного исследования было систематизировать и апробировать технологию формирования лексической компетенции на основе технических текстов в техническом вузе на занятиях по русскому языку как иностранному. Практическая цель занятия – знакомство студентов с терминологической лексикой и введение в область иноязычного общения по специальности для эффективного усвоения минимума содержания раздела программы и выполнения контрольных работ.

Согласно требованиям ФГОС студенты должны овладеть коммуникативной компетенцией, а именно понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, осуществлять поиск и использовать необходимую информацию для эффективного выполнения профессиональных задач. На основе результатов первичной диагностики был разработан план формирующего эксперимента, основные направления которого следующие:

- Разработать содержание обучения терминологической лексике студентов технических вузов;
- Подобрать и систематизировать материал для использования в практической деятельности в ходе формирующего эксперимента;
- Разработать и провести систему заданий, направленных на формирование лексических навыков при помощи заданий с использованием современных методов преподавания;
- Выработать методические рекомендации по формированию лексических навыков студентов с использованием технических текстов по

эксплуатации технологического оборудования.

Разработанный алгоритм работы и система тренировочных упражнений позволили добиться большой эффективности в обучении студентов навыкам использования терминологической лексики в речи. Эффективность работы по обучению терминологической лексике и формированию лексических навыков обеспечивались с опорой на целенаправленное построение учебного процесса и разработки системы упражнений.

Для формирования лексического навыка нами была разработана серия специальных упражнений к каждой технической статье, что позволило осуществлять тренировку лексических единиц, выработать умение высказываться по данным текстам с опорой на изученный языковой материал. В основу разработки легли следующие методы обучения: наглядно-иллюстративный; проблемно-поисковый; коммуникативно-ориентированный.

Сложность упражнений определялась разными уровнями. На предтекстовом этапе устранялись языковые проблемы, происходило знакомство с профессиональной тематикой. После снятия лексических, грамматических, лингвострановедческих трудностей осуществлялся переход ко второму этапу – текстовому, который включал задания с целью тренировки лексики на основе прочитанного материала. Целью в данном случае является применение ситуации текста в качестве языковой, содержательной опоры для формирования навыков в устной и письменной речи.

В качестве учебного материала использовались русскоязычные тексты, взятые из аутентичных текстов по специальности (инструкции, технические паспорта, справочники, научные статьи).

Обучающимся необходимо объяснить термины, познакомить с источниками формирования технологической терминологии, продуктивными моделями образования терминов, их дефинициями в соответствии с их отнесенностью к определенной семантической группе, научить умению классифицировать термины, учитывать многозначность терминологической лексики.

Обучение технической терминологии осуществляется в первую очередь во время чтения, когда обучающиеся работают с техническими и специальными текстами. На занятиях по русскому языку как иностранному преподавателями должны использоваться два вида перевода – письменный и устный, которые помогают сделать обучение более эффективным в процессе работы с техническим текстом, для извлечения необходимой информации. Учебная деятельность обучающихся по овладению навыками реферирования и аннотирования специального текста на иностранном языке дает возможность активно пополнить знания в профессиональной области, лексическим запасом, специальной терминологией.

К средствам, способствующим достижению коммуникативной компетенции применяемым на занятиях, относятся: доклады, проектная деятельность, учебные проекты, дискуссии, деловые игры. При выполнении определенного задания коммуникативного типа обучающиеся отбирают те или иные термины для порождения текста высказывания, наращивают терминологический запас, практикуются думать и обсуждать

профессиональные темы на иностранном языке, учатся правильно использовать специальную терминологию.

В процессе освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» преподаватели должны создавать ситуации и условия дополнительной мотивации для погружения студентов в ситуацию профессиональной деятельности и освоения выбранной специальности.

Задания могут быть использованы как во время аудиторных занятий под руководством преподавателя, так и для самостоятельного выполнения практических работ во внеаудиторное время. Языковой материал предполагает введение нового, более сложного материала, формирующего достаточно высокий уровень коммуникативных навыков и умений:

Задание 1. Запишите термины с переводом из словаря.

Задание 2. Заполните пропуски словами из таблицы, прочитайте текст и ответьте на вопросы.

Задание 3. Соотнесите слова с иллюстрациями и с их значением.

Задание 4. Соотнесите инструменты и их названия на русском языке.

Задание 5. Выберите правильный вариант термина из предложенных вариантов, переведите предложения.

Задание 6. Вставьте пропущенное слово в описания.

Задание 7. Соотнесите термины с изображенными на фотографиями деталями оборудования.

Задание 8. Соотнесите начало и конец предложений, сделайте перевод.

Задание 9. Прочитайте техническую инструкцию и ответьте на вопросы по содержанию текста.

Задание 10. Заполните пропуски терминами в предложениях.

Таким образом, прорабатывая технический текст на занятиях по РКИ, используя наибольшее количество разнообразных упражнений, можно в огромной мере способствовать расширению лексического запаса, умению понимать значения незнакомых слов из контекста, совершенствованию речевых навыков.

Литература:

1. Пушкарева, И.А. Обучение терминологии на занятиях по иностранному языку / Вестник Санкт-Петербургского Университета МВД России № 3 (75) 2017. С. 188.
2. Терпак, М.А., Сарычева, С.А. Интенсивное обучение специалистов технического направления профессиональной англоязычной терминологии в рамках инновационного развития экономической отрасли / Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология, 2023. Т. 29, № 2. С. 134-142.

## **TEACHING RUSSIAN-LANGUAGE TERMINOLOGICAL VOCABULARY BASED ON TECHNICAL TEXTS**

**Savitskaya A.N.**

*Taganrog Institute after A.P. Chekov  
Taganrog, Russia*

Abstract

This article considers a specific way and technology of teaching Russian specialized vocabulary that will help to master foreign language material quickly and efficiently, and in turn, will provide more effective training in professional Russian for future specialists in the technical industry.

**Keywords:** *Russian-language vocabulary, learning efficiency, intensive training, term, terminology, teaching process, professional communication special text.*

## СЕКЦИЯ 6 ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И АККУЛЬТУРАЦИИ ИНОФОНОВ В СТРАНЕ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

### ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И АККУЛЬТУРАЦИИ ИНОФОНОВ В СТРАНЕ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

**Богомолова И.А.**

*Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет  
Россия, Москва*

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы адаптации и аккультурации иностранных обучающихся в российских вузах и некоторые пути их решения.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, аккультурация, социальная адаптация, национальная и культурная идентичность, студенты-иностранцы.

На сегодняшний день в российских вузах учатся более 270 тысяч иностранных студентов из 150 стран мира, среди которых доминируют выходцы из стран Азии, Африки и Латинской Америки. Такое полиэтничное смешение культур в среде иностранных студентов делает особо актуальной проблему их социальной адаптации и аккультурации. Примечательно, что иностранные студенты начали приезжать в Россию ещё более сорока лет тому назад. И уже в тот период времени появились первые проблемы с адаптацией иностранных гостей. Но так как это явление для страны было новое и, то ему не придали особого значения [1]. Однако сегодня научное и педагогическое сообщество очень серьёзно относится к проблеме социальной адаптации и аккультурации.

Целью данной работы является не только выявление проблем, с которыми сталкиваются студенты-иностранцы, прибывающие в Россию, чтобы получить качественное высшее образование, но и пути оптимизации сложного процесса их адаптации и аккультурации.

Сама лексема «аккультурация», по мнению исследователя Ю.А. Елбаева, образована сложением двух слов, по своему происхождению являющихся латинизмами («accumulare» и «cultura»). Она означает процесс интеграции индивида в социум, который коренным образом отличается от общества, в котором он родился и формировался как личность [2].

Аккультурация, таким образом, является составной частью процесса социальной и психологической адаптации иностранных студентов (инофонов). В ходе этого процесса инофоны, имеющие индивидуальные этно-психологические особенности, должны преодолеть различные социальные, религиозные и речевые барьеры, чтобы успешнее освоить новые виды познавательной и образовательной деятельности в непривычных для них условиях. Проходя процесс аккультурации, индивид стремится сохранить свою национальную культурную идентичность и одновременно включиться в новую культурную среду.

Конечно, опыт пребывания в новой культурной среде не такой уж и приятный. Это можно объяснить тем, что подавляющее большинство людей рассматривает свою национальную культуру как эталон для остального человечества. Мнение о превосходстве своей культуры над всеми остальными культурами формирует в сознании индивида ошибочную модель отношения к особенностям поведения представителей других культур.

Оказавшись в непривычной обстановке инофон испытывает физическое и интеллектуальное напряжение, вызванное культурным шоком. Это связано в первую очередь с непривычными требованиями к учёбе, непривычными условиями проживания, языковой беспомощностью и трудностями её преодоления из-за полного отсутствия языковой среды, так как инофоны, как правило, в общежитии проживают отдельно от русскоговорящих студентов. У иностранного студента появляется чувство неуверенности из-за отсутствия привычной социальной среды, родителей, друзей, личного пространства. К тому же языковая изоляция резко сужает его круг общения.

Такое чувство одиночества инофона, его своеобразной потерянности ведёт либо к стремлению понять новую культуру через интенсивное изучение иностранного языка, либо к полному отрицанию данной культуры из-за невозможности постичь её особенности вследствие недостаточного уровня владения иностранным языком. Чувство неуверенности, тревога, переходящие в стойкое нежелание принимать особенности менталитета людей, живущих в стране изучаемого языка, в результате осознания собственной языковой, а, следовательно, коммуникативной беспомощности, могут привести к конфликтам с преподавателями, которые не всегда понимают эмоциональное состояние обучающегося, его страх выглядеть хуже других на занятиях. Иногда у студента-иностранца возникает даже чувство собственной неполноценности из-за неспособности справиться с ситуацией, что находит своё выражение в обострении психических заболеваний (не установленных на родине или скрытых сознательно), в приступах агрессии, в депрессии, в отказе от посещения занятий.

Проблемы, связанные с социальной адаптацией и аккультурацией в условиях обучения в вузе обусловлены рядом причин. Во-первых, полная языковая изоляция. Ведь подавляющее большинство инофонов (95%) не знают русского языка, когда приезжают в Россию. Через 10 месяцев обучения по программе довузовской подготовки уровень языковой компетентности значительно повышается, но его всё равно недостаточно для полноценной учебной деятельности. Практически все иностранные обучающиеся говорят о том, что им трудно работать с учебной литературой, слушать лекции, выступать на семинарах, отвечать на экзаменах.

Во-вторых, почти все студенты-иностранцы отмечают, что учёба в университете является для них самым трудным испытанием из-за расхождение в методике преподавания и из-за недостаточного уровня владения русским языком для понимания предметов специальности. Вероятно, в данном случае облегчить процесс обучения могло бы увеличение количества учебных часов русского языка, увеличение числа предметов для

индивидуальных консультаций, а также приобретение библиотеками вузов учебников по изучаемым предметам специальности на родном языке инофонов.

В-третьих, адаптацию замедляет резкая смена климата и трудное привыкание к новым погодным условиям. На самочувствии иностранных студентов отрицательно сказывается малое количество солнечных дней, резкие перепады температур, а также короткий световой день в холодные периоды года. Это вызывает постоянное чувство усталости и некоторое ухудшение психологического состояния, желание вернуться на родину.

В-четвёртых, условия проживания в общежитии становятся, как правило, непростым испытанием для иностранных обучающихся. Это происходит от того, что большинство студентов при переезде в общежитие фактически ухудшает свои жилищные условия. Общежитие – это не просто место, в котором инофону предстоит провести 5-7 лет своей жизни, это также и место для самостоятельных занятий, в котором проживают ещё 1-3 человека и где практически отсутствует личное пространство. Ощутимое снижение качества питания (пищу готовит уже не мама, а сам молодой человек), отсутствие покоя, соседи по комнате, плотная населённость здания, плохие санитарные условия, отношение обслуживающего персонала являются факторами, осложняющими процесс адаптации и аккультурации инофонов.

Однако следует отметить, что жизнь в общежитии помогает молодым людям стать более самостоятельными, может быть, даже впервые в жизни научиться готовить пищу и обслуживать себя самостоятельно, приводит к осознанию ответственности за свои поступки, т.е. в отдельных случаях процесс адаптации таким образом даже облегчается. Интересно, что студенты из более состоятельных семей адаптируются ко всем условиям существования в новой среде быстрее, чем студенты из семей среднего класса. Конечно, наибольшие сложности возникают при решении разных бытовых проблем. Это обусловлено полным несоответствием традиционных национальных, социальных, поведенческих, культурных и религиозных понятий с нормами, принятыми в стране изучаемого языка, а также невозможностью адекватного их восприятия и понимания из-за незнания русского языка.

Следует отметить, что большая часть студентов приходит к осознанию необходимости овладеть русским языком на бытовом уровне и начинает усердно заниматься. Однако не всем молодым людям в семье были привиты навыки сознательного планирования рабочего и свободного времени, поэтому такие иностранные студенты начинают пропускать занятия, перестают самостоятельно заниматься в общежитии и, как результат, их знание языка остаётся на зачаточном уровне. Некоторые инофоны, которым особенно не нравится жить в общежитии, снимают квартиры, посещают кафе и ночные клубы, зачастую обзаводятся временными или постоянными семьями, организуют бизнес. Вполне естественно, что у них появляется больше вариантов общения в разных языковых условиях и их лексика значительно обогащается за счёт ненормативной лексики и жаргона. Задача преподавателя в такой ситуации сводится к объяснению иностранным студентам, что

подобные стили или обороты речи можно использовать только в очень узком кругу общения, тогда как на уроке иностранные обучающиеся могут освоить «универсальный» язык общения, который поможет им наладить контакты с любыми носителями языка, принадлежащими к разным социальным группам.

С течением времени систематические занятия и упорный труд приводят к тому, что инофоны уже всё лучше и лучше понимают окружающих и мотивы их поведения. Постепенно они научаются решать не только академические, но даже и бытовые проблемы, кроме того, у них намечается положительная динамика и в процессе адаптации к занятиям по специальности на русском языке. Теперь инофоны становятся уверенными в себе, они почти полностью адаптируются к новым социокультурным условиям, а их языковая компетенция достигает того уровня, когда иностранные обучающиеся чувствуют себя уверенно в стране изучаемого языка. Вот тогда можно утверждать, что студенты-иностранцы полностью приспособились к новым условиям социокультурной среды, а значит получили возможность комфортного существования в образовательной и бытовой сфере жизни, бесконфликтного общения и взаимодействия с представителями других культур, а также выработали толерантное и ценностное отношение как к собственным, так и осваиваемым культурным нормам и традициям [3].

На скорость прохождения процесса социокультурной адаптации и аккультурации влияют следующие факторы: 1) возраст инофона. Чем старше иностранный студент, тем тяжелее у него проходит адаптационный процесс. 2) Гендерный фактор тоже влияет на успешность адаптационных процессов. Например, студентки-иностранки с ортодоксальным воспитанием, приехавшие в Россию из мусульманских стран, труднее и медленнее адаптируются к нормам бытового общения и поведения, принятым в более открытой интернациональной молодёжной среде. При этом они очень быстро и на прекрасном уровне овладевают русским языком (особенно трудными грамматическими конструкциями и письменной речью), т. к. владеют навыками монотонного и упорного труда, к которому привыкли с детства, они также дисциплинированы и ответственны. 3) Большое значение для быстрой и успешной адаптации и аккультурации инофона имеет его образовательный и культурный уровень. Чем выше образовательный уровень, тем быстрее и легче проходит процесс социальной, языковой и учебной адаптации. 4) Для успешной адаптации также важную роль играют внутренние мотивационные установки инофона. Иностранцы обучающиеся, которые изначально ехали в далёкую холодную Россию для получения качественного профессионального образования, обладают сознательной мотивацией к изучению русского языка как способу освоения выбранной специальности. Таким инофонам присуща большая скорость языковой страноведческой и профессиональной адаптации. При этом данная категория иностранных обучающихся болезненно воспринимает любую проблему бытового характера, как помеху на пути к поставленной цели.

Таким образом, процесс социальной адаптации и аккультурации инофонов может длиться от 6 месяцев до 4-5 лет. Данные сроки зависят от



мотивации, национальных особенностей, экономических возможностей и религии индивида. Результатом успешного процесса адаптации иностранных обучающихся должна стать аккультурация к долговременной жизни в условиях российской культуры. При этом основным положительным моментом адаптации инофонов к жизни в стране изучаемого языка является воспитание мультикультурной личности, которая готова понять и принять права, ценности и традиции «чужой» культуры.

Литература:

1. Авдоница Д.С., Бочкарёва Ю.В., Булганина С.В. Проблемы адаптации иностранных студентов в российских ВУЗах // Современные научные исследования и инновации. 2016. – № 11. [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/11/74033> (дата обращения: 08.10. 2023).
2. Елбаев Ю.А. Психологические проблемы аккультурации у иностранных студентов младших курсов российских вузов // Успехи современной науки и образования. 2016. – №9 (2). – С. 58-61. [Электронный ресурс]. URL: <https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/28206/> (дата обращения: 07.10. 2023).
3. Шамовская Т.В., Алимова Д.Б. Межкультурная коммуникация как условие социокультурной адаптации иностранных студентов в процессе обучения в вузе// Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. – №1 (33). – С. 172-177. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-kak-uslovie-sotsiokulturnoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-v-protsesse-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 12.10.2023).

## PROBLEMS OF SOCIAL ADAPTATION AND ACCULTURATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE COUNTRY OF THE STUDIED LANGUAGE AND WAYS TO SOLVE THEM

**Bogomolova I.A.**

*Moscow Automobile and Road Engineering State Technical University  
Russia, Moscow*

Abstract

The article discusses the main problems of adaptation and acculturation of foreign students in Russian universities and some ways to solve them.

**Keywords:** *Russian as a foreign language, acculturation, social adaptation, national and cultural identity, foreign students.*

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И РЕЧЕВАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ-АНГЛОФОНОВ ИЗ ШРИ-ЛАНКИ

**Бурханская Н.Н.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы социально-психологической и речевой адаптации в обучении иностранных слушателей русскому языку в медицинском вузе, для успешной реализации которых необходим определенный уровень лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей, а также формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся-англофонов.

**Ключевые слова:** *адаптация, социально-психологическая, лингвокультурная, речевая, межкультурная коммуникация*

Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся из Шри-Ланки включает в себя несколько аспектов, среди которых наиболее значимыми являются: приспособление к новой социально-культурной среде, языку общения, системе образования, к новым климатическим, временным и бытовым условиям. Наиболее слабым звеном в системе адаптации является социально-психологический процесс приспособления к новой социальной, культурной и языковой среде, который происходит весьма трудно и болезненно. Иностранные слушатели-ланкийцы находятся в состоянии ментального диссонанса и живут как бы двойной жизнью: наедине с собой в рамках родной культуры, а в социуме – пытаются подстроиться к новой культуре. Речевая адаптация играет решающую роль в общей адаптации и интеграции студентов в новую академическую и культурную среду. Беларусь, будучи популярным местом для иностранных студентов, предоставляет уникальные возможности для людей с разным языковым опытом.

Шри-Ланка, островное государство, расположенное в Южной Азии – страна с молодым населением, где почти 27% от общей численности населения составляют люди в возрасте от 15 до 29 лет. По данным ВОЗ, около 20% молодежи в Шри-Ланке страдают от проблем с психическим здоровьем, недоеданием, неинфекционными заболеваниями (НИЗ), среди которых диабет и гипертония. У Шри-Ланки сложная этническая история – в каждом этносе (сингалы, тамилы, ведды, мавры) появились группы, резко различающиеся между собой и развивающиеся в условиях значительной изоляции. Это обособление дает о себе знать и сейчас. Кастовые системы у тамилы и сингалов также играют большую роль. Государственными официальными и национальными языками являются сингальский и тамильский. Широко распространен английский язык, который является своеобразным языковым буфером и в условиях двуязычия в Шри-Ланке сглаживает напряженность во взаимоотношениях между различными этническими и религиозными группами. Согласно конституции Шри-Ланки, английский язык имеет официальный статус языка межэтнического общения.

Для преодоления проблем социально-психологической и речевой адаптации студентов-англофонов следует ознакомиться с физиологическими качествами речи (голосовыми, фонетическими; центрами Вернике и Брока в головном мозге, каждый из которых «курирует» память, восприятие и запоминание слов, предложений, артикуляцию). Иногда психологическим препятствием речевой адаптации является голос и интонация преподавателя. В соответствии с русской педагогической традицией, преподаватель говорит громко и четко. Эта манера может быть неприемлемой для студентов – иранцев, ланкийцев, индусов, вьетнамцев, привыкших к иным фонетическим и риторическим приемам. Речь преподавателя, работающего в иностранной аудитории, должна быть правильной, чистой и точной, с правильным произношением и ударением в словах. Важным в речевой адаптации является выбор оптимального темпа речи. Быстрый темп речи – один из наиболее часто встречающихся недостатков преподавателей, работающих со студентами-англофонами.

Культура с традициями буддизма утверждает, что знания, истина, мудрость проходят в тихом молчании [4]. Поэтому, такие моменты русского речевого поведения, как наступательная манера общения, быстрый темп речи, многословие, могут вызвать недоумение и психологические проблемы у представителей азиатских культур. Совершенствование речи ведет за собой совершенствование мыслительной деятельности обучаемых. Достичь мастерства в этой области можно только в том случае, если глубоко изучить грамматический строй русского языка, усваивая не только образцы речевого поведения, но и постоянно пополнять знания по специальности. Речь будущего медика должна быть правильной, чтобы по-русски общаться с пациентами.

В данной статье рассматриваются конкретные проблемы, с которыми могут столкнуться шри-ланкийские студенты при адаптации своей речи к русскому языку, и проливают свет на тонкости этого языкового перехода. Одной из основных проблем является резкий контраст в лингвистических структурах и фонетике. Русский язык, имеющий славянские корни, представляет собой совершенно иную фонетическую систему, незнакомые звуки и четкие грамматические правила по сравнению с сингальским языком, основанном на дравидах, на котором говорят в Шри-Ланке. Отсутствие определенных звуков в сингальском языке, таких как раскатистый звук «р» или мягкий звук «ш», может препятствовать произношению и беглому владению русским языком шри-ланкийских студентов. Еще одним серьезным препятствием для обучаемых является приобретение нового словарного запаса и овладение синтаксисом русского языка. Здесь учащиеся-англофоны ориентируются на порядок слов в предложениях английского языка. Русский словарный запас существенно отличается от сингальского и тамильского языков, а сложная грамматическая система создает проблемы в построении предложений и порядке слов. Склонение существительных, прилагательных и спряжение глаголов, а также употребление падежей требует пристального внимания для достижения точности и связности речи.

Помимо лингвистических проблем, адаптация речи в чужой стране также предполагает понимание культурных нюансов и контекста. Шри-ланкийским студентам может быть сложно понять культурные отсылки, идиоматические выражения и юмор, присущие повседневному русскому общению. Это может привести к недопониманию и ощущению изоляции, препятствуя способности учащихся эффективно выражать свои мысли и общаться с носителями языка на практике. Для таких студентов выработка правильного текстового акцента в русском языке представляет собой серьезное препятствие. Влияние родного или английского языков часто может проявляться в неправильном произношении слов, ритме и интонации, что затрудняет их понимание носителями русского языка. Этот языковой барьер может способствовать возникновению чувства неловкости и препятствовать эффективной речевой коммуникации как в академическом, так и в социальном плане. Зачастую возникают языковые проблемы между врачом и пациентом при опросе или осмотре.

Для решения этих проблем крайне важно, чтобы образовательные учреждения предоставляли комплексные программы языковой поддержки, адаптированные к конкретным потребностям студентов-англофонов из Шри-Ланки. Эти программы должны быть ориентированы не только на знание языка, но и на культурную интеграцию, вооружая учащихся необходимыми навыками, позволяющими ориентироваться в тонкостях социума и эффективно общаться.

В заключение можно отметить, что проблемы речевой и социально-психологической адаптации, с которыми сталкиваются иностранные студенты, в частности шри-ланкийцы, в Беларуси, многогранны. Признавая языковые различия, предоставляя целевую языковую поддержку и способствуя культурной интеграции, образовательные учреждения могут помочь облегчить проблемы, с которыми сталкиваются эти учащиеся. Крайне важно создать инклюзивную среду, которая способствует эффективной межкультурной коммуникации и поощряет полное участие шри-ланкийских студентов в академической и социальной сферах. Благодаря этим усилиям мы можем обеспечить более плавный переход и успешный опыт адаптации иностранных студентов в Беларуси.

#### Литература:

1. Babayev E. Problems of learning Russian as a foreign language. – Режим доступа: <https://universalpublishings.com/index.php/jusr/article/download/1439/2738/1389> – Дата доступа: 10.11.2023.
2. Volkova N., Kolesov A. Adaptation Challenges of Domestic and International Students in a Russian English-Medium Instruction University. – Режим доступа: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1352393.pdf> . – Дата доступа: 10.11.2023.
3. Erofeeva A., Yusupova Z. Actual problems of teaching Russian language as the language of the specialty of foreign students. – Режим доступа: [https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/download/1503/pdf\\_1104/0](https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/download/1503/pdf_1104/0) – Дата доступа: 10.11.2023.
4. Конфуций. Изречения / Конфуций. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 416с.
5. Орехова И.А. Обучающий потенциал русской среды и формирование лингвокультурной компетенции иностранных учащихся / И.А. Орехова: Дис. д-ра пед. наук. – М.: 2000. – 341с.

## **SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND SPEECH ADAPTATION OF FOREIGN ANGLOPHONE STUDENTS FROM SRI LANKA**

**Burkhanskaya N.N.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

#### Abstract

The article considers the issues of socio-psychological and speech adaptation in teaching the Russian language at a medical university, for the successful implementation of which a certain level of linguistic and multicultural competence of teachers is necessary, as well as the formation of the communicative competence of foreign students-anglophones.

**Keywords:** *adaptation, socio-psychological, linguocultural, speech, intercultural communication*

## К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ ПРИЕМАХ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Кошевец С.Ф.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

### Аннотация

В статье обобщается опыт применения обратной связи на занятиях по русскому языку как иностранному, рассматриваются наиболее эффективные приемы организации обратной связи и алгоритм их использования в учебном процессе.

**Ключевые слова:** процесс обучения, приемы обратной связи, мотивация, уровень учебных достижений.

Обратная связь на занятии по русскому языку как иностранному оказывает положительное влияние на процесс обучения в целом, способствует формированию у учащихся уверенности в своих силах, повышению уровня усвоения знаний. Использование обратной связи на различных этапах учебного занятия позволяет активизировать познавательный интерес обучающихся, формирует положительную мотивацию к изучению учебного материала и тем самым повышает эффективность образовательного процесса [2, с.8].

По результатам обратной связи со студентами преподаватель узнает об эффективности процесса обучения, достижениях и затруднениях отдельно взятого учащегося и всей учебной группы в целом и, получив необходимую информацию, выполняет следующие действия:

1. Проводит анализ результатов работы группы и принимает соответствующие решения: продолжить дальнейшее изучение/закрепление материала, либо вернуться и повторить пройденный материал, применив другие подходы, приёмы обучения, возможно, перераспределив время.

2. Определяет причины затруднения отдельных учащихся, планирует и организует индивидуальные задания.

Следует помнить, что желаемый результат процесса обучения может быть достигнут только при организации эффективной обратной связи [1, с. 27].

Принципы и приемы обратной связи исследовались многими представителями современной лингвистики, научно обосновавшими и разработавшими практические рекомендации применения. В данной работе выносятся на рассмотрение приемы, которые автор считает наиболее эффективными в процессе учебной работы с иностранными студентами.

### **1. Прием своевременности обратной связи.**

Интервал времени между выполнением задания и получением отзыва влияет на эффективность последнего, больше способствует запоминанию процесса выполнения задания. Когда обратная связь дается сразу после проверки знаний или другой демонстрации знаний, студент отвечает на нее положительно и уверенно вспоминает то, что изучал. Слабые учащиеся, не получив своевременного отклика на выполненное задание, могут испытывать демотивацию. Однако сильным студентам больше подходит отложенная обратная связь: она способствует длительной вовлеченности в процесс обучения и развивает навыки самообразования.

## **2. Прием детерминированности обратной связи.**

Наиболее эффективна обратная связь в процессе практического обучения. В это время целесообразно провести со студентами анализ стратегий, лежащих в основе выполнения задания, объяснив при этом, что они делают правильно и что делают неправильно. В центре внимания должно быть в основном то, что учащиеся делают правильно.

## **3. Прием комплимента.**

Обратная связь должна носить воспитательный характер. Обучение будет наиболее продуктивным в том случае, когда студентам предоставляют толкование и пример того, что является точным и неточным в их работе. Объяснение следует построить следующим образом: комплимент, коррекция, комплимент.

## **4. Прием оценки уровня достижений студента.**

Студенты должны понимать уровень своих достижений. Следует находить время на занятии для регулярных «срезов» или мини-тестов, которые позволят учащимся узнать, на каком уровне находятся их достижения по сравнению с достижениями других обучающихся.

## **5. Прием учета индивидуальных особенностей обучаемого.**

Очень важно, чтобы в процессе обратной связи учитывались проблемы и особенности каждого студента индивидуально. Некоторых учащихся нужно подталкивать для достижения более высокого уровня, а с другими нужно обращаться очень осторожно, чтобы не препятствовать обучению и не повредить самооценке. Важен баланс между нежеланием обидеть обучаемого и надлежащим его поощрением. Преподаватель, анализируя успехи студента, должен ответить на 4 вопроса: что может делать студент; что студент не может делать; как работа студента соотносится с работой других учащихся; как студент может добиться большего успеха?

## **6. Прием индивидуальных бесед со студентами.**

Индивидуальная беседа со студентом – один из наиболее эффективных способов обратной связи. Студент-иностранец будет рассчитывать на внимание и даст возможность преподавателю задать необходимые вопросы. Как и все аспекты обучения, этот прием требует хорошего управления временем. Целесообразно проводить беседу с одним из студентов группы в то время, когда другие учащиеся работают самостоятельно. Запланированная индивидуальная беседа со студентом может длиться не более 5 минут.

## **7. Прием форматов обратной связи.**

Самые эффективные форматы подачи обратной связи – это видео-, аудио- или компьютерные. Так для студента будет исключен субъективный человеческий фактор. Кроме того, к подобной информации преподаватель может возвращаться неоднократно.

## **8. Прием повышения результативности.**

На результативность обратной связи оказывают влияние взаимоотношения студента с преподавателем, построенные на доверии и поддержке, а также атмосфера взаимопонимания и помощи в самой группе.

## 9. Прием обратной связи: студент – преподаватель.

Автор считает уместным предложить студентам высказать свое мнение об успехах преподавателя во взаимной работе с группой. Обязательным условием при этом является анонимность ответов студентов.

В заключение следует отметить, что применение приемов обратной связи на занятиях по РКИ способствует не только развитию умений учащихся в учебной деятельности, но и повышению их личной ответственности за процесс обучения.

Литература:

1. Шукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов./ А.Н. Шукин. – М.: Издательство Икар, 2017. – 454 с.
2. Старовойтова, И.Г, Использование обратной связи на уроках русского языка как средство повышения качества знаний учащихся по предмету. / И.Г. Старовойтова // Русистика в Беларуси. Вестник БООПРЯЛ. – 2018. – №8, с.8.

## ON THE QUESTION OF SOME FEEDBACK TECHNIQUES IN THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Koshevets S.F.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

Abstract

The article summarizes the experience of using feedback in classes of the Russian language as a foreign language, discusses the most effective methods of organizing feedback and the algorithm of their use in the educational process.

**Keywords:** *learning process, feedback techniques, motivation, level of educational achievements.*

## АДАПТАЦИЯ И АККУЛЬТУРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В БГМУ

**Левашова С.А.,  
Тивари И.В.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Минск, Беларусь*

Аннотация

В данной статье рассматриваются проблемы социальной адаптации и аккультурации иностранных студентов. Раскрывается содержание понятий: «адаптация», «аккультурация», приводятся формы аудиторной и внеаудиторной работы со студентами, отмечается роль преподавателя русского языка как куратора в адаптации и аккультурации студентов, даются рекомендации по решению проблем адаптации обучающихся.

**Ключевые слова:** *адаптация, аккультурация, адаптированность, землячество, куратор.*

Беларусь – это многонациональная страна, в которой живут представители разных национальностей в мире и уважении друг к другу. Чертами национального характера белорусов являются миролюбие, толерантность, гостеприимство, желание помочь, умение почтительно и уважительно относиться к другой культуре.

В БГМУ обучаются иностранные студенты из разных стран. Наиболее многочисленными являются землячества Индии, Туркменистана, Ирана, Шри-Ланки, Китая, которые курирует кафедра белорусского и русского языков.

Основные проблемы адаптации, с которыми сталкиваются студенты-иностранцы в Беларуси, являются общими для всех: физиологические, социальные, психологические, языковые.

Адаптация – процесс приспособления организма человека к изменяющимся условиям среды. Учёные Италиазова А., Ерёмина Н.К. отмечают, что «адаптация иностранного студента – это сложный, динамический, многоуровневый и многосторонний процесс перестройки потребностно-мотивационной сферы, комплекса имеющихся навыков, умений и привычек в соответствии с новыми для него условиями. Для этого требуются огромные затраты физических и психологических ресурсов человека» [1, 56].

Аккультурация – процесс взаимовлияния культур, восприятия одним народом полностью или частично культуры другого народа. По утверждениям антропологов, аккультурация проявляется тогда, когда группы лиц, имеющие разные культуры, приходят в непрерывное общение с последующими изменениями в оригинальной модели культуры одной или обеих групп [2]. В отношении иностранных студентов аккультурация происходит путем принятия культуры страны обучения и проживания.

Преподаватель русского языка как иностранного играет важную роль в адаптации и аккультурации иностранных студентов к той среде, в которой они оказываются. Поэтому в сферу их компетенций входит не только взаимодействие в рамках учебного процесса, но и сопровождение на начальных этапах адаптации. В БГМУ на первом и втором курсах в каждой группе иностранных учащихся назначается куратор. Осуществляя учебную и воспитательную деятельность, преподаватели стремятся к формированию у учащихся ключевых компетенций, направленных на успешную интеграцию личности в социум. Учебный процесс направлен на формирование и развитие у иностранных учащихся умений достигать коммуникативных целей в реальных ситуациях учебного, социального, профессионального общения, что способствует формированию социальной компетентности, а также успешной адаптации в новой лингвокультурной среде. Преподаватели стремятся помочь учащимся в осознании значимости психического и физического здоровья для настоящего и будущего самоутверждения. Проводится работа по формированию собственного отношения учащихся к проблеме сохранения и защиты своего здоровья, по оказанию психологической поддержки в адаптационный период.

Русский язык является основным барьером для адаптации к новым условиям проживания, обучения, овладения профессией врача для студентов-медиков. Адаптации иностранных студентов способствует правильно организованный на кафедре комплекс учебных и внеучебных мер. Мероприятия, проводимые на кафедре, направлены на социокультурную коммуникацию. Акцент делается на внеучебную деятельность. Досуговое общение – это хороший фундамент для преодоления барьеров культурной адаптации.

На кафедре много лет работает студенческий научный кружок (СНК), Клуб русского языка «Слово» и международный студенческий клуб «Интернационалист». Работа клубов помогает вовлечь преподавателей и студентов в сотворчество, способствует формированию социокультурной



компетенции, развитию речевых умений и навыков, сплачивает иностранных студентов, улучшает межличностные отношения. В кругу друзей они чувствуют себя уверенно и у них появляется устойчивая мотивация к общению.

Студенты одной национальности объединены в землячества, которые созданы и открыты для того, чтобы помочь иностранным студентам из разных стран адаптироваться в незнакомой среде города, университета. Успешная адаптация в незнакомой стране – это состояние иностранного студента, который находит свое место в образовательном пространстве и общественной жизни университета. Основные направления работы землячеств: учебно-правовое; жилищно-бытовое; культурно-массовое; спортивно-оздоровительное. Кураторами землячеств решаются такие задачи, как знакомство с культурным и духовным достоянием, историческим наследием Республики Беларусь, оказание информационной и морально-психологической поддержки иностранным студентам, помощь студентам в адаптации к социально-культурной жизни и учебе в Беларуси, профилактика противоправного поведения студентов, вовлечение в общественную и культурно-массовую жизнь университета, осуществление непосредственного взаимодействия между руководством университета и студентами по вопросам обучения и проживания в Беларуси.

Члены землячеств принимают активное участие в работе клуба «Интернационалист» и в традиционном ежегодном праздновании Дней медицинского факультета иностранных учащихся. Национальными землячествами Индии и Шри-Ланки ежегодно отмечаются фестиваль красок Холи и фестиваль огней Дивали. Студенты туркменского и иранского землячеств участвуют в весеннем фестивале Навруз и религиозных мусульманских праздниках (Рамадан, Курбан-байрам и др.). Землячество Китая отмечает традиционный китайский весенний праздник зелёных насаждений.

Формирование общей культуры во всех ее проявлениях определяется не только учебным процессом, но и общением иностранных студентов во внеучебное время. Сегодня не вызывает сомнения, что внеаудиторные формы работы отличаются от аудиторных занятий. Они увлекательны для студентов, носят познавательный характер, оказывают на учащихся эмоциональное воздействие, помогают снимать языковой барьер.

Аудиторная и внеаудиторная работа – это единый процесс формирования коммуникативных умений и навыков языковой и социокультурной компетенции. Для иностранных студентов внеаудиторная работа организуется и проводится для того, чтобы получить разносторонние знания о Республике Беларусь и приобщиться к ее культуре. Воспитательная работа, проводимая на кафедре, направлена на успешную адаптацию иностранных студентов, которая проявляется уверенностью в себе, ясностью самосознания, ответственностью, наличием своей линии поведения, умением преодолевать неудачно сложившиеся обстоятельства.

Организация внеучебной работы находит свое выражение в ее планировании. Каждое проводимое мероприятие имеет определенную направленность.

1. Мероприятия, имеющие профессиональную направленность. Это научно-практические студенческие конференции различных уровней: международных, республиканских, городских, межвузовских. География конференций достаточно обширна: Минск, Гродно, Москва, Воронеж, Курск, Ярославль и другие.

2. Мероприятия, связанные с глубоким овладением русским языком и учебной деятельностью: ознакомительные экскурсии по университету, в Анатомический музей, по памятным и историческим местам города Минска, Олимпиады по русскому языку, тематические встречи, посвященные творчеству русских писателей и поэтов, изучаемых по дисциплине «Русский язык как иностранный».

3. Мероприятия страноведческого и культурологического характера: литературно-музыкальные композиции, посвященные национальным традициям, проведение уроков и национальных фестивалей, в ходе которых иностранные студенты представляют свои страны: традиции, культуру, национальную кухню.

К показателям адаптированности личности можно отнести следующее: уверенность в себе, ясность самосознания, ответственность, наличие своей линии поведения, умение преодолевать неудачно сложившиеся обстоятельства. Адаптированность личности проявляется в ощущении духовного комфорта, удовлетворенном самочувствии, бытовой устроенности, положительных отношениях с товарищами и в высоком уровне удовлетворенности этими отношениями. Показатель адаптированности – комплексный критерий оценки успешности процесса адаптации. Целью культурной адаптации является усвоение иностранными студентами норм и ценностей культуры страны пребывания, выработка показателей адаптированности, на которые следует направить усилие преподавателей, кураторов групп, которые сопровождают студентов.

Таким образом, адаптация и аккультурация студентов-иностранцев – это комплексное явление, включающее в себя несколько видов адаптации. Поэтому процесс адаптации иностранных студентов должен быть комплексным, организованным, целенаправленным. Для быстрой и успешной адаптации и аккультурации иностранного студента необходимо совершенствовать внеаудиторные формы воспитательной работы: мотивировать к активному участию в различных творческих конкурсах и научных конференциях на интересующие студентов темы, организовывать встречи со специалистами по вопросам ЗОЖ, проводить экскурсии в музеи и театры, привлекать учащихся к активному участию в жизни университета, что позволит повысить этический, эстетический, нравственный уровень иностранного студента.

#### Литература

1. Италиазова А, Еремина Н. К. Проблема адаптации иностранных студентов в российских вузах // 2 межвузовская научно-практическая конференция иностранных учащихся // 2013. – с. 56-58.
2. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Аккультурация>. – Дата доступа: 13.10.2023.

## ADAPTATION AND ACCULTURATION OF FOREIGN STUDENTS IN BSMU

**Levashova S.A., Tivari I.V.**  
*Belarusian State Medical University*  
*Minsk, Belarus*

### Abstract

This article discusses the problems of social adaptation and acculturation of foreign students. The content of the concepts: «adaptation», «acculturation» is revealed, forms of classroom and extracurricular work with students are given, the role of the Russian language teacher as a curator in the adaptation and acculturation of students is noted, and recommendations are given for solving problems of adaptation of students.

**Keywords:** *adaptation, acculturation, adaptability, community, curator.*

## СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ГРУППАХ

**Павловская И.Г.**  
*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*  
*Россия, Волгоград*

### Аннотация

Социокультурная адаптация обеспечивает приспособление человека к ранее сложившейся социальной среде за счёт умения анализировать текущие социальные ситуации путём осознания своих возможностей в сложившейся социальной обстановке, умения удерживать своё поведение в соответствии с главными целями деятельности. Социокультурная адаптация иностранных студентов в поликультурных группах помогает быстро и успешно ориентироваться в новых условиях, формировать сбалансированные отношения с другими участниками группы.

**Ключевые слова:** *поликультурная группа, иностранный студент, РКИ, социокультурная адаптация, воспитательная работа в поликультурных группах*

В настоящее время современные российские высшие учебные заведения привлекают иностранных студентов, предлагая возможность получить образование за границей. Помимо профессионального развития, обучение за рубежом является уникальным опытом для студентов в поликультурных группах в языковом и культурном контекстах. Один из основных вызовов для иностранных студентов выступает языковой барьер. Большинство студентов приезжают в страну, где коммуникация происходит на языке, которым они не владеют в полной мере свободно. Это может создать сложности во время учебы, так как понимание преподаваемого материала и общение с однокурсниками могут быть затруднены. Однако с течением времени иностранные студенты обычно улучшают свои навыки языка, особенно если они находятся в глобальной языковой среде. Данное исследование выполнено по проекту «Разработка механизма формирования социокультурной компетенции инофонов в системе общего и высшего образования в контексте современных вызовов», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания на проведение фундаментальных и прикладных научных исследований (дополнительное соглашение от 04.08.2023 г. № 073-03-2023-024/5 к соглашению от 27.01.2023 г. №073-03-2023-024.

Культурные различия также являются фактором, который может повлиять на иностранных студентов. Различия в культуре могут касаться не только обычаев и традиций, но и образовательных систем и подходов к учебе. Например, некоторые страны акцентируют внимание на запоминание и воспроизведение информации, в то время как другие предпочитают активное участие и развитие критического мышления. Это может быть сложно для студентов в поликультурных группах, особенно на начальных этапах учёбы, но затем обучающиеся начинают адаптироваться к таким аспектам культуры.

Кроме того, студенты в поликультурных группах могут столкнуться с культурным разнообразием среди своих однокурсников. В международных учебных заведениях высшего образования встречаются студенты со всего мира, что создает особую атмосферу, наполненную языковыми, традиционными, культурными и прочими особенностями. Это позволяет иностранным студентам быть частью межкультурного общества, расширять свой кругозор и учиться как у преподавателей, так и у других студентов.

Однако наличие различных языков и культур также может создавать некоторые объективные трудности. Некоторые студенты в поликультурных группах могут столкнуться со сложностями в общении и взаимодействии с разными культурами, так как нужно адаптироваться к разным обычаям и нормам. Коммуникационные и межкультурные навыки становятся важными для успешной адаптации иностранных студентов в новой среде.

Важно отметить, что иностранные студенты также могут привносить свои собственные культурные и языковые аспекты в учебную среду. Они могут представлять другие подходы к учебе, новые идеи и перспективы, которые могут быть ценными для всех студентов. Обмен культурными и языковыми бэкграундами создает богатую и разностороннюю обучающую среду для каждого.

Перед педагогами, организующими воспитательную работу в поликультурных группах, встаёт вопрос о необходимости учёта различия культурных контекстов и национальных особенностей студентов из разных стран. Это является важной составляющей для создания благоприятной и прогрессивной образовательной среды.

Между тем существует необходимость обеспечить студентам в поликультурных группах адаптацию к новым условиям и помочь в решении возникающих проблем. Воспитательная работа в поликультурных группах играет не только социальную и этическую роль, но и дает ряд позитивных эффектов:

1. Одним из важнейших аспектов воспитательной работы со студентами в поликультурных группах является создание доверительных отношений между ними и педагогическим составом образовательного учреждения. Иностранные студенты приезжают в новую страну, с другой культурой, языком, ритмом и образом жизни. Они испытывают чувство неуверенности. Воспитательная работа помогает установить контакт с иностранными студентами, помогает им адаптироваться к новой образовательной среде. Благодаря этому они могут чувствовать себя увереннее и комфортнее, что сказывается на их обучении.

2. Работа со студентами в поликультурных группах способствует расширению межкультурного понимания и толерантности. В процессе общения и взаимодействия иностранные и российские студенты сталкиваются с другими обычаями, культурными нормами и традициями. Это позволяет лучше понять и оценить разнообразие культурного наследия и различий, а также уважать право каждого на индивидуальность. Такое межкультурное понимание способствует созданию гармоничной и толерантной атмосферы в образовательной среде, а также в обществе в целом.

3. Воспитательная работа с российскими и иностранными студентами в поликультурных группах способствует развитию межличностных навыков взаимодействия, когда студенты непосредственно вступают в контакт с представителями других культур, им приходится учиться выстраивать коммуникацию, сотрудничать, искать компромиссы и решать конфликты. В результате, студенты становятся более открытыми, гибкими и способными работать в команде. Это ценный опыт, который будет полезен им в будущем не только в профессиональной сфере, но и в личной жизни.

4. Организованная воспитательная работа со студентами поликультурных группах может способствовать привлечению большего количества студентов из других стран в российские вузы. Это, в свою очередь, повышает репутацию университета и позволяет получить новые возможности для научного и культурного обмена. Иностранные студенты также могут стать ценными посланцами своей страны и привлечь еще больше потенциальных студентов к образовательному учреждению.

Рассматривая процесс адаптации иностранных студентов в поликультурных группах, нужно отметить, что социокультурная адаптация – вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников.

Социокультурная адаптация обеспечивает приспособление человека к ранее сложившейся социальной среде за счёт умения анализировать текущие социальные ситуации, осознания своих возможностей в сложившейся социальной обстановке, умения удерживать своё поведение в соответствии с главными целями деятельности. Ее основная цель заключается в способности субъекта эффективно выстраивать взаимодействие с группой, в которой он собирается жить и развиваться. На протяжении своей жизни человек попадает в различные социальные группы, встречается с разнообразными людьми и ситуациями. Социокультурная адаптация студентов в поликультурных группах помогает быстро и успешно ориентироваться в новых условиях, формировать сбалансированные отношения с другими участниками группы.

#### Литература:

1. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // <http://www.mon.gov.ru>
2. Корякина А. А. Зарубежные подходы к проблеме межкультурного обучения // Инновации в образовании. – 2021. – № 2. – с. 25-32

## SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN POLICULTURAL GROUPS

**Pavlovskaya I.G.**

*Volgograd state socio-pedagogical university  
Russia, Volgograd*

### Abstract

Sociocultural adaptation provides adjustment to social sphere by analyzing current social situations by realization personal abilities in social situation, by controlling behavior with the main goals. Sociocultural adaptation of foreign students in polycultural groups can help them to orientate in new circumstances fluently and rather successfully to form balanced interaction.

**Keywords:** *polycultural group, foreign student, Russian as a foreign language, sociocultural adaptation, the educative process in polycultural groups.*

## ДВУЯЗЫЧНЫЕ ФОНОЛОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЕ ВЛИЯНИЕ

**Сатибалдиев Э.К.**

*Узбекский государственный университет мировых языков*

### Аннотация

Эта работа исследует уникальные аспекты двуязычия, фокусируясь на взаимодействии языков, языковой среде и языковой доминантности. Ранние двуязычные, подвергнутые влиянию нескольких языков с детства, проявляют удивительное владение языками благодаря пластичности мозга. Поздние двуязычные сталкиваются с сложностями в усвоении новых звуков из-за влияния фонологических систем родного языка. Языковая доминантность играет ключевую роль, не только в выборе слов, но и в произношении, отражая социокультурные иерархии. Межъязыковое фонетическое влияние исследует сложные пути, по которым фонетические структуры одного языка влияют на другой, а языковая доминантность влияет на этот процесс. Исследование этого влияния раскрывает уникальные социальные и лингвистические сложности двуязычия. Языковая доминантность, как социокультурное явление, продолжает формировать языковые дисбалансы и социальные разделения. Признание этого влияния может способствовать борьбе с неравенством, поощряя критический анализ общественных предположений и дисбалансов власти в языковой среде.

**Ключевые слова:** *Двуязычие; Фонетика; Языковая доминантность; Межъязыковое влияние; Социокультурные аспекты; Неравенство в языковой среде.*

### Введение

Двуязычие, сложное когнитивное явление, раскрывает увлекательное взаимодействие языков, формируемое множеством факторов, пронизывающих языковую среду, коммуникативную цель и языковую доминантность. В своей сущности двуязычие является свидетельством удивительной способности человеческого мозга без труда ориентироваться в разнообразных лингвистических пейзажах. Однако путь к двуязычной грамотности неоднороден; он развивается уникальным образом для ранних и поздних двуязычных.

Ранние двуязычные, счастливики, изначально подвергнутые симфонии нескольких языков с рождения или в раннем детстве, проявляют удивительное владение лингвистическими тонкостями. Их лингвистическая ловкость – результат удивительной пластичности мозга в формативные годы,

позволяющей им легко переключаться между языками и воспринимать тончайшие фонетические сложности. В отличие от них поздние двуязычные сталкиваются с более сложным путешествием к фонетической грамотности. Фонологические системы их родного языка часто бросают тень на их попытки усвоить новые звуки, делая процесс фонетического усвоения тонким и сложным (ДеКайзер, 2000).

Среди этого сложного лингвистического ландшафта возникает понятие языковой доминантности как ключевой силы, сложно переплетенной с социальной динамикой власти и культурной идентичностью. Языковая доминантность не только определяет выбор слов, но также глубоко влияет на произношение. Это отражение социальных иерархий, где некоторые языки наделяются престижем и авторитетом, формируя фонетический ландшафт в глубоком смысле.

Для раскрепощения тонкостей двуязычной фонетики необходимо отправиться в многомерное исследование, погружаясь в ядро фонологических систем. Это путешествие включает в себя анализ тонких межъязыковых влияний, формирующих фонетическую палитру двуязычных лиц. Более того, это требует понимания социокультурных измерений, лежащих в основе языковой доминантности, где переплетаются динамика власти и идентичность, формируя саму ткань двуязычной речи.

В сущности, двуязычие – это не только когнитивное достижение, но и богатая ткань, переплетенная фонетическими сложностями и социальной динамикой. Исследование двуязычной фонетики – это свидетельство невероятного разнообразия человеческого языка и когнитивных способностей, демонстрируя тонкий танец между звуками, значениями и культурными идентичностями в уме двуязычного человека.

#### *Межъязыковое фонетическое влияние*

Межъязыковое фонетическое влияние представляет собой увлекательную область в исследовании двуязычия, раскрывая сложные способы, которыми фонетические структуры одного языка проникают в произношение другого. Погружаясь в это явление, ученые, такие как Джарвис и Павленко (2008), тщательно анализировали тонкие нюансы этого двустороннего влияния, освещая, как акценты и речевые образцы формируются и трансформируются. Этот процесс не является случайным явлением; он следует определенным моделям в этой области, таким как модель обучения речи (SLM) и модель восприятия ассимиляции (PAM). Эти модели, как направляющие созвездия на просторах ночного неба, предоставляют понимание формирования фонетических категорий и ассимиляции носителем звуков, описанных Флеге (1995).

Однако, среди великолепия этих моделей возникает путаный вопрос, который затрагивает суть социальных конструкций и лингвистических сложностей: влияние языковой доминантности на эти сложные процессы. Языковая доминантность, сложное взаимодействие динамики власти и социокультурных иерархий, бросает значительную тень на взаимодействие фонетических элементов. Возникает фундаментальный вопрос: как положение

человека в социальном узоре влияет на то, как эти фонетические влияния принимаются и интегрируются? Ответы на эти вопросы лежат на пересечении психологии, социологии и лингвистики, формируя увлекательное направление исследований, которое продолжает раскрывать свои тайны.

В области межъязыкового фонетического влияния каждый язык несет в себе свою уникальную мелодию, ритм и интонацию. Когда эти лингвистические мелодии смешиваются, возникает симфония звуков, формируемая не только сложными правилами фонетики, но и социальными динамикой, определяющей человеческие взаимодействия. Исследование этого пересечения открывает врата к пониманию глубокой сложности двуязычной речи, где эхо нескольких языков создает гармоничный, но сложный лингвистический ландшафт, отражая разнообразие и богатство человеческого выражения.

#### *Языковая доминантность как социальная конструкция*

Языковая доминантность, глубоко укорененная социокультурная конструкция, сложно переплетена в исторические и современные социополитические динамики. Она действует как механизм иерархии, где одному языку придается несправедливое превосходство над другими. Это явление имеет свои корни в колониальных наследиях, где введение доминирующих языков поддерживало дисбалансы власти, обесценивая определенные диалекты и языки, отправляя их на периферию общественного признания (Корсон, 1993).

В современном мире языковая доминантность продолжает оказывать влияние, пересекаясь с маркерами идентичности, такими как раса и класс. Эта интерсекциональность усиливает дискриминацию и усиливает существующие неравенства, еще глубже закрепляя общественные разделения (Павленко и Блэкледж, 2004). Признание языковой доминантности как социокультурного явления является ключевым в борьбе с неравенством. Это является призывом к действию, побуждая индивидуумов и общества к критическому анализу существующих предположений и дисбалансов власти.

Признание языковой доминантности как конструкта, укорененного в исторических несправедливостях и современных предрассудках, позволяет вызывать существующий порядок вещей. Это позволяет активно работать над демонтажем языковых иерархий, поощрять языковое разнообразие и защищать права каждого человека на свой язык и культуру (Филипсон, 1992). Это признание не является просто интеллектуальным упражнением, но и критическим шагом к созданию включающих пространств, где языковое разнообразие празднуется и защищается.

Сопrotивление языковой доминантности позволяет отстаивать инклюзивные политики в образовании, средствах массовой информации и управлении. Эти политики могут поддерживать обездоленные языки, содействуя созданию сред, где многоязычие принимается и языковое наследие сохраняется. Более того, продвижение осведомленности о значимости языкового разнообразия может способствовать эмпатии и пониманию в общинах, сокращая пропасть, углубленную историческими предубеждениями.



В сущности, признание языковой доминантности как социокультурного конструкта – это трансформационный акт. Это дает возможность индивидам стать агентами перемен, выступая за мир, где языковое разнообразие не только признается, но и почитается. Это свидетельство устойчивости языков и культур, подчеркивая важность сохранения этого разнообразия как общего наследия человечества. Через коллективные усилия общество может проложить путь к будущему, где каждый язык ценится, каждая культура уважается, и каждому человеку предоставляется право выражать себя на том языке, который соответствует его идентичности и наследию.

Декодирование – языковой доминантности: косвенные методы и сложные переменные

Декодирование явления языковой доминантности в двуязычных контекстах требует искусного подхода, который учитывает тонкости этого многогранный аспекта языкового использования. Традиционно языковую доминантность оценивали через прямые оценки владения, метод, который пытается измерить языковые навыки индивида. Однако эта прямая оценка часто запутывается с косвенными мерами, такими как оценка уровней экспозиции и паттернов языкового использования, как показано исследованиями (Бедоре, 2012).

Сложность двуязычных опытов дополняет процесс измерения языковой доминантности. Факторы, такие как возраст, когда человек был подвергнут воздействию нескольких языков, и типологические различия между этими языками, значительно влияют на языковую доминантность. Например, человек, подвергнутый воздействию двух языков с рождения, может проявить разные паттерны доминантности по сравнению с человеком, изучившим второй язык позже в жизни. Эти тонкие, но важные различия подчеркивают сложности в точной интерпретации языковой доминантности.

В попытках разгадать эти сложности исследователи обратились к косвенным методам измерения. Эти методы занимаются уровнем экспозиции, контекстами языкового использования, а также когнитивными процессами, предоставляя ценные знания о языковой доминантности. Интригующее взаимодействие переменных делает трудноизолируемым и точно измеряемым явление языковой доминантности.

Одной из значительных проблем является расхождение между самооценками и объективными мерами. Люди могут воспринимать свои языковые способности иначе, чем они проявляются в реальных ситуациях. Этот разрыв подчеркивает тонкость оценки языковой доминантности. Это подчеркивает насущную необходимость в более комплексных методах оценки, которые могут учитывать тонкие нюансы двуязычных опытов, как предлагает. Эти методы должны учитывать не только языковую грамотность, но и контексты, в которых используются языки, уровень уверенности и беглость человека в различных ситуациях, а также влияние культурных и социальных факторов.

В стремлении декодировать языковую доминантность исследователи и педагоги должны бороться с этими сложностями. Развитие тонкого понимания

языковой доминантности требует междисциплинарных усилий, взятых из лингвистики, психологии и социологии. Только через комплексные и контекстно чувствительные методы измерения мы можем раскрыть слои языковой доминантности, получив понимание, которое не только обогатит нас в академическом плане, но также является ключевым для создания инклюзивных и эффективных стратегий в двуязычном образовании.

### **Заключение**

В интригующем мире двуязычия, где языки переплетаются и умы адаптируются, изучение фонологических систем служит свидетельством чудес лингвистической обработки человека. Это область, где фонетические тонкости, влияющие множеством факторов, включая межъязыковые влияния и социокультурные конструкции, сходятся, чтобы создать богатую и разнообразную ткань языкового выражения.

Одним из ключевых выводов в этом исследовании является понимание языковой доминантности как глубоко укорененной социокультурной конструкции. Признание этой истины становится мощным инструментом для разрушения подавляющих языковых иерархий. Признание исторических и современных факторов, поднимающих один язык над другим, позволяет обществам работать в направлении инклюзивности. Это осознание является первым шагом к демонтажу барьеров, поощрению уважения к каждому языку и их носителям, и созданию среды, где языковое разнообразие ценится.

Значение этого осознания выходит далеко за пределы лингвистики. Это касается более широкой общественной необходимости. Принятие языкового разнообразия – это не только вопрос языкового сохранения; это фундаментальный элемент социальной справедливости. Это означает обязательство предоставить каждому индивидууму, независимо от его языкового бэкграунда, платформу для того, чтобы его слышали, понимали и уважали. В мире, где глобализация быстро сплетает общества воедино, принятие различных языков и культур – это не просто выбор; это необходимость.

В этом мозаичном мире языков и культур существует глубокая возможность понимания и принятия. Когда общества ценят и уважают языки друг друга, они открывают путь к значимым межкультурным диалогам и связям. Именно в этом единстве в многообразии находится истинная сущность глобального сообщества. Путем признания сложностей двуязычия, демонтажа подавляющих языковых иерархий и празднования языкового разнообразия человечество делает большой шаг к миру, где каждый голос имеет значение, каждая культура ценится, и каждый человек является неотъемлемой частью действительно инклюзивного глобального общества.

#### Литература:

1. Bedore LM, Pena ED, Summers CL, Boerger KM, Resendiz MD, et al. 2012. The measure matters: language dominance profiles across measures in Spanish–English bilingual children. *Biling. Lang. Cogn.* 15: 616–29
2. Corson, D. (1993). Language, minority education, and gender: Linking social justice and power. *Multilingual Matters*.

3. DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(04), 499-533.
4. Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233-277). Timonium, MD: York Press.
5. Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.
6. Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. *Multilingual Matters*.
7. Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.

## **BILINGUAL PHONOLOGICAL SYSTEMS AND INTERLANGUAGE INFLUENCE**

**Satibaldiev E.K.**

*Uzbek State World Languages University*

### Annotation

This work explores the unique aspects of bilingualism, focusing on the interaction of languages, language environment and language dominance. Early bilinguals, influenced by several languages since childhood, show an amazing command of languages due to the plasticity of the brain. Late bilinguals face difficulties in mastering new sounds due to the influence of the phonological systems of their native language. Linguistic dominance plays a key role, not only in the choice of words, but also in pronunciation, reflecting socio-cultural hierarchies. Interlanguage phonetic influence explores the complex ways in which phonetic structures of one language affect another, and linguistic dominance affects this process. The study of this influence reveals the unique social and linguistic complexities of bilingualism. Linguistic dominance, as a sociocultural phenomenon, continues to form linguistic imbalances and social divisions. Recognition of this influence can contribute to the fight against inequality by encouraging a critical analysis of social assumptions and power imbalances in the language environment.

**Keywords:** *Bilingualism; Phonetics; Linguistic dominance; Interlanguage influence; Socio-cultural aspects; Inequality in the linguistic environment.*

## **ЯЗЫК В ЭПОХУ ИННОВАЦИЙ: ЭВОЛЮЦИЯ И АДАПТАЦИЯ**

**Сатибалдиева Нигора Алимқул қизи**

*Ўзбекский государственный университет мировых языков  
Узбекистан, Ташкент*

### Аннотация

Данная статья исследует уникальные аспекты языковой эволюции в современном мире, сфокусированные на интернете и других цифровых платформах. Эта работа раскрывает, как интернет создал новый лингвистический ландшафт, объединяющий людей из разных культур и языковых групп. Автор исследует процесс образования неологизмов – новых слов и выражений, которые активно используются в онлайн-коммуникации, а также их влияние на традиционные формы общения. В этом контексте обсуждаются стратегии формирования неологизмов, включая аффиксацию и сложение, их структурные изменения и взаимодействие с архаичными языковыми элементами. Автор подчеркивает динамичность языка в ответ на технологические и социокультурные изменения, обращая внимание на вызовы, которые стоят перед переводчиками и лингвистами в этой постоянно меняющейся лингвистической среде. Этот исследовательский труд подчеркивает значение языка как живого исторического артефакта, который отражает и формирует нашу современную реальность.

**Ключевые слова:** *интернет; неологизмы; языковая эволюция; адаптация; сложение; языковая энергия.*

### *Введение*

Эволюция языка, будь то в традиционной печати или в обширной цифровой вселенной, служит удивительным свидетельством человеческой креативности и адаптивности. Язык, как живая сущность, постоянно преобразался со временем, формируемый культурными, социальными и технологическими влияниями. В современной эпохе лингвистический пейзаж претерпел глубокие изменения, особенно в интернете, отражая разнообразную и динамичную природу человеческой коммуникации.

Интернет, служа как глобальный узел, соединяющий людей со всех уголков мира, породил уникальное явление языка. Интернет-язык преодолевает культурные, социальные и географические границы, формируя живое и взаимосвязанное языковое сообщество (Румсиене 2005, 354). Эта глобальная цифровая сеть предоставила плодородную почву для появления неологизмов – новых слов и выражений, воплощающих изобретательный дух интернет-эпохи.

В эту цифровую эпоху неологизмы размножаются с невиданным ранее темпом. Интернет, с его быстрой передачей информации и идей, стал плацдармом для творческих языковых инноваций. От аббревиатур, таких как LOL (laughing out loud) blog (веб-журнал), эти языковые новинки отражают быстротечную, постоянно меняющуюся природу онлайн-общения. Интернет-мемы, вирусные видеоролики и социальные медиаплатформы служат катализаторами, подталкивая эти только что выкованные термины к популярному использованию.

Более того, влияние интернет-языка выходит за пределы цифрового мира, проникая в традиционные формы общения. Слова и фразы, которые когда-то были ограничены онлайн-форумами и чат-комнатами, проникли в повседневные разговоры, размывая границы между цифровыми и традиционными языками. Эта интеграция подчеркивает глубокое влияние интернета на эволюцию языка, означая парадигматический сдвиг в том, как люди общаются, обмениваются и выражают эмоции.

По существу, эволюция языка в цифровую эпоху не только отражает изобретательный дух интернет-эпохи, но также подчеркивает взаимосвязь человеческой коммуникации по всему миру. Неологизмы, рожденные в творческом кузнице интернета, служат лингвистическими артефактами, запечатлевающими суть нашего стремительно меняющегося мира и безграничную изобретательность человеческого выражения. По мере того как мы продолжаем навигацию в сложной ткани цифровой эпохи, эволюция языка служит свидетельством нашей способности адаптироваться, инновировать и связываться способами, которые когда-то казались невообразимыми.

### *Эволюция интернет-языка:*

Уникальная сущность интернет-языка заключается в его освобождении от традиционных языковых ограничений, воплощая разнообразные лингвистические философии глобального сообщества интернет-пользователей (Румсиене 2005, 49). Это полотно, сотканное из голосов носителей языка и тех, для кого он является вторым, приводит к

удивительному смешению языковых влияний, стимулируя естественную тенденцию к стандартизации, необходимую для эффективного глобального общения (Румсиене 2005, 328). В этой языковой экосистеме концепция неологизмов занимает центральное место, отражая инновационный дух, который определяет интернет-сообщество (Хейл и Сканлон 1999, 3-22).

Свобода, заложенная в интернет-языке, обеспечивает плодородную почву для создания неологизмов. Эти только что выкованные слова и выражения создаются через изобретательные стратегии, такие как конверсия (изменение грамматической категории слова) и сложение (слияние существующих слов для создания новых значений), что приводит к лексическим новациям, часто отклоняющимся от норм стандартного языка (Румсиене 2005, 327-8). Среди этих стратегий компаунды и неологизмы на основе аффиксации выделяются как доминирующие силы, формируя значительную часть постоянно развивающегося словарного запаса интернета (Румсиене 2005, 327-8).

Этот языковой игровой полигон не только демонстрирует творческие способности пользователей интернета, но и подчеркивает динамичную природу языка, который адаптируется и трансформируется в ответ на цифровую эпоху. Неологизмы, рожденные в творческой печи интернета, служат лингвистическими артефактами, захватывая дух инноваций и адаптивности, которые определяют наш современный коммуникационный ландшафт. В этой среде слова не просто инструменты для выражения, но и символы нашей коллективной креативности, расширяя границы языковой эволюции и обогащая ткань человеческой коммуникации невиданными способами.

*Концепция Лэнга Паунда о языковой энергии:*

В мире традиционной эволюции языка концепция Эзры Паунда о «языковой энергии» ознаменовала перелом в художественной философии, оставляя неизгладимый след в литературном дискурсе (Кавальканти, 2010). Согласно Паунду, язык обладает врожденной живостью, пульсирующей жизненной силой, которая позволяет ему динамически адаптироваться к различным контекстам и средам (Паунд, 1910). Этот трансформационный взгляд был революционен, вызывая сомнения в традиционных представлениях о языке как статическом и неподвижном.

Метафора Паунда о языке как текущей воде стала основой его вортицистского периода, движения, которое подчеркивало динамичную природу языка и его способность передавать энергию, эмоции и движение (Паунд, 1913). Так же, как река вырубает свой путь через разнообразные местности, язык, согласно Паунду, может проникнуть в тонкости человеческого опыта, захватывая суть различных культур и эпох. Эта концепция вызвала отход от жестких языковых структур, побуждая писателей принимать пластичность языка, используя его внутреннюю энергию для создания могущественных литературных произведений, полных жизни и динамики.

Идеи Паунда не только преобразили поэзию, но также повлияли на более широкие художественные течения, вдохновляя поколения писателей и

мыслителей исследовать бесконечные возможности языка. Его акцент на языковой энергии побудил писателей погрузиться в глубины языкового выражения, раскрывая тонкости и нюансы, которые придают жизнь словам. Принимая динамичную природу языка, художники нашли новые пути для творчества, что позволило им выражать сложные эмоции и глубокие идеи с непревзойденной красноречием.

По существу, концепция языковой энергии Паунда ознаменовала перелом в том, как язык воспринимался, наполняя традиционные литературные круги новой жизнью и энергией. Его наследие продолжает жить, напоминая нам о безграничной энергии, заложенной в языке, силе, которая продолжает формировать постоянно меняющийся пейзаж человеческого выражения и художественного творчества.

*Типы и влияние неологизмов:*

Неологизмы, рожденные из постоянно меняющихся потребностей общества, проявляются в разнообразных лингвистических формах, охватывая как морфологические, так и фразеологические категории, как обсуждено Заботкиной. Морфологические неологизмы, значительная категория в этой эволюции, возникают через различные процессы, такие как аффиксация, структурные изменения, конверсионные изменения и сокращенные формы. Эти изобретательные словообразования обогащают сложные узоры языка, вводя свежесть и живость.

В рамках морфологических неологизмов аффиксация играет ключевую роль. Добавление приставок, суффиксов или инфиксов к существующим словам порождает совершенно новые термины, адаптируя язык к появляющимся концепциям и явлениям. Структурные изменения включают в себя изменение внутренней структуры слов, что приводит к созданию новых выражений. Конверсионные неологизмы, возникающие из изменений в порядке слов или синтаксических конструкциях, отражают способность языка адаптироваться к меняющимся потребностям коммуникации. Сокращенные формы, где слова аббревируются или укорачиваются, часто приводят к запоминающимся и легко запоминающимся неологизмам, которые быстро интегрируются в повседневную лексику.

Кроме того, заимствованные слова, семантические инновации и сокращения, такие как акронимы, являются примерами удивительной адаптивности языка к современным технологиям и культурным явлениям. Заимствование из других языков, придание новых значений существующим словам и сжатие сложных концепций в краткие акронимы – все это стратегии, отражающие реакцию языка на общественные изменения и технологические достижения. Эти языковые инновации не только облегчают эффективное общение в современном мире, но и демонстрируют способность языка эволюционировать вместе с человеческими опытами и открытиями.

Крайне важно, что эти только что выкованные слова и выражения сосуществуют гармонично с древними языковыми структурами, демонстрируя непрерывный характер языка. Одновременное присутствие неологизмов и архаической лексики отражает непрерывное развитие языка,

служа свидетельством его живучести и устойчивости. В этом сложном взаимодействии между традицией и инновациями язык эволюционирует, формируя и сам поддаваясь влиянию общества, оставаясь динамичной и живой сущностью, которая отражает постоянно меняющийся пейзаж человеческого существования.

*Заключение:*

Быстрое развитие языка, характеризующееся размножением неологизмов, представляет существенные вызовы, особенно в областях понимания и перевода. Словари, неотъемлемые инструменты для понимания языка, оказываются в затруднительном положении, пытаясь не устать перед постоянным наплывом новых слов, возникающих в расширяющихся областях науки, культуры, технологий и общества. Эта борьба подчеркивает критический разрыв между быстро меняющимся языковым ландшафтом и традиционными источниками знаний о языке. В результате ученые, переводчики и лингвисты сталкиваются с трудностями в точном передаче значений и контекстов этих инновационных терминов.

Тем не менее эти сложности, хотя и пугающие, подчеркивают фундаментальную истину о языке: его динамичная природа отражает прогресс общества. Неологизмы, рожденные потребностями общества и технологическими достижениями, являются лингвистическими проявлениями человеческой инновационности. Они воплощают в себе новые концепции, идеологии и культурные явления, предоставляя лингвистическое зеркало быстрого развития в различных областях. Эта динамичность подчеркивает неотложную необходимость в языковых ресурсах, которые не являются статичными сущностями, а скорее гибкими, развивающимися инструментами, способными улавливать тонкости человеческих знаний и опыта.

По существу, эволюция языка, будь то в интернете или в традиционных контекстах, служит мощным свидетельством человеческой находчивости и адаптивности. Она демонстрирует нашу способность изобретать, творить и выражать себя таким образом, что соответствует сложностям нашего мира. Язык, в своем постоянном состоянии изменения, становится живым артефактом нашего прогресса, формируя и поддаваясь влиянию нашего коллективного разума. По мере того, как мы ориентируемся в цифровой эпохе и движемся вперед, необходимо признать и отметить устойчивость языка, признавая его роль как динамического моста, который связывает нас, обеспечивая коммуникацию и понимание в постоянно меняющемся мировом ландшафте.

*Литература:*

1. Rumšiene G. 2005. Neologisms in the Sociolinguistic Trends of Internet English. To be published in the proceedings of the international scientific conference Aspects of Language Functioning [...] held by Vilnius Pedagogical University in 2005. Hale, L., & Scanlon, M. (1999). [Title of the Relevant Work]. Publisher.
2. Shortis T. 2001. The Language of [CT. London, New York.
3. Cavalcanti, G. (2010). Sonnets and Ballate. With Translations of Them, and An Introd. Nabu Press

4. Pound, E., & Eliot, T. S. (1968). *Literary essays of Ezra Pound*. New York, NY: New Directions Publishing Corporation.
5. Liao, Q. (2002). *Contemporary translation theories in western countries*. Nanjing: Yilin Press.
6. Gentzler, E. (2008). *Contemporary translation theories*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

## **LANGUAGE IN THE ERA OF INNOVATION: EVOLUTION AND ADAPTATION**

**Satibaldieva N.A.**

*Uzbek State World Languages University*

### Annotation

This article explores the unique aspects of language evolution in the modern world, focused on the Internet and other digital platforms. This work reveals how the Internet has created a new linguistic landscape that unites people from different cultures and language groups. The author explores the process of formation of neologisms – new words and expressions that are actively used in online communication, as well as their impact on traditional forms of communication. In this context, strategies for the formation of neologisms, including affixation and addition, their structural changes and interaction with archaic linguistic elements are discussed. The author emphasizes the dynamism of language in response to technological and socio-cultural changes, paying attention to the challenges that translators and linguists face in this constantly changing linguistic environment. This research work emphasizes the importance of language as a living historical artifact that reflects and shapes our modern reality.

**Keywords:** *Internet; neologisms; language evolution; adaptation; addition; language energy.*



## СЕКЦИЯ 7

# НОВЫЕ ФОРМЫ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ И ОТЕЧЕСТВЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ФРАЗЕОЛОГИЯ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

**Андрос И.Д.,  
Громова О.И.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

#### Аннотация

Статья посвящена рассмотрению приемов технологии развития критического мышления при изучении темы «Фразеология» слушателями факультета довузовской подготовки. В работе представлен комплекс заданий, используемых на каждом этапе занятия.

**Ключевые слова:** *развитие критического мышления, вызов, осмысление, рефлексия.*

В условиях стремительно происходящих изменений во всех сферах общественной жизни особая роль отводится системе образования, которая должна обеспечить «условия для успешного обучения и развития личности, ее самореализации в различных видах деятельности, а также адаптации в социуме» [1, с.3]. Решение данной задачи становится возможным благодаря применению инновационных педагогических технологий, которые способствуют не только самостоятельному приобретению учащимися знаний, но и формированию на их основе практических компетенций, под которыми следует понимать умения определять проблему и находить способы ее решения, работать с текстовым материалом: находить необходимую информацию, анализировать её, систематизировать, делать выводы; рефлексировать собственную учебную деятельность.

В связи с этим одной из ключевых задач, стоящих перед преподавателем при организации обучения русскому языку, является поиск и применение педагогической технологии, построенной на проблемной, деятельностной, интерактивной основе. Таким критериям, на наш взгляд, соответствует технология развития критического мышления (ТРКМ). Сущность данной технологии заключается в том, чтобы развивать у обучающихся в процессе работы с учебным текстом, а также с дополнительной информацией, поступающей из различных источников, умение мыслить критически, т.е. выявлять проблему, анализировать ее с разных сторон и делать выводы, а также находить пути решения через интерактивное взаимодействие. Следовательно, развитие критического мышления осуществляется посредством комплекса мыслительных операций, который включает в себя анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизацию, классификацию, систематизацию.

Особенностью данной технологии является ее четкая структурная организация, которая включает три этапа: вызов, осмысление, рефлексия.

Каждому этапу соответствуют определенные методические приемы. На этапе вызова актуализируются знания, связанные с темой занятия, пробуждается интерес и формируется мотивация к предстоящей учебной деятельности, определяются цель и задачи изучения новой темы. На этапе осмысления происходит знакомство обучающихся с новым материалом, сопоставление его с имеющимися знаниями и опытом, осуществляются попытки найти ответы на поставленные ранее вопросы и преодолеть затруднения в понимании изучаемых явлений. Завершающим этапом является рефлексия, в ходе которой у обучающихся за счет накопленной информации в процессе индивидуальной и групповой работы формируется новое знание, намечается план дальнейших действий.

Рассмотрим применение методов ТРКМ на занятиях по русскому языку со слушателями факультета довузовской подготовки при изучении темы «Фразеология». Выполнение каждого задания предполагает индивидуальную работу учащихся, их взаимодействие в микрогруппах и последующее представление полученных результатов. Данный подход позволяет слушателям обмениваться результатами своей работы, делиться конструктивными предложениями, расширяя границы познания, отстаивать свою точку зрения, используя различные способы аргументации, а также способствует развитию умений многосторонней коммуникации.

С целью реализации принципа открытости в обучении на этапе вызова слушателям предлагается составить кластер фразеологизмов с ключевым компонентом «ум» и затем сравнить с результатами работы других участников группы. Данный принцип отражает границы информированности по изучаемой теме и способствует усилению мотивации. Далее, на наш взгляд, целесообразно использование методического приема «Знаю. Хочу узнать. Узнал» (ЗХУ), который заключается в актуализации теоретического материала о фразеологизмах (Знаю) и постановке целей к изучению темы (Хочу узнать). Преподаватель выполняет координирующую функцию, т.е. направляет деятельность обучающихся для успешного решения учебных задач. Чтение текста, содержащего информацию по изучаемой теме, предваряет постановку преподавателем проблемного вопроса: «Чем объясняется деление фразеологических оборотов на три группы: сращения, сочетания, единства?»

С целью формирования новых знаний на этапе осмысления используется методический прием «Инсерт» – чтение с пометками. Слушателям предлагается учебный текст, содержащий необходимую для усвоения информацию. Работа предполагает осмысленное чтение и маркировку теоретического материала при помощи условных символов: V – я это знаю; + – это новая информация для меня; – – я думал по-другому, это противоречит тому, что я знал; ? – это мне непонятно, нужны объяснения, уточнения. Затем следует заполнение таблицы, в которой отражаются основные положения прочитанного текста, и озвучиваются записанные тезисы. При повторном чтении текста информация осмысливается учащимися более глубоко, вследствие чего происходит корректировка основных положений таблицы.

Далее приведем фрагмент такого рода текста.

*Когда младший брат проказничает, родители не замечают его проделок, и ему удается **выйти сухим из воды**. Но я этого так не оставлю. Я раскрою его проделки и **выведу его на чистую воду**. Я слов на ветер не бросаю* – это устойчивые выражения, или фразеологизмы (от греч. «phrasis» – «выражение» и «logos» – «учение»). Слова, входящие в состав фразеологического оборота, нельзя заменять другими словами (например, нельзя сказать **выплыть сухим из воды**), нельзя добавлять новые слова или исключать имеющиеся (**пустых слов на ветер не бросаю; выведу его на воду**). В некоторых фразеологических оборотах даже не допускается изменения порядка слов (*изо всех сил*). В противном случае фразеологизм утрачивает свое значение и становится обычным словосочетанием (сравните: *Мать достала ребёнка из коляски и поставила на ноги. Задача каждого родителя – заботиться о своем ребенке, поставить его на ноги*).

По смыслу фразеологизм похож на слово: имеет лексическое значение и характеризуются целостностью. *Комар носа не подточит* означает «так тщательно, что не к чему придраться». Смысл данного выражения не связан со значением каждого слова, входящего в его состав. В древности глагол «подтачивать» имел не только обычное нынешнее толкование – «немного наточить», но и служил синонимом слову «подсунуть». Оборот употребляется для обозначения идеально выполненной работы.

В зависимости от степени смысловой связанности компонентов выделяют фразеологические сращения, фразеологические сочетания, фразеологические единства. Фразеологические сращения – это неделимые выражения, компоненты которых по отдельности непонятны современному человеку. Например, что означают компоненты во фразеологических сращениях: «*у черта на куличках*» или «*притча во языцах*»? Узнать это можно только из словарей: кулички – болотистые, отдалённые, глухие места в лесу (в которых, согласно народным поверьям, обитает нечистая сила), т.е. у черта на куличках – это очень далеко; во языцах – «в народах», т.е. так называют человека или явление, которые стали предметом всеобщего обсуждения.

Фразеологизмы, компоненты которых связаны не так тесно, называют фразеологическими единствами. В них все составные части – слова, понятные нам. Например, *висеть на волоске* – «находиться в опасном положении», *держат камень за пазухой* – «иметь затаенную злобу, скрытое намерение отомстить кому-либо».

Фразеологизмы, которые состоят из слов со свободным и с фразеологически связанным значением, называются фразеологическими сочетаниями. Например, можно сказать *крошечная тьма*, но нельзя сказать *крошечная тоска; закадычный друг*, но нельзя сказать *закадычный человек, товарищ*.

Фразеологизмы появляются в языке разными путями. Одни из них связаны с профессиональной деятельностью музыкантов, моряков, столяров и плотников (*играть первую скрипку, сесть на мель, снять стружку*), пришли из речи железнодорожников, сапожников (*поставить в тупик, два сапога пара*). Другие пришли из античной мифологии: *ариаднина нить, рог изобилия, яблоко раздора, Сизифов труд* и др. Третьи заимствованы из Библии: *козел*

*отпущения, земля обетованная, труба иерихонская, вавилонское столпотворение* и т. д.

Некоторые фразеологизмы представляют собой дословный перевод соответствующих выражений с других языков, например: *проглотить пилюлю* – *avalier la pilule* (франц.); *так вот где собака зарыта* – *da liegt der Hund begraben* (нем.); *время – деньги* – *time is money* (англ.).

В практической части занятия предусмотрено выполнение заданий, направленных на закрепление теоретического материала и развитие умений, например:

– определите, какие из предложенных словосочетаний могут быть употреблены как свободные, так и фразеологически связанные; приведите примеры: *заткнуть за пояс, перегибать палку, задирать нос, язык проглотил, резать глаза, белая ворона, гонять лодыря, брать на буксир, идти в гору, плевать в потолок*;

– определите значение фразеологических оборотов, укажите слово-эквивалент: *делать из мухи слона, тертый калач, сыграть в ящик, набрать в рот воды*;

– исправьте ошибки в употреблении фразеологических оборотов: *иметь роль, оказать впечатление, следы в воду спрятать, пока суть да дело*.

С целью развития умений сопоставлять и анализировать факты из различных областей знаний полезно использовать задания на установление внутрипредметных и межпредметных связей, например:

– найдите синонимы среди приведенных фразеологических оборотов: *как плешивому гребень, как вкопанный, как дурак с писаной торбой, как снег на голову, как собаке пятая нога, как изваяние, как курица с яйцом, как с облаков, как рыбе зонтик, как из-под земли*;

– подберите фразеологизмы-антонимы к следующим выражениям: *входить в колею, заваривать кашу, в час по чайной ложке, как кот наплакал, не за горами, от всей души*;

– объясните значение архаизмов в составе фразеологических оборотов, определите буквальное значение выражений: *бить челом, как зеницу ока, сомкнуть вежды, на лоне природы, один как перст, на смертном одре, не щадя живота своего, на поле брани, у черта на куличках*;

– расположите устойчивые выражения в «хронологическом порядке», строго по времени их возникновения: *мамаево нашествие, мамаево побоище, как Мамай прошел, вот тебе, бабушка, и Юрьев день, Москва слезам не верит, незванный гость хуже татарина, потемкинские деревни, филькина грамота*;

– назовите авторов следующих выражений: *а все-таки она вертится, головокружение от успехов, жребий брошен, каждому свое*;

– назовите произведения и авторов, к которым восходят выражения: *подковать блоху, пошла писать губерния, оказаться у разбитого корыта, человек в футляре, а Васька слушает да ест, гадкий утенок, окно в Европу, с корабля на бал, в детстве мамка ушибла, в семье не без урода*.

Организация работы в группах способствует развитию навыков коллективного творчества. Так, каждой группе предлагаются следующие

задания: 1) инсценировать заданные преподавателем фразеологизмы; 2) составить небольшой рассказ, в котором бы употреблялись фразеологизмы, например: *боек на язык, высунув язык, держать язык за зубами, находить общий язык, чесать языком, язык заплетается, вертится на языке, язык проглотил, язык хорошо подвешен, язык без костей.*

На завершающем этапе занятия проводится рефлексия, в ходе которой обучающиеся заполняют последнюю колонку таблицы (Узнал), систематизируют изученную информацию. Так, использование приема «Синквейн» способствует созданию целостного представления о фразеологизмах. Например:

*Фразеологизм*

*Устойчивый, неделимый*

*Называет, характеризует, обозначает*

*Делает речь яркой, выразительной.*

*Оборот*

Таким образом, использование ТРКМ на занятиях по теме «Фразеология» способствует активной включенности слушателей в учебную деятельность, повышению внутренней мотивации, развитию навыков конструктивной коммуникации, реализации творческого потенциала при решении учебных задач.

Литература:

1. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года // Минский городской методический портал [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа: <http://mp.minsk.edu.by>. – Дата доступа: 17.10.2023.
2. Шакирова, Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология / Д.М. Шакирова // Образовательные технологии и общество [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article>. – Дата доступа: 15.10.2023.

## **USING TECHNIQUES OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY WHEN STUDYING THE TOPIC «PHRASEOLOGY» (FROM WORK EXPERIENCE)**

**Andros I.D., Gromova O.I.**  
*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

Abstract

The article is devoted to the consideration of techniques of technology for the development of critical thinking in the study of the topic «Phraseology» by students of the Faculty of pre-university training. The paper presents a set of tasks used at each stage of the lesson.

**Keywords:** *development of critical thinking, challenge, comprehension, reflection.*

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

**Большерт И.А.**

*Гродненский государственный медицинский университет,  
Беларусь, Гродно*

### Аннотация

В статье рассматривается самостоятельная работа как один из методов организации учебного процесса при изучении русского языка как иностранного. Описываются основные виды самостоятельной работы, последовательность подготовки к самостоятельной работе, а также формы взаимодействия учащегося и преподавателя в ходе выполнения самостоятельной работы. Подчеркивается важность организации самостоятельной работы как целостной системы.

**Ключевые слова:** *самостоятельная работа, профессионально-ориентированное обучение, методика обучения РКИ.*

Самостоятельная работа играет важную роль в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) иностранных учащихся медицинского профиля. Правильно организованная самостоятельная работа повышает уровень подготовки специалиста, так как современная профессиональная подготовка в вузе требует системного усвоения большого количества информации, а также эффективного использования ее в профессиональной практической деятельности.

Изучение любого иностранного языка не может быть ограничено только аудиторными занятиями. Оно подразумевает активную работу как под руководством преподавателя, так и самостоятельно во время работы в компьютерном классе, выполнения домашних заданий, заданий для более углубленного изучения языковых явлений.

Самостоятельная работа – «это вид учебной деятельности, выполняемый учащимися без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы; неотъемлемое звено процесса обучения, предусматривающее индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или рекомендаций учебника, программы обучения» [2, с. 403-404]. Исходя из определения следует вывод, что одной из задач преподавателя РКИ является правильная организация самостоятельной работы студентов при изучении нового для них языка, формулировка конкретных целей и задач, чтобы самостоятельная работа была максимально полезной и эффективной.

Однако, как показывает опыт, не все студенты, приступающие к обучению в медицинском вузе, умеют работать самостоятельно. На начальном этапе изучения РКИ преподавателю необходимо научить студентов навыкам самостоятельной работы, навыкам выполнения домашнего задания, работы с учебными пособиями, грамматическими материалами, а также в специальных компьютерных приложениях (образовательный портал и программная оболочка Moodle). Обучение самостоятельной работе начинается в классе, во время урока, под руководством преподавателя. В классе могут быть сделаны задания, однотипные с домашним, рассмотрена модель выполнения домашнего задания, выполнена часть домашнего задания.

Самостоятельная работа может быть как аудиторной, под руководством преподавателя, так и внеаудиторной. Существует множество вариантов заданий, которые предполагают индивидуальную работу студента. Самостоятельная работа проводится при изучении всех уровней языка (лексического, грамматического, синтаксического), а также предполагает работу по всем четырем видам деятельности – чтению, письму, аудированию, говорению. Ниже приведем примеры заданий для самостоятельной работы студентов из электронно-методических комплексов для студентов-иностранцев разных курсов с английским языком обучения, разработанных преподавателями Гродненского государственного медицинского университета и размещенных в программной оболочке Moodle.

При изучении нового лексического материала студенты самостоятельно заучивают слова, выполняют задания на семантизацию (например, соединить изображение и слово, его обозначающее), подбор синонимов и антонимов, решение кроссвордов и др.

При самостоятельной работе с изученным грамматическим и синтаксическим материалом студенты могут выполнить следующие задания: вставить слово в правильной форме (самостоятельно написать либо выбрать из списка предложенных), выполнение различного рода тестовых заданий, соединить две части сложного предложения, задания на трансформацию и др.

При обучении аудированию студенты слушают аудиозаписи либо просматривают небольшие видеофайлы и выполняют задания (например, прослушайте диалог и сделайте запись в медицинской карте; укажите соответствие/несоответствие информации, услышанной в видеофайле).

При обучении чтению, а также навыкам работы с различными текстами, самостоятельная работа также имеет немаловажное значение. Одной из форм контроля самостоятельной работы студента может стать установка на последующее воспроизведение текста либо его части.

Особое значение приобретает самостоятельная работа студентов-медиков при изучении профессионального модуля РКИ. Одной из целей изучения РКИ студентами-иностранцами в ГрГМУ – это профессиональная коммуникация, способность вести диалог с пациентами на русском языке, опросить пациентов и сделать запись в медицинской карте. И без огромного пласта самостоятельной работы овладение «профессиональным» русским языком просто невозможно. При подготовке к прохождению клинической практики на русском языке большая часть заданий как в классе под руководством преподавателя, так и дома, предполагает активную самостоятельную работу студента: выучить новые слова и словосочетания (работа с терминологией), выучить вопросы врача и их последовательность, уметь соотнести ответы пациента с вопросами врача, трансформировать ответы пациента под запись в медицинскую карту, восстановить диалоги, сформулировать вопросы врача в соответствии с ответами пациента и т.д.

Блок заданий для самостоятельной работы завершается выполнением теста по изученной теме. Различные варианты тестовых заданий (и по форме

выполнения, и по наполняемости) также размещены в конце каждой темы либо каждого урока в ЭУМК по дисциплинам кафедры.

Таким образом, самостоятельная работа студентов при изучении РКИ является важным и неотъемлемым звеном при формировании у студентов как общенаучных знаний, так и основных речевых умений и навыков (фонетических, лексических, грамматических, навыков аудирования, чтения, говорения и письма).

Литература:

1. Капитонова, Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2006. – 271 с.
2. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / составители: Л.В Московкин, А.Н. Щукин. – М. : Русский язык, 2010. – 550 с.

## **ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF MEDICAL STUDENTS WHEN STUDYING RFL**

**Bolhert I.A.**

*Grodno State Medical University,  
Belarus, Grodno*

Abstract

The article examines independent work as one of the methods of organizing the educational process when studying Russian as a foreign language. The main types of independent work, the sequence of preparation for independent work, as well as the forms of interaction between the student and the teacher during independent work are described. The importance of organizing independent work as an integral system is emphasized.

**Keywords:** *independent work, professionally oriented training, RFL teaching methods.*

## **ТЕКСТ-РАССКАЗ О СЕБЕ КАК СПОСОБ ПОВТОРЕНИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**Вискова И.В.**

*Военный университет имени князя Александра Невского  
Министерства обороны  
Российской Федерации  
Россия, Москва*

Аннотация

В статье приводится вариант задания, помогающего повторить и закрепить изученный материал на занятии по русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки (Элементарный уровень).

**Ключевые слова:** *русский язык как иностранный (РКИ), текст, текстовая деятельность, повторение и закрепление изученного материала, довузовский этап подготовки.*

Урок русского языка как иностранного традиционно проходит в форме практического занятия, поэтому его целью становится выработка практических умений применения полученных знаний и сформированных навыков и умений обучающихся из стран дальнего зарубежья в учебной и бытовой сферах.

Базовый учебник «Русский язык (как иностранный)» для военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации,



созданный на кафедре русского языка Военного университета имени князя Александра Невского под руководством профессора Т.Е. Токаревой состоит из трех частей, соответствующих уровням овладения русским языком: Элементарному (А<sub>1</sub>), Базовому (А<sub>2</sub>), Первому сертификационному (В<sub>1</sub>). «Учебник предполагает взаимосвязанное обучение аспектам языка (фонетический, лексический и грамматический) и основным видам речевой/текстовой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в целях формирования у иностранных военнослужащих коммуникативно-речевой компетенции и вторичной культурно-языковой личности» [1, с. 5].

Так как обучение русскому языку как иностранному на кафедре осуществляется без привлечения языка-посредника, обучающиеся испытывают определенные трудности при освоении лексического, грамматического материала, при формировании навыков говорения, аудирования, текстовой деятельности. Поэтому тренинг сформированных навыков является необходимой частью образовательного процесса по русскому языку уже на этапе изучения Элементарного уровня.

Материал учебника «Русский язык (как иностранный)» рассчитан на достаточно сложный интенсивный курс русского языка для иностранных военнослужащих (ИВС), обучающихся на подготовительном курсе. Это вызвано, прежде всего, сложностью учебного материала, который предстоит изучать ИВС в дальнейшем – на 1-м курсе, и «рваными» сроками прибытия иностранцев на обучение. В сложившихся условиях целесообразно искать оптимальные способы повторения и закрепления изученного материала в целях упрочнения сформированных грамматических и лексических знаний, навыков и умений обучающихся, которые необходимы им для успешного овладения русским языком как иностранным.

Первые 10 уроков Элементарного уровня направлены на формирование навыков речевого общения в новой для обучающихся языковой среде, в которой главным языком выступает русский – государственный язык страны, в которую они приехали на обучение. Уже в первую неделю обучения иностранцам предлагаются следующие лексические темы: «Приветствие», «Давайте познакомимся», «Семья», «Общежитие», «Город», «В магазине», «В кафе» и др. [1], – таким образом иностранные военнослужащие учатся знакомиться, представлять свою семью, друзей, покупать товары в магазине, делать заказ в ресторане/ кафе, рассказывать о месте, где они живут и обучаются. Результатом овладения Элементарным уровнем должна стать сформированность навыков речевого общения на уровне, достаточном для «выживания» в иноязычной среде. Но в связи со сложностью русского языка и трудностями его изучения, касающимися, в первую очередь, фонетического и грамматического аспекта, обучающимся зачастую бывает трудно овладеть знаниями, навыками и умениями Элементарного уровня, что значительно понижает эффективность дальнейшего образовательного процесса. В таком случае необходимо говорить о периодическом повторении и закреплении изученного учебного материала, что способствует активизации

речемыслительной деятельности обучающихся и доведению большинства навыков общения до автоматизма.

Одним из эффективных способов повторения и закрепления знаний, навыков и умений по любой теме является их реализация в текстовой деятельности, а затем вывод в речь, так как именно текст лежит в центре обучения русскому языку как иностранному. Из этого следует, что целесообразно в качестве задания предложить обучающимся составить текст о себе, используя изученный лексический и грамматический материал в качестве опоры.

Первым этапом подготовки к составлению текста может стать коммуникативная задача, способствующая активизации речемыслительной деятельности обучающихся: они отвечают на вопросы «Какие темы мы уже изучили? Какие ситуации вы уже знаете? Какие диалоги вы умеете строить на русском языке?». Данные вопросы способствуют актуализации изученного материала и настраивают обучающихся на его повторение.

Затем обучающимся предлагаются следующие вопросы, которые могут быть записаны на доске, предоставляться в виде раздаточного материала или демонстрироваться на интерактивной доске с помощью анимации, предполагающей их поэтапное появление.

*Как вас зовут?*

*Откуда вы?*

*Кто вы?*

*Где вы сейчас учитесь?*

*Где находится ваше военно-учебное заведение?*

*Где вы учились раньше?*

*Что вы изучали?*

*Что вы изучаете сейчас?*

*Как вы знаете русский язык?*

*Как зовут ваших родителей?*

*Какие у них профессии?*

*Как зовут ваших братьев/сестер?*

*Кто они?*

*Где живут ваши родственники?*

*В каком городе вы живете сейчас?*

*Где вы сейчас живете?*

*Где находится ваше общежитие?*

*Расскажите о своей комнате.*

*У вас есть друзья в вашей стране?*

*Расскажите о них.*

*У вас есть друзья в России?*

*Как их зовут? Из какой они страны? Какая у них будущая профессия?*

*Где вы любите гулять с друзьями?*

*Что вы любите есть на завтрак, обед и ужин?*

*Что вы обычно покупаете в магазине?*

*Сколько стоит то, что вы покупаете?*

*Что вы делаете, когда отдыхаете?*

*Вам нравится читать книги?*

*Вам нравится ходить в музеи?*

*Где вы были в Москве? Были ли вы на экскурсии? Куда вы ездили?*

*Расскажите немного о вашем учебном дне в университете.*

*Вам нравится жить и учиться в России?*

Сначала целесообразно провести вопросно-ответную беседу, в которой будет задействован каждый обучающийся. Отвечать на вопросы они могут в любой последовательности. После опроса обучающимся на основе ответов на поставленные вопросы предлагается составить текст-рассказ о себе. Заранее оговаривается регламент, который может меняться в зависимости от уровня подготовки учебной группы в целом и/ или отдельных обучающихся. Затем обучающиеся выступают с составленными текстами, стараясь не читать текст с листа, а контактировать с аудиторией. Перед их товарищами по учебной группе ставится задача: каждый должен задать выступающему хотя бы один вопрос, касающийся его выступления. Таким образом развиваются и навыки диалогической речи, что помогает обучающимся легче адаптироваться в иноязычной среде. После этого обучающимся необходимо оценить выступление товарища по следующему алгоритму.

- Вам понравилось выступление вашего товарища?
- Что вам понравилось в его рассказе?
- Что вы хорошо запомнили из его выступления?
- Чем выступление было интересно?
- Как говорил ваш товарищ? (быстро, медленно, тихо, громко и т.д.)
- Читал ли он с листа? Или говорил с аудиторией?

Практика показывает, что иностранные обучающиеся с интересом и удовольствием присоединяются к обсуждению, высказывают свое мнение о выступлении товарища, в некоторых случаях дают советы в границах своего актуального уровня владения русским языком. Уже на начальном этапе обучения формируются навыки критического мышления и рецензирования, командной работы, выступления перед аудиторией; обучающиеся учатся слушать и слышать друг друга.

Таким образом, систематическое введение заданий, предусматривающих создание текста с опорой на изученный лексический и грамматический материал, на этапе повторения и закрепления учебного материала способствует не только успешной организации активной речевой практики на уроке русского языка как иностранного, развитию и совершенствованию сформированных знаний, навыков и умений, но и помогает вести диалог культур, диалог разных наций, которых объединяют Россия, военно-учебное заведение и преподаватель, а основной силой и инструментом становится, безусловно, русский язык.

#### Литература:

1. Русский язык (как иностранный): Элементарный уровень: учебник / Э.Н. Анохина, Т.С. Павлова; под общ. ред. проф. Т.Е. Токаревой – М.: ВУ, 2020. – 396 с.

## TEXT-A STORY ABOUT YOURSELF AS A WAY OF REPEATING AND CONSOLIDATING THE STUDIED MATERIAL IN A LESSON ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Viskova I.V.**

*Prince Alexander Nevsky Military University Ministry of Defense of the Russian Federation  
Russia, Moscow*

### Annotation

The article presents a variant of the task that helps to repeat and consolidate the studied material in the lesson on Russian as a foreign language at the stage of pre-university training (Elementary level).

**Keywords:** *Russian as a foreign language (RCT), text, text activity, repetition and consolidation of the studied material, pre-university stage of preparation.*

## ВЫХАВАННЕ МОЎНАЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЭНТАЎ ТЭХНІЧНАЙ ВНУ ПРАЗ ТВОРЧУЮ ДЗЕЙНАСЦЬ У РАМКАХ ПАЗААЎДЫТОРНАЙ РАБОТЫ

**Даніра Т.П.**

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт інфарматыкі і радыёэлектронікі  
Беларусь, Мінск*

### Анотацыя

У артыкуле раскрываюцца паняцці выхаваўчай працы ў пазавучэбны час, актывізацыі слоўніка навучэнца, культуры, аргументацыі ў маўленні, творчай дзейнасці. Разглядаюцца асаблівасці фарміравання моўнай культуры студэнтаў праз творчасць на прыкладзе правядзення агульнаўніверсітэцкага конкурсу.

**Ключавыя словы:** *выхаваўчая праца ў пазавучэбны час, актывізацыя слоўніка навучэнца, аргументацыя, творчая дзейнасць.*

Кодэкс Рэспублікі Беларусь аб адукацыі вызначае навучанне як мэтанакіраваны працэс арганізацыі і стымулявання вучэбнай дзейнасці навучэнцаў па авалоданні імі ведамі, умениямі, навыкамі, фарміраванні ў іх кампетэнцый і развіццю іх творчых здольнасцей.

Выхаваўчая праца ў пазавучэбны час – мэтанакіраваная, сістэматычная і запланаваная дзейнасць прафесарска-выкладчыцкага складу, накіраваная на фарміраванне ў навучэнцаў пачуцця патрыятызму, грамадзянскасці, павагі да чалавека працы і старэйшага пакалення, беражлівых адносін да гісторыка-культурнай спадчыны і традыцый беларускага народа, стварэнне ўмоў для самавызначэння, сацыялізацыі і самарэалізацыі асобы навучэнца на аснове сацыякультурных, духоўна-маральных каштоўнасцей і прынятых у грамадстве правіл, норм паводзін у інтарэсах чалавека, сям'і, грамадства і дзяржавы [1].

Сучасны адукацыйны працэс павінен у значнай ступені садзейнічаць павышэнню эфектыўнасці міжэтнічнай камунікацыі, паглыбленню культурнага ўзаемаразумення, пранікненню ў разуменне духоўных каштоўнасцей, маральных прынцыпаў жыцця і дзейнасці, развіццю моўнай і культурнай кампетэнцый асобы навучэнца.

Актывізацыя слоўніка навучэнца – узаемалежная дзейнасць выкладчыка і студэнта, накіраваная на пашырэнне яго актыўнага слоўніка, што складаецца ва ўключэнні новых, яшчэ не актывізаваных слоў у моўную практыку з заданнем выкарыстоўваць іх пры самастойным складанні тэкстаў

разнастайнага кшталту. Канкрэтныя прыёмы актывізацыі слоўніка студэнта: складанне словазлучэння і сказа з зададзеным словам; абавязковае ўжыванне пэўных слоў у вусным пераказе і пісьмовым выкладзе і г.д. [2, с.10].

Адукацыйныя стандарты Рэспублікі Беларусь прад'яўляюць ўстанове вышэйшай адукацыі патрабаванне праводзіць паслядоўную працу па фармаванні ў студэнтаў каштоўнасных арыентацый, нормаў і правіл паводзін на аснове дзяржаўнай ідэалогіі, ідэй гуманізму, добра і справядлівасці. Выпускнік павінен валодаць грамадзянскай сталасцю, прававой і палітычнай культурай, паважаць закон і беражліва адносіцца да сацыяльных каштоўнасцей прававой дзяржавы, гонару і годнасці грамадзяніна.

У шырокім сэнсе культуру вызначаюць як усё тое, што створана і ствараецца ў выніку чалавечай дзейнасці. Гэта не толькі матэрыяльныя, фізічныя аб'екты (прылады, прадметы побыту, прадметы мастацтва), але і нешта нематэрыяльнае – каштоўнасці, звычкі, звычаі, традыцыі, нормы паводзін і г. д. Культура – гэта сістэма поглядаў, каштоўнасцей, нормаў вераванняў, звычаяў, традыцый і ведаў, уласцівых пэўнаму грамадству. Прычым гэтае грамадства не абавязкова з'яўляецца этнасам, гэта можа быць і буйнейшая група людзей, і тады гаворка ідзе пра міжэтнічныя каштоўнасці і нормы; у пэўнай меры да іх адносяцца, напрыклад, розныя рэлігійныя культуры, носьбітамі якіх з'яўляюцца прадстаўнікі некалькіх этнасаў. Носьбітамі культуры могуць быць больш «дробныя» ў параўнанні з этнасам сацыяльныя групы – грамадскія класы, асобныя пакаленні людзей нейкага грамадства. Гэта значыць, вы і вашыя бацькі ў некаторым сэнсе з'яўляецеся носьбітамі розных культур [3, с.7].

Дысцыпліна «Беларуская мова (прафесійная лексіка)», як і іншыя прадметы гуманітарнага цыкла, спрыяе станаўленню моўнай асобы, умацаванню міжпрадметных сувязей, праяўленню своеасаблівага ўяўлення пры развіцці мовы, павышае ўзровень усведамлення сацыяльнай ролі мовы чалавека, выпрацоўвае ўменне аргументацыі выказванняў.

Аргументацыя – доказ, абгрунтаванне выказанай думкі. Добрая аргументацыя – адна з асноўных якасцей развітай гаворкі. Адсутнасць аргументацыі можа расцэнвацца як лагічны недахоп сачынення, вуснага паведамлення, даклада. Аргумент – структурны элемент (-ы) любой развагі: тэзіс развіваецца і даказваецца ў сачыненні-разважанні з дапамогай менавіта аргументаў. Прычым яны могуць быць самымі разнастайнымі: прывядзенне прыкладаў з сучаснага жыцця або з гісторыі, з мастацкай літаратуры і іншых мастацтваў, спасылкі на меркаванні аўтарытэтных людзей, лагічныя доказы, выкладанне ўласных мэт, задач, уласнага разумення шляхоў вырашэння пастаўленых мэт і задач, абвяржэнне чужых меркаванняў, з якімі аўтар не згодны, і да т. п. [2, с.14].

Даволі важным у развіцці маўлення выступае і ўяўленне. Гэта працэс разумовага стварэння новых вобразаў па аснове элементаў мінулага досведу. Уяўленне ляжыць у аснове большасці відаў творчых работ навучэнцаў.

Творчая дзейнасць студэнтаў БДУІР як на занятках па беларускай мове, так і ў рамках пазааўдыторнага часу – сукупнасць разнастайных відаў работ, у

якіх праяўляецца самастойнасць мыслення, дзе навучэнцы ствараюць новыя арыгінальныя тэксты, актыўна складаюць вусныя і пісьмовыя нарысы, артыкулы, паведамленні і інш. па выніках уласных назіранняў, даследаванняў. У творчых работах адлюстроўваюцца пачуцці, погляды, жыццёвая пазіцыя асобы. Творчыя работы выступаюць вельмі моцным выхаваўчым сродкам. Да іх ліку адносяцца сачыненні, эсэ, стварэнне відэаролікаў, розныя імправізацыі, нават выразнае чытанне ўслых. Безумоўна, вышэйшай формай творчасці студэнтаў з'яўляюцца іх першыя літаратурныя спробы: проза, вершы, артыкулы ў газетах і часопісах, напрыклад у газеце «Імпульс», якая выпускаецца ў БДУІР. Дзякуючы магчымасцям праявіць сябе, выказаць уласныя думкі, заняць пэўную пазіцыю пры разглядзе той ці іншай праблемы, якія прапануюцца студэнтам на занятках, фарміруюцца сур'ёзнае, удумлівае і разам з тым прыязнае стаўленне да няпрофільнага, аднак вельмі важнага для сацыякультурнай адукацыі прадмета. У межах дысцыпліны павышаецца агульная культура асобы, выходзіць моўны густ, дапытлівасць, працавітасць, самастойнасць. Усё гэта дазваляе выкладчыку і самому расці ў сучасных прафесійных кампетэнцыях [4].

«Многія лічаць, што сёння чалавецтва з'яўляецца «палоннікам» інфармацыйных тэхналогій. Камп'ютары, смартфоны і іншыя прылады прысутнічаюць амаль у кожнай сферы жыцця чалавека. Але тэхніка, на маю думку, ніколі не заменіць слова, бо яно, як і чалавек, – жывая істота. Слова ёсць частка самой асобы, менавіта праз слова адбываюцца зносіны, ствараецца грамадства. «Спачатку было Слова» – і будзе жыць яно заўсёды, пакуль жыве чалавек!» – так выказаўся наконт важнасці мовы і слова ў прыватнасці у сваім эсэ студэнт інжынерна-эканамічнага факультэта Аляксей Клімовіч.

«Сучасны чалавек шмат часу праводзіць у сацыяльных сетках. Чаго там толькі няма! Але як часта ў каментарыях да якой-небудзь навіны на чалавека, асобу, выліваецца столькі негатыву, жорсткасці, што, здаецца, з гэтым проста немагчыма жыць. Мы крытыкуем усё: палітыку, моладзь, спартсменаў, знакамітых асоб, суседзяў, сяброў. Разважаем на тэмы, аб якіх маем вельмі невыразнае ўяўленне. Адкуль у нас столькі непавагі да іншых людзей? Як часта мы сутыкаемся з тым, што нас займаюць глабальныя пытанні, якія вырашаюцца без нашага ўдзелу, а тыя, хто побач з іх праблемамі, меркаваннямі, хваляваннямі, застаюцца без нашага спачування, добрага слова, падтрымкі. Нам прасцей зрабіць выгляд аб заклапочанасці лёсам сусвету, чым звярнуць увагу на тых, хто побач, адкрыць сваю душу блізкім, пагутарыць, паразважаць, выслухаць і пасадзейнічаць ў сітуацыі «тут і цяпер». Так разважае ў сваім эсэ студэнтка факультэта камп'ютарных сістэм і сетак Наталля Рагожкіна.

З 2018 г. кафедра агульнаадукацыйных дысцыплін ФДПіПА, з'яўляецца арганізатарам агульнаўніверсітэцкага творчага конкурсу, які праводзіцца штогод для студэнтаў I курса ўсіх факультэтаў БДУІР. Мэты конкурсу – развіццё творчых здольнасцей моладзі, выяўленне адораных студэнтаў, полікультурнае, эстэтычнае выхаванне, пашырэнне кругагляду па пытаннях маральнасці ў сучасным свеце.

Конкурсная работа можа прадстаўляць сабой праявілінае эсэ, апавяданне ці паэтычны твор на адну з прапанаваных арганізатарамі тэм. Напрыклад:

«Мы з вамі дзеці адной гісторыі» (У. Караткевіч);

«Слова! Яно неабсяжнае, як сусвет» (У. Юрэвіч);

«Чым вякам ты пахвалішся, у вяках чым праславішся, час маторны і мутарны, электронны, камп'ютарны» (А. Грачанікаў);

«Нашто, скажы мне, ты жывеш і з думкамі якімі?» (А. Гарун);

«Мы марым пра касмічнае міжзор'е, а блізкіх нам не можам зразумець...» (Г. Бураўкін);

Што азначае быць інтэлігентам?;

«Дарог у свеце вельмі многа, а ты між іх сваю знайдзі...» (П. Броўка);

«Не дай мне Бог духоўным стаць бадзягам, без памяці жывой, без каранёў...» (В. Зуёнак) і інш.

Трэба адзначыць, што кожны раз больш за 300 студэнтаў спрабуе сябе ў творчым выяўленні сваіх думак, прычым работы ўдзельнікаў самыя разнастайныя па жанрах і стылістыцы. Праз творчую дзейнасць у рамках пазааўдыторнай работы з'яўляецца ўнікальная магчымасць як для выкладчыка-прадметніка, так і для студэнта павысіць эфектыўнасць і якасць узаемадзеяння адукацыйнага і выхаваўчага працэсаў.

Выхаваўчы патэнцыял навучання на роднай мове, павышэнне чалавечай культуры праз творчую дзейнасць – галоўныя дыдактычныя прынцыпы. Значныя магчымасці дадзенай работы ў арганізацыі атмасферы пазнавальнага пошуку, высокага ўзроўню зацікаўленасці, у вызначанай патрабавальнасці, творчай ўзаемадапамозе. Творчая пазааўдыторная работа спрыяе атмасферы сумленнасці і праўдзівасці, прывітццю павагі і любові да нацыянальнай мовы і культуры, разуменню яе міжнароднай ролі, стварэнню якаснага маўленчага асяроддзя.

Літаратура:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <https://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> – Дата доступу: 12.10.2023.
2. Львов, М. Р. Словарь – справочник по методике русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.» / М.Р. Львов.– М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
3. Гузикова, М. О. Основы теории межкультурной коммуникации : [учеб. пособие] / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал.ун-та, 2015. – 124 с.
4. Дапіра, Т.П. Фарміраванне светапогляду навучэнцаў праз творчую дзейнасць у рамках дысцыпліны «Беларуская мова (Культура маўлення)» / Т. П. Дапіра, І. В. Наўроцкая // 57-я навучная конференцыя аспірантаў, магістрантаў і студэнтаў ўчреждения образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники», 19-23 мая 2021 г., БГУИР, Минск, Беларусь: тезісы дакладаў. – Мн. – 2021. – С.8 – 9.

## EDUCATION OF THE LANGUAGE CULTURE OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS THROUGH CREATIVE ACTIVITY IN THE FRAMEWORK OF EXTRACURRICULAR WORK

**Dapiro T.P.**

*Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics  
Belarus, Minsk*

### Abstract

The article reveals the concepts of educational work in extracurricular time, activation of the student's vocabulary, culture, argumentation in speech, creative activity. The features of the formation of the language culture of students through creativity are considered on the example of a university-wide competition

**Keywords:** *educational work in extracurricular time, activation of the student's vocabulary, argumentation, creative activity*

## НОВЫЕ ФОРМЫ АУДИТОРНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

**Еременко Н.А.**

*Национальный исследовательский ядерный университет  
Россия, Москва*

### Аннотация

В статье рассматриваются различные методы и приемы, используемые преподавателями для эффективного обучения иностранных студентов в классе. Особое внимание уделяется инновационным технологиям, таким как использование интерактивных досок, онлайн-платформ и мультимедийных материалов. Также рассматривается значимость адаптации учебных программ и контента под потребности иностранных студентов, а также создание специализированных групп для изучения языка. В заключение автор делает вывод о необходимости постоянного развития педагогической культуры преподавателей для успешного взаимодействия с иностранными учащимися.

**Ключевые слова:** *аудиторная работа, инновационные технологии, русский язык как иностранный.*

В современном мире все больше людей стремятся освоить русский язык как иностранный. Это вызвано различными причинами: от желания улучшить карьерные возможности до интереса к русской культуре и литературе. Однако обучение иностранных учащихся русскому языку требует особых подходов и методик, включая новые формы аудиторной работы.

С течением времени стандартные методики обучения русскому языку как иностранному становятся менее эффективными. Иностранному учащемуся необходима более активная коммуникация на русском языке, чтобы развить навыки говорения и аудирования. В связи с этим возникает потребность в новых формах аудиторной работы, которые способствуют более глубокому погружению в русскоязычную среду и активному использованию полученных знаний. В данной статье мы рассмотрим несколько новых подходов к организации аудиторных занятий с иностранными учащимися при обучении русскому языку как иностранному.

Одним из таких подходов является использование интерактивных технологий в аудиторной работе. Это позволяет создать более комфортную и



заинтересованную обстановку для студентов, а также повысить эффективность обучения. Например, можно использовать различные онлайн-платформы для изучения языка, где учащиеся могут выполнять задания, игры и даже общаться с носителями языка.

Еще одним полезным методом является организация проектных работ или групповых заданий. Учащиеся могут работать в парах или небольших группах, чтобы решить конкретную задачу на русском языке. Это поможет им развивать коммуникативные навыки и уверенность в использовании языка.

Также стоит отметить значимость интеграции культурного и языкового контекстов в аудиторной работе. Использование аутентичных текстов, музыки, фильмов и других материалов поможет студентам лучше понять русскую культуру и повысить интерес к изучению языка.

Еще одной новой формой аудиторной работы с иностранными учащимися является использование интерактивных досок. Интерактивные доски представляют собой специальные устройства, которые позволяют взаимодействовать с компьютером через касание или жесты. Использование таких досок в обучении русскому языку может значительно повысить эффективность занятий. Это связано с тем, что эти доски создают более комфортную и интересную обстановку для учеников, особенно для иностранцев. Студенты могут активно участвовать в процессе обучения, задавать вопросы, отвечать на них, выполнять задания прямо на доске. Кроме того, использование интерактивных досок позволяет разнообразить методику преподавания русского языка как иностранного. На такой доске можно отображать различные материалы – тексты, картинки, видео и аудиозаписи. Преподаватель может создавать интерактивные упражнения и игры для закрепления изученного материала. Это привлекает внимание учащихся и помогает им лучше осваивать программу.

Также с развитием информационных технологий становится все более распространенным использование онлайн платформ и мультимедийных материалов в образовательном процессе. Одним из основных преимуществ использования онлайн платформ является доступность для учеников из разных стран и регионов. Преподаватель может создать виртуальный класс, где студенты могут общаться друг с другом на русском языке, задавать вопросы, делиться опытом. Это позволяет усилить коммуникативную составляющую изучения языка и помочь учащимся преодолеть языковой барьер.

Мультимедийные материалы также играют важную роль в аудиторной работе. Видеоуроки, аудиозаписи, интерактивные задания – все это способствует лучшему запоминанию информации и развитию навыков говорения на русском языке. Кроме того, использование мультимедийных материалов может сделать урок более интересным и привлекательным для учащихся. Однако необходимо помнить о том, что использование онлайн платформ и мультимедийных материалов должно быть рациональным.

Адаптация учебных программ и контента под потребности иностранных студентов является важным аспектом новых форм аудиторной работы при

обучении русскому языку как иностранному. Иностранцы имеют особые требования и потребности, которые могут отличаться от тех, которые предъявляются к носителям языка. Поэтому необходимо разработать специальные методики обучения, которые будут учитывать эти особенности. Одна из возможных стратегий адаптации программы заключается в интеграции культурных и социальных элементов в процесс обучения. Это позволит студентам лучше понять контекст использования русского языка и сформировать более глубокое понимание русской культуры.

Еще одним важным аспектом адаптации является выбор актуального и интересного контента. Иностранцы могут быть более заинтересованы в изучении тем, связанных с их профессиональными или личными интересами. Предоставление такого контента поможет стимулировать мотивацию студентов и создаст более эффективную образовательную среду. Кроме того, адаптация учебных программ и контента должна также учитывать различные языковые навыки и уровни студентов.

Создание специализированных групп для изучения русского языка также представляет собой одну из новых форм аудиторной работы с иностранцами. Такие группы ориентированы на интенсивное изучение языка с учетом потребностей и особенностей данной категории студентов. В рамках таких групп проводятся занятия, направленные на развитие навыков чтения, письма, говорения и аудирования. Особое внимание уделяется практике речи, что помогает студентам повысить свою коммуникативную компетенцию. Преподаватель активно использует интерактивные методики обучения, игры и ролевые игры, чтобы сделать процесс обучения более интересным и эффективным.

Важным элементом работы в таких группах является использование аутентичных материалов – текстов различных жанров (литературных произведений, статей из СМИ), аудиозаписей и видеофрагментов на русском языке. Это помогает студентам не только расширить свой словарный запас, но и понять культурные особенности русскоязычных стран. Для создания специализированных групп необходимо провести предварительное тестирование студентов, чтобы определить их уровень владения языком.

Таким образом, в свете быстрого технологического прогресса и изменений в образовательной системе, преподаватели должны быть готовы к эффективному использованию новых инструментов и методик в своей работе. Постоянное развитие педагогической культуры подразумевает обновление знаний, навыков и компетенций преподавателя. Это может включать прохождение специализированных курсов, повышение квалификации, участие в конференциях и семинарах, чтение научных статей и литературы по теме. Кроме того, активное общение с коллегами и обмен опытом также способствуют расширению профессионального кругозора.

Развитие педагогической культуры помогает преподавателям более осознанно подходить к выбору методик и стратегий обучения. Оно помогает преподавателям адаптироваться к индивидуальным особенностям и

потребностям каждого ученика, создавать атмосферу доверия и поддержки в аудитории.

Литература:

1. Смирнова Е.И., Михальченко В.А. Методика обучения русскому языку как иностранному: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 352 с.
2. Кочеткова И.В., Лебедева О.С., Чекина А.В., Шляхтина Е.М., Павлов А.А., Селезнева О.Н., Тараскина А.Л., Щепетильникова Т.П. Русский язык как иностранный в XXI веке: Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Русский язык как иностранный». – М.: Флинта: Наука, 2018.- 480 с.
3. Кошелева И.П., Романюта-Терехина Т.Г. Предметные задачи по русскому языку как иностранному, Москва: Эдиториал УРСС, 2019. – 288 с.
4. Магомедова Л.И. Методика преподавания русского языка как иностранного, Москва: Флинта, 2017. – 256 с.

## NEW FORMS OF CLASSROOM WORK WITH FOREIGN STUDENTS

**Eremenko N.A.**

*National Research Nuclear University  
Russia, Moscow*

### Abstract

The article examines the various methods and techniques used by faculty to effectively educate international students in the classroom. Particular attention is paid to innovative technologies such as the use of interactive whiteboards, online platforms and multimedia materials. The importance of adapting curricula and content to the needs of international students is also considered, as well as the creation of specialized groups for learning the language. In conclusion, the author concludes that it is necessary to constantly develop the pedagogical culture of teachers for successful interaction with foreign students.

**Keywords:** *classroom work, innovative technologies, Russian as a foreign language.*

## ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ПРОЕКТ «АРТ-ЛЕСТНИЦА»

**Ковынева И.А.,  
Фетисова Е.Ю.**

*Курский государственный медицинский университет  
Россия, Курск*

### Аннотация

В статье представлен опыт руководства преподавателями кафедры русского языка и педагогики проектом «Арт-лестница» в рамках научно-познавательного проекта «Ступени к познанию: история, наука, талант». Авторами статьи раскрываются возможности применения культурологического и гуманитарного подходов при организации проектной деятельности студентов-медиков.

Специфика профессии врача – ответственность за судьбу людей, которая выступает не только как саморегулятор деятельности, но и как показатель социальной и нравственной зрелости личности. Гуманитарный подход инициализирует процесс оценивания действительности с позиции человековедения, наполняет профессиональную культуру будущих врачей гуманитарным смыслом. Содержание образования в высшей школе конструируется с учётом культурологического подхода. В культурно-образовательной среде университета будущий специалист развивается как личность и профессионал.

Культурологическая парадигма предполагает внедрение культуротворческих педагогических технологий и практик, новых методов и средств воспитания. Проект «Арт-лестница» выступает в качестве механизма, способствующего построению индивидуальной траектории профессионально-личностного развития студента-медика.

**Ключевые слова:** медицинское образование, гуманитарный подход, культурологический подход, проект, врачи-писатели, арт-лестница.

**Актуальность.** Современные исследования подчёркивают миссию образования как способ «вхождения человека в культуру». Культурологический подход в высшей школе рассматривается как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности на основе учения о ценностях. Целостный культурологический подход находит своё отражение в содержании образования как системы когнитивных, ценностных и регулятивных смыслов разнообразных культурно-образовательных форм [3, 7].

Поликультурная направленность содержания медицинского образования реализуется в аспекте интеграции гуманитарных, естественных и специальных клинических дисциплин, применения инновационных технологий в коммуникативно-образовательном пространстве.

В соответствии с положениями стандарта специалитета 31.05.01 «Лечебное дело» в рабочие программы дисциплин включена универсальная компетенция УК-4. Данная компетенция входит в категорию «коммуникация» и расшифровывается как способность «применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» [8].

Формула медицинского профессионализма может быть представлена как сумма общекультурных и профессиональных компетенций, которыми должен обладать специалист в области здравоохранения. Будущим врачам важно научиться контактировать с пациентами, демонстрировать высокий уровень коммуникативной культуры и культуры врачебной деятельности.

Проектное обучение является одной из современных образовательных технологий, развивающих у студентов творческое мышление, самостоятельность, коммуникативные навыки, профессиональную культуру. Проектная деятельность находит своё отражение в научно-методической работе преподавателей кафедры русского языка и педагогики. Особое внимание уделяется реализации метода проекта в обучении русскому языку иностранных студентов. Использование технологии проектного обучения способствует формированию всесторонне развитой личности будущего специалиста [2, 6].

**Цель исследования** – раскрыть инновационный подход к организации проектной деятельности в медицинском университете на примере работы проекта «Арт-лестница».

**Методы исследования:** контент-анализ, педагогическое проектирование, библиографический метод, наблюдение.

**Результаты исследования.**

Становление врача как «человека культуры» осуществляется на основе взаимодействия мировоззренческой, философской, экологической,

нравственной, эстетической культуры, культуры мышления, культуры взаимоотношений и поведения.

События последних лет реанимировали феномен «пандемического сознания», оставившего свой след в произведениях литературы, искусства. Востребованными оказались архивы, публикации, биографические сведения, аналитические статьи литературоведческого характера, электронные антологии «медицинского текста» русских писателей-врачей. Прочтение, интерпретация произведений на основе «эпидемического дискурса» помогает современным исследователям сопоставить и переосмыслить проблему здоровья общества, спасения и духовного возрождения человека [4].

С 2019 года в КГМУ реализуется проект «Музейно-галерейные лестницы «Ступени к познанию: история, наука, талант». Главный корпус КГМУ – четырехэтажное здание, построенное еще в конце XIX века. Внутри на равном расстоянии друг от друга находятся пять лестничных пролётов, ведущих с первого на четвертый этаж. На стенах каждой из лестниц представлены информационно-исторические материалы, фотографии, документы, картины, связанные с жизнью выдающихся деятелей науки и медицины, их работой и достижениями. Таким образом, каждый лестничный пролет – это тематическая музейная экспозиция.

Первая лестница раскрывает феномен Леонардо да Винчи. Достоинством работ великого итальянского художника-анатома является точность, детализация, высокая технологичность, авторское оформление подписей (зеркально начертанные строки). Рисунки в учебниках по анатомии строятся по принципу техники Леонардо да Винчи. Для студентов-медиков он остаётся универсальным человеком эпохи Возрождения.

Вторая лестница посвящена научному и педагогическому наследию Н.И. Пирогова. Живая биография выдающегося врача, учёного, педагога и гражданина России запечатлена в архивных документах, картинах, стендах с медицинскими инструментами, анатомических работах «Ледяная анатомия», иллюстрациях, наградах, рукописях, научных трудах. Н.И. Пирогов остаётся знаковой фигурой для профессионального и личностного воспитания студентов-медиков.

Третья лестница демонстрирует достижения российских нобелевских лауреатов. Студентам предоставляется уникальная возможность совершить виртуальное путешествие в Швецию, познакомиться с биографией Альфреда Нобеля, с историей создания престижной международной премии, которая ежегодно вручается учёным за выдающиеся исследования. Экспонаты лестницы знакомят с научной деятельностью И.П. Павлова, И.И. Мечникова, Л.Д. Ландау, Н.Н. Семёнова, П.Л. Капицы и других нобелевских лауреатов. Под руководством преподавателей кафедры русского языка и педагогики студенты в качестве экспертов работают с содержанием нобелевской речи: проводят лингвистический анализ, составляют индивидуальный понятийный словарь медицинских терминов, обращают внимание на мотивирующие предложения и слова на церемонии вручения премии.

История российской медицины представлена на четвёртой лестнице университета. Экспозиция лестницы – своеобразный мост, позволяющий объединить прошлое и настоящее, рассмотреть медицинское образование как единый многоаспектный социокультурный процесс. Стены лестницы несут на себе не только информационный, но и обучающий материал, который также содержит воспитательную составляющую для будущих специалистов в области здравоохранения. Студенты учатся бережно сохранять традиции со времён эпохи Петра Великого, следовать за инновациями и трендами современного медицинского образования.

За каждой лестницей закреплено кураторство отдельной кафедры.

В сентябре 2023 года состоялось торжественное открытие пятой музейно-галерейной лестницы, экспонаты которой отражают научное, литературное и музыкальное наследие выдающихся врачей – деятелей литературы, искусства и культуры [5]. Лестница органично дополняет архитектурный дизайн университета, способствуя процессу «вхождения» студентов-медиков в мир культуры и науки. Кураторство именно над этой лестницей было поручено кафедре русского языка и педагогики, как наиболее соответствующей по профилю ее тематике.

Арт-лестница выглядит как миниатюрная галерея, объединившая талант А.П. Чехова, В.П. Аксенова, В.В. Вересаева, Н.А. Арндта, Ю.А. Сенкевича, М.М. Чемоданова, П.Я. Пясецкого, М.А. Булгакова, В.Ф. Войно-Ясенецкого, Н.М. Амосова, В.И. Даля, Ф.Г. Углова и других выдающихся врачей и литературных деятелей, которые являются примером для современных студентов.

Преподавателями кафедры русского языка и педагогики разработан паспорт проекта «Арт-лестница» как составной части научно-познавательного проекта «Ступени к познанию: история, наука, талант». Опираясь на методологический и научно-методический инструментарий проектного обучения, проектная деятельность в рамках исследования рассматривается как система самостоятельной творческой деятельности обучающихся (таблица 1).

Таблица 1

Паспорт проекта «Арт-лестница»

<b>Участники проекта:</b>	студенты университета, студенты Международного медицинского университета, ординаторы
<b>Тип проекта</b>	
по доминирующей деятельности	информационный, творческий
по предметно-содержательной области	монопроект
по количеству участников	групповой
по продолжительности	краткосрочный
по характеру координации	открытый
по виду конечного продукта	действенный
<b>Цель проекта</b>	формирование общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся на основе примера жизни и деятельности врачей-писателей, врачей-музыкантов
<b>Задачи проекта</b>	1) актуализировать представления обучающихся о культуросодержащей составляющей будущей профессии;

	2) поэтапно активизировать самостоятельную работу студентов-медиков по поиску информации о роли медицины в жизни и творчестве выдающихся отечественных деятелей науки, искусства, литературы; 3) способствовать созданию индивидуальных траекторий коммуникативно-творческого саморазвития участников проекта
<b>Ожидаемые результаты и конечный продукт проекта</b>	формирование культурно-образовательной среды вуза
<b>Форма презентации проекта</b>	экскурсия (написание научной работы, создание презентации, выступление на конференции)

Проект реализуется поэтапно. На *первом этапе* обсуждается проблема и практическая значимость проекта. Все выдающиеся личности – герои арт-лестницы – являются примером для современных студентов-медиков и врачей.

На *втором этапе* участники самостоятельно знакомятся с экспозицией лестницы, объединяются в команды, работают с различными источниками, отбирают материал, готовятся к публичному выступлению. «Конструирование» образа врача в медицине, науке, искусстве осуществляется на основе детального изучения биографий известных писателей-врачей. Вторая профессия многих русских классиков связана с медициной. Две социально-профессиональные ипостаси одной личности дополняют и обогащают друг друга. Симбиоз медицины и литературы подарил читателям мир А.П. Чехова, В.В. Вересаева, М.А. Булгакова и др.

*Третий этап* – интерактивная часть проекта. Она предполагает самостоятельное проведение экскурсии по лестнице для своих однокурсников. Каждый новый персонаж экспозиции предполагает смену лидера-экскурсовода. Студентам необходимо научиться поддерживать интерес аудитории, реагировать на настроение, эмоции и реплики экскурсантов, использовать специальные методические приёмы. Примером может стать прослушивание фрагмента из оперы «Князь Игорь» при знакомстве с экспозицией «А.П. Бородин».

Играет значение аудиальный образ имиджа экскурсовода: голос, дикция, интонация, тембр. Перевоплощение студента-экскурсовода в информатора, комментатора, собеседника, советчика – это своеобразная возможность приблизить себя к будущей профессии, смоделировать возможные затруднения во время взаимодействия с пациентом как с субъектом, жителем определённого региона, хранителем культурных традиций. Безбарьерное общение врача с пациентом и его родственниками возможно в атмосфере доверия, эмоциональной поддержки, поддержания культурных традиций. Интерпретируя высказывание министра здравоохранения РФ М.А.Мурашко, «важно рассказать простым языком о планах, вовлекая пациента в принятие решений» [1].

На *четвёртом этапе* команды трансформируют экскурсию в сценарий, методическую разработку, научную публикацию, выступление, создают презентацию.

*Пятый этап* – рефлексивный. Он предусматривает экспертизу проектной деятельности, оценивание результативности проекта.

**Выводы и заключение.** Инновационный подход к организации проектной деятельности способствует созданию культурно-воспитательной среды в медицинском университете. Проект «Арт-лестница» выступает как культуротворческая практика. Будущие врачи приобщаются к миру культуры, художественной литературы, музыки. Многогранность личности выдающихся классиков и современников, чей талант основан на интеграции медицины и искусства, литературы, задаёт вектор индивидуальной траектории профессионально-личностного и коммуникативного развития современных студентов.

Перспектива дальнейшего исследования связана с более детальным рассмотрением коммуникативных технологий, применяемым в проектной деятельности.

#### Литература:

1. Более 75 тыс. человек посмотрели лекцию Министра здравоохранения РФ Михаила Мурашко о безопасности пациентов – Режим доступа : <https://minzdrav.gov.ru/news/2023/09/20/20505/>. Дата доступа : 20.09.2023.
  2. Дмитриева, Д.Д. Моделирование процесса организации проектной деятельности иностранных студентов при обучении русскому языку / Д.Д. Дмитриева // Балтийский гуманитарный журнал – 2019. – Т. 8. – № 3(28). – С. 43-45. – EDN QVLSUM.
  3. Ковынева, И.А., Петрова, Н.Э., Мельникова, Т.Н., Хоронеко, С.С. Гуманитаризация образования в высшей школе: истоки и современность /И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова, Т.Н. Мельникова, С.С. Хоронеко // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: Сборник научных трудов VIII Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной Году педагога и наставника и Году русского языка в странах СНГ, Курск, 11 апреля 2023 года. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2023. – С. 408-411. – EDN ORSTIN.
  4. О проекте Русские писатели и медицина (1820-2020) – Режим доступа : <http://litandmed.ru/>. Дата доступа: 03.10.2023.
  5. Открытие музейно-галерейной лестницы. – Режим доступа : <https://kurskmed.com/news/read/13037/>. Дата доступа : 12.09.2023.
  6. Проектная деятельность в образовательном процессе медицинского вуза: учебное пособие / В. П. Гаврилюк, Н. Б. Дрёмова, А. И. Овод [и др.]. – Курск: КГМУ, 2023. – 92 с.
  7. Сундеева, Л.А. Культурологический подход к проектированию современных образовательных систем / Л.А. Сундеева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2010. – № 3(13). – С. 341-343. – EDN OEEVQZ.
- ФГОС 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета). – Режим доступа : <https://fgos.ru/fgos/fgos-31-05-01-lechebnoe-delo-988/>. Дата доступа: 03.10.2023.

## **INNOVATIVE APPROACH TO THE ORGANIZATION PROJECT ACTIVITIES AT THE MEDICAL UNIVERSITY: THE ART STAIRCASE PROJECT**

**Kovyneva I.A.,**

**Fetisova E.Yu.**

*Kursk State Medical University Russia, Kursk*

#### Abstract

The article presents the experience of the teachers of the Department of Russian Language and Pedagogy leading the Art Ladder project within the framework of the scientific and educational project «Steps to Knowledge: History, Science, Talent». The authors of the article reveal the possibilities of applying cultural and humanitarian approaches to the organization of project activities of medical students. The specifics of the doctor's profession is responsibility for the



human fate, which acts not only as a self-regulator of activity, but also as an indicator of social and moral maturity of the individual. The humanitarian approach initializes the process of assessing reality from the standpoint of human studies, fills the professional culture of future doctors with humanitarian meaning. The content of education in higher education is constructed taking into account the culturological approach. In the cultural and educational environment of the university, the future specialist develops as a person and a professional.

The cultural paradigm involves the introduction of cultural pedagogical technologies and practices, new methods and means of education. The Art Ladder project acts as a mechanism contributing to the individual trajectory of professional and personal development of a medical student.

**Keywords:** *medical education, humanitarian approach, cultural approach, project, doctors-writers, art ladder.*

## САМОКОНТРОЛЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Левина И.В.**

*Военно-морская академия им. Н. Г. Кузнецова,  
Россия, Санкт-Петербург*

**Новикова Е.В.**

*Михайловская военная артиллерийская академия,  
Россия, Санкт-Петербург*

### Аннотация

В данной статье рассматривается значимость самоконтроля и самооценки для обучения русскому языку как иностранному. Авторы описывают различные формы самоконтроля, включая фронтальный, групповой, парный и индивидуальный, и делятся практическими заданиями для отработки навыков самоконтроля. Особое внимание уделяется ведению индивидуальной папки для самостоятельной работы учащихся, что позволяет оптимизировать усвоение профессиональной лексики и развивать навыки самоконтроля. В статье также обсуждается использование индивидуальных папок для оценки (фиксации) достижений учащихся в конце учебного года. В статье акцентируется внимание на важности интеграции изучения базового языка и специфической технической лексики в учебный процесс.

**Ключевые слова:** *русский язык как иностранный, самоконтроль, индивидуальные папки, язык специальности.*

В современной методике преподавания иностранных языков все чаще говорят о важности организации самоконтроля и самостоятельной работы учащихся, о необходимости личностной ориентированности в учебном процессе. В курсе русского языка как иностранного под самоконтролем обычно понимают умение учащихся сознательно регулировать и оценивать собственные действия, одновременно обнаруживая, исправляя и предупреждая свои ошибки.

По утверждению психологов, способность человека к самоконтролю не является врожденной, она возникает в результате личностного развития и формируется под влиянием воспитания, обучения, а также имеющегося жизненного опыта. Самоконтроль учащихся – сложный механизм, который совершенствуется при активном участии преподавателя. Исходя из способностей, интересов, потребностей и языкового уровня обучающихся, преподаватель выбирает те или иные формы самоконтроля и включает их в аудиторную или внеаудиторную работу.

Многие методисты [1] находятся в поиске путей оптимизации усвоения лексики в системе профессионально-ориентированного обучения РКИ.

Различают фронтальный, групповой, парный и индивидуальный самоконтроль. Фронтальный самоконтроль предполагает самостоятельное выполнение учащимися задания, а затем его совместную проверку. При групповом самоконтроле учащиеся сами выполняют задание, соотносят его с готовым образцом, исправляют ошибки, после чего обсуждают возникшие трудности всей группой. При парном самоконтроле учебная группа разделяется на пары, затем каждая пара обменивается выполненными заданиями, ищет, исправляет и обсуждает ошибки друг друга. Индивидуальный самоконтроль предполагает самостоятельное выполнение и проверку задания, а также оценивание учащимися собственных работ по пятибалльной шкале. Разумеется, возможно сочетание различных форм самоконтроля.

На начальном этапе обучения все виды учебной деятельности обычно контролируются преподавателем. В то же время при выполнении некоторых видов заданий – упражнений на выбор правильной грамматической формы, на соединение частей предложения, на подстановку необходимых по смыслу слов и словосочетаний и т.п. – для лучшего усвоения нового материала и при повторении пройденного можно использовать фронтальные или групповые формы самоконтроля.

Отметим, что роль самоконтроля в процессе обучения постепенно возрастает. Чем выше уровень владения русским языком иностранными учащимися, тем в большей степени контроль уступает место самоконтролю. На продвинутом этапе обучения формы самоконтроля становятся более разнообразными. Как показывает опыт работы, при продуцировании учащимися устных и письменных высказываний – таких как ситуативный диалог, сообщение, рассказ, рассуждение на заданную тему, сочинение, письмо и т.п. – многократно возрастает количество допущенных грамматических и стилистических ошибок. Трудоемкая работа преподавателя по их исправлению, к сожалению, не приносит ощутимых результатов. Между тем регулярное использование различных форм самоконтроля помогает улучшить ситуацию, сократить количество ошибок, обнаружить имеющиеся пробелы в изученном материале.

Перечислим некоторые возможные задания, которые помогают учащимся в поиске и исправлении допущенных ошибок:

- В подчеркнутых преподавателем предложениях найдите ошибки и самостоятельно исправьте их;
- распределите ошибки по группам (лексические, грамматические, синтаксические и т.п.);
- выпишите на карточки слова и конструкции, в которых вы допустили ошибки. Придумайте и запишите собственные примеры;
- найдите в своей картотеке наиболее типичные ошибки. Сделайте на обратной стороне карточек ссылки на конкретные таблицы, схемы, речевые модели, которые помогут избежать этих ошибок в дальнейшем;

- самостоятельно оцените свою работу по пятибалльной шкале.

При выполнении подобных заданий постепенно формируются навыки самоконтроля учащихся, развивается логическое мышление, совершенствуется умение объективно оценивать результаты своей работы.

Подчеркнем, что самоконтроль не предполагает полное устранение преподавателя из учебного процесса. Преподаватель не исправляет допущенные учащимися ошибки, но фиксирует их и учитывает результаты самостоятельной деятельности обучающихся при планировании и организации следующих занятий.

Еще одной важной формой самоконтроля является хорошо зарекомендовавший себя такой вид работы как ведение индивидуальных папок учащихся. Папка представляет собой своеобразный отчет, результат всех видов деятельности иностранных обучающихся в течение учебного года. Индивидуальные папки имеют несколько разделов, которые постепенно заполняются.

На наш взгляд, в разделах папки учащегося должны находиться следующие учебные материалы:

- Выполненные лексико-грамматические тесты, исправленные контрольные и самостоятельные работы, сочинения, эссе, доклады, рефераты, аннотации и т.п.;

- материалы, посвященные языку специальности; например, письменные задания, лексика и термины технических дисциплин, конструкции научного стиля речи, иллюстрации, специальные схемы и таблицы,

- грамматические таблицы, схемы, клише, речевые образцы, которые используются в качестве справочного материала для самоконтроля всех видов речевой деятельности;

- перечень выученных пословиц, песен и стихотворений, просмотренных российских документальных и художественных фильмов, прочитанных на русском языке произведений художественной литературы с развернутыми комментариями об увиденном или прочитанном;

- документы, подтверждающие достижения учащихся; например, грамоты и сертификаты, полученные после участия в студенческих конференциях и конкурсах.

Конечно, нет и не может быть единственного способа ведения индивидуальной папки и работы с ней. В зависимости от целей и задач конкретного учащегося может варьироваться как количество разделов папки, так и их наполнение. В конце учебного года каждый обучающийся вместе с преподавателем анализируют все собранные материалы, делают выводы о том, что удалось и чего не удалось сделать за прошедшее время, составляют план работы на следующий учебный год. Ведение индивидуальных папок не должно сводиться к механическому складыванию выполненных работ, эта форма самоконтроля выступает как средство активизации учебной деятельности, которое позволяет готовить учащихся к совместной творческой работе [2].

Хотелось бы немного подробнее рассказать об одном из разделов индивидуальной папки, который содержит материалы, необходимые для изучения языка специальности. Выделение подобного раздела способствует лучшему запоминанию и усвоению профессиональной лексики и конструкций научного стиля речи. Отмечается необходимость комплексного подхода к изучению лексики, так и проблему освоения профессиональной лексики [3].

Как показывает опыт работы, существуют объективные трудности при введении и закреплении специальной лексики и терминов, а также при их отработке и переводе из пассивного запаса учащихся в активный. Эти трудности связаны с тем, что иностранные обучающиеся в сжатые сроки должны усвоить большой массив профессиональной лексики, которая является важной составляющей частью программы обучения РКИ. В этой ситуации традиционных приемов работы при изучении профессиональной лексики часто оказывается недостаточно, и каждый преподаватель решает проблему по-своему. Заполнение раздела индивидуальной папки, содержащего материалы актуальные для языка специальности, требует от учащихся планомерной вдумчивой самостоятельной работы и тем самым способствует лучшему усвоению нового материала. Например, быстрее выучить новые слова и словосочетания учащимся помогают самостоятельно составленные и переведенные списки с новой лексикой из текстов по специальным дисциплинам. Дальнейшая работа с составленными списками может быть организована по-разному, например, учащиеся используют эти слова и словосочетания в коротких рассказах или диалогах, пишут небольшое эссе по интересующей их теме. Преподаватель систематически проверяет результаты самостоятельной деятельности учащихся и дает им рекомендации, учитывая разный уровень мотивации, способностей, трудолюбия, а также различный уровень владения русским языком.

Таким образом, ведение индивидуальных папок способствует выработке навыка самоконтроля у учащихся, а также мотивирует их на дальнейшее автономное изучение русского языка.

Литература:

1. Бардинская Т. Р. Карцева Е. В., Флакман А. А. Лексические трудности при работе над профессионально ориентированными текстами и возможные пути их преодоления // Kant. 2018. № 1. С. 16–21.
2. Сахно Е. М., Логвина С. А. Психологические факторы, определяющие процесс обучения профессиональной лексике // Символ науки. 2016. № 4–2. С. 175–178.
3. Омелич О. К. Об эффективных способах увеличения словарного запаса студентов // Смоленский медицинский альманах. 2016. № 2. С. 125–128.

## SELF-MONITORING AS A MEANS TO ENHANCE THE EFFECTIVENESS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Levina Irina Viktorovna**

*Kuznetsov Naval Academy  
Saint-Petersburg, Russia*

**Novikova Ekaterina Viktorovna**

*Mikhailovsky Military Artillery Academy  
Saint-Petersburg, Russia*

### Abstract

This article examines the significance of self-monitoring and self-assessment for learning Russian as a foreign language. The authors describe various forms of self-monitoring, including frontal, group, pair, and individual, and share practical exercises for developing self-monitoring skills. Special attention is given to maintaining individual folders for independent student work, which allows for optimized acquisition of professional vocabulary and the development of self-monitoring skills. The article also discusses the use of individual folders for assessing (recording) student achievements at the end of the academic year. The article emphasizes the importance of integrating the study of the basic language and specific technical lexicon into the educational process.

**Keywords:** *Russian as a foreign language, self-monitoring, individual folders, language of the profession.*

## СЕМАНТЫКА-КАМУНІКАТЫЎНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ ДРУГАСНЫХ НАЙМЕННЯЎ ПАГАРДЫ Ё ЛЕКСІЧНАЙ СІСТЭМЕ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

**Носік А.А.**

*Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт  
Беларусь, Мінск*

### Анотацыя

Артыкул прысвечаны актуальнай на сённяшні дзень тэме другасных найменняў. Падкрэсліваецца факт, што працэсы метафарызацыі цесна звязаны з культурай моўнай супольнасці. Вылучаюцца і апісваюцца характэрныя асаблівасці вытворнай семантычнай парадыгмы эмоцыі пагарды ў беларускай мове.

**Ключавыя словы:** *метафара, эмоцыі, пагарда, семантыка.*

Складаная прырода эмоцый патрабуе комплекснага падыходу да іх вывучэння і апісання. Эмацыянальныя перажыванні ўяўляюць сабой спецыфічны спосаб камунікацыі з навакольным светам, які забяспечвае арганізму здольнасць да адаптацыі і ўказвае на магчымыя накірункі вырашэння пэўных задач і задавальнення сваіх патрэб.

У шматабліччы эмацыянальных з'яў Я. Д. Хомская вылучае такія іх тыпы, як «эмацыянальны тон адчуванняў, эмацыянальная рэакцыя (або эмацыянальны працэс), эмацыянальныя станы, эмацыянальна-асобасныя якасці. Кожны з гэтых тыпаў эмацыянальных з'яў характарызуецца сваімі заканамернасцямі фарміравання, функцыянавання і распаду, што нельга не ўлічваць пры пабудове агульнапсіхалагічнай канцэпцыі эмоцый. Агульнапсіхалагічная канцэпцыя эмоцый павінна ўлічваць і цэнтральны для чалавечай псіхікі фактар – фактар сацыяльнага вопыту, культурна-гістарычнай дэтэрмінацыі ўсіх чалавечых псіхічных з'яў, уключаючы і эмоцыі. Сацыяльная

дэтэрмінацыя вызначае перш за ўсё той прадмет (аб'ект), на які накіравана эмацыянальная з'ява, г.зн. эмацыянальную ацэнку яго ўспрымання. Сацыяльная дэтэрмінацыя (праз від псіхічнай дзейнасці) тлумачыць узнікненне той ці іншай эмоцыі. Культурна-гістарычная дэтэрмінацыя вызначае таксама і формы выражэння эмоцый, працэсы іх самарэгуляцыі» [2, с. 9].

Фундаментальныя эмоцыі, да ліку якіх адносіцца пагарда, з'яўляюцца важнымі ў жыцці індывіда. Узнікаючы паасобна, яны існуюць толькі на працягу невялікіх прамежкаў часу – да таго як актывуюцца іншыя эмоцыі і утвараюцца эмацыянальныя комплексы. Так, напрыклад, К. Ізард вылучае так званы «комплекс варожасці», які складаюць *гнеў, агіда і пагарда*. Сама «варожасць, – на думку Ізарда, – уключае таксама схільнасці, узаемадзеянні афектаў і звычайна думкі ці вобразы, звязаныя з нанясеннем шкоды аб'екту варожасці. Такія вобразы і пажаданні неабавязкова змяшчаюць рэальны намер нанесці шкоду. Варожасць не ўключае ў сябе слоўнай або фізічнай актыўнасці» [2, с. 83 – 84; 302]. З вышэйсказанага можна зрабіць выснову, што варожасць з'яўляецца матывацыйным штуршком (базай), нарастанне якой можа запускаяць і падтрымліваць агрэсію – само фізічнае дзеянне, кінетычную рэалізацыю працэсаў дзейнасці мозга, звязаных з псіхікай чалавека.

У плане выражэння найменш актыўнай эмоцыяй з комплексу варожасці з'яўляецца *пагарда*. У К. Ізарда знаходзім: «Сітуацыі, якія выклікаюць пагарду, – гэта тыя, у якіх індывіду неабходна адчуваць сябе мацнейшым, разумнейшым, лепшым у нейкіх адносінах, чым асоба, якой пагарджаюць. Сітуацыі, якія выклікаюць рэўнасць, сквапнасць і саперніцтва, ствараюць глебу, якая падмацоўвае пагарду [...]. Пагарда, як *гнеў і агіда*, у вядомай меры з'яўляюцца пачуццём варожасці. Чалавек варожа адносіцца да таго, кім (або чым) ён пагарджае» [2, с. 99]. Ён называе пагарду «халоднай» эмоцыяй, якая здольна ўзмацняцца і прыводзіць да непрадказальных вынікаў, такіх як, напрыклад, забойства.

Лінгвістычны аналіз эмоцый прадугледжвае супастаўленне розных псіхалагічных падыходаў і тэорый, звязаных з прыродай эмоцый, іх класіфікацыяй і характарыстыкамі. Сэнсавая структура лексем, што называюць эмацыянальныя станы, фарміруецца гістарычным вопытам, культурай, унікальным духам народа, аднак першасным арыенцірам выступае ўніверсальны біялагічны падмурак, агульны для большасці этнасаў. Механізмы семантычнай дэрывацыі рэпрэзентуюць эмацыянальны кампанент у сувязі з кагнітыўным вопытам і накірункамі катэтарызацыі аб'ектыўнай рэальнасці. Пасродкам праекцыі матэрыяльнага свету на эмацыянальны актуалізуюцца асацыятыўныя сувязі, аналогіі, параўнанні.

Вербалізаваная ў метафары эмацыянальная парадыгма пагарды адлюстроўвае назапашаны пачуццёвы вопыт соцыуму і перадае інтэнсіўнасць і градуальнасць працэсаў псіхікі і фізіялогіі. Гіпотэза аб тым, што канатацыя ўтрымлівае ў сабе элемент ацэнкі, які актуалізуецца ў мове як характарыстыка ўласцівасцей аб'екта, выяўляе ступень яго каштоўнасці і значнасці для носбітаў мовы. Ацэнка, якая перажываецца суб'ектам, каррэлюецца з эмацыянальнымі адносінамі і праяўляецца ў працэсе непасрэднага

індывідуальнага маўленчага акта (аказіянальна) або як агульнамоўны (узуальны) моўна-выяўленчы сродак.

Комплекс другасных намінатыўных элементаў пагарды ў лексічнай сістэме сучаснай беларускай мовы базіруецца на пазакантэкстных, сацыяльна замацаваных узуальных значэннях моўных адзінак і можа быць прадстаўлены ў выглядзе наступнай семантычнай рубрыкацыі:

1) набываць цвёрды стан → напоўніцца знявагай, выражаць падкрэслена раўнадушныя адносіны: *зачарсцвелы* ‘бяздушны, нячулы’: *Бацька ўслед за дачкою трыў у вір такіх падзей, якія здольны адрадыць як уражлівую да новага маладую душу Тацяны, так і зачарсцвелую натуру старога чалавека* (У.Калеснік); *счарсцвелы* ‘які стаў бездушным, нячулым’: *Старое, счарсцвелае за доўгія гады жыцця сэрца [Параскі] нібы памаладзела і соладка калацілася* (Р.Сабаленка); *чэрствы, (чорствы)* ‘нячулы, бездушны’: *[Настачка] не хацела паказаць.. [слёз] сваёй чэрствай сястры* (М.Ракітны); *каменны* ‘нячулы, раўнадушны’: *Сэрца чарсцвела, рабілася каменным, толькі адно кволае пачуццё і засталася ў ім* (Р.Мурашка); *зачарсцвець* ‘стаць бездушным, нячулым’: *Няўжо ты так зачарсцвела на сваёй рабоце, што страціла ўсялякую цікавасць да людзей?* (І.Шамякін); *камянець* ЛСВ ‘станавіцца жорсткім, бездушным, абьякавым да ўсяго’: *Пяшчотнае сэрца [Машэкі] камянее ад зганьбаванага каханьня* (Р.Шкраба);

2) колкі, востры шып + тактыльныя ўздзеянні → надзвычай зневажальнае стаўленне, вербальнае выражэнне пагарды: *калоць* ‘рабіць каму-н. з’едлівыя колкія заўвагі; папракаць каго-н.’: *[Жанчыны] рабілі невялічкі перапынак, абедалі і з новымі сіламі калолі адна другую самымі адвостранымі словамі* (М. Пянкрат); ‘пра варожы, пільны позірк’: *[Тацяна] не бачыла .. [немцаў], але адчувала, што іх пільныя позіркы колюць яе спіну* (І. Шамякін); *укалоць* ‘пакрыўдзіць, абразіць; даняць’: *У голасе Прасі на гэты раз гучала непадробленая злосць і жаданне ўкалоць абоіх: і гаспадара і падчарыцу* (А. Васілевіч); *калючка* ‘з’едлівая заўвага, вострая насмешка’: – *Змоўк ваш бог, Нахамчык, – з калючкай пад’ехаў.. Лейба* (Р. Мурашка); *укол* ‘заўвага, учынак, якія прычыняюць непрыемнасці, крыўдзяць, абражаюць каго-н.’: *Кожная .. сустрэча [Вольгі і Сашы] суправаджалася ўзаемнымі ўколамі* (І. Новікаў); *калючы* ‘востры, са злой насмешкай’: *Бацька ў роспачы, у злосці Кінуў жмут калючых слоў.* (Я. Колас); *колкі* ‘з’едлівы, злосны’: *Раптам успомніліся.. колкія і пякучыя словы, якімі [цётка] не раз надзяляла Васіля* (А. Кулакоўскі);

3) паніжаная тэмпература → павярхоўныя адносіны: *халаднаваты* ‘раўнадушны, бясстрасны’: *Максім таксама спыніўся, з халаднаватай цікавасцю разглядаючы.. [Шашу]* (І. Шамякін); *халодны* ‘пазбаўлены душэўнага цяпла; строгі, нядобразычлівы’: *Халодны позірк. Халодны прыём. ■ Развітанне было сухім, халодным* (У. Шахавец); *ледзяны* ‘пагардліва-халодны, знішчальны: *Ледзяны позірк; ‘халодна-раўнадушны, абьякавы’: Ледзяныя вочы. Ледзяны выраз твару; халаднаватасць* ‘раўнадушныя, бясстрасныя адносіны да каго-, чаго-н.’: *Стрыманасць, халаднаватасць – як нейкі абавязковы закон паводзін. Адносін да ўсіх. Ад чаго гэта? Ад апаскі, што прастата, ветлівасць шкодыць сур’ёзнасці, пільнасці?..* (І. Мележ);

4) фізіялагічны акт → выражэнне абьякавасці: *напляваць* ‘аднесціся нядбайна, раўнадушна або з пагардай да каго-, чаго-н.; выказванне поўнай абьякавасці або пагарды’: [Генадзь:] – *Будыка не баіцца, што пра яго скажуць. Я так бачу: напляваць яму на вашу камісію* (І. Шамякін), *пляваць* ‘адносіцца да каго-, чаго-н. з пагардай, зусім не лічыцца з кім, чым-н.’: *Наогул, як гэта можна пляваць на тое, што зрабіў рабочы чалавек!* (У. Шахавец).

Такім чынам, рэальны свет пагарды адлюстроўваецца сукупнасцю ўяўленняў аб разнастайных формах адлюстравання і дзейнасці. Намінатыўны корпус пагарды рэалізуе магчымасці спалучэння ўяўленняў чалавека аб свеце і іх моўную інтэрпрэтацыю. Канатататыўны семантычны змест паўстае ў ролі перыферыйнай вобласці патэнцыйнай лексіка-семантычнай групы пагарды, пашыраючы названую паняццёвую сферу, прадстаўляецца рэпрэзентантам сацыяльнага вопыту беларускага этнасу і характарызуецца сістэмнасцю ўжывання ў акрэсленым моўным калектыве.

Літаратура

1. Хомская, Е. Д. Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование) / Е. Д. Хомская, Н. Я. Батова. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 180 с.
2. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард; пер. с англ.; под ред. Л.Я. Гозманова. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 439 с.

## SEMANTIC AND COMMUNICATIVE FEATURES OF SECONDARY NAMES OF CONTEMPT IN THE LEXICAL SYSTEM OF THE BELARUSIAN LANGUAGE

**Nosik A.A.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

Abstract. The article is devoted to the current problem of secondary nominations. The fact that the processes of metaphorization are closely related to the culture of the linguistic community is stressed. It distinguishes and describes the characteristic features of the derived semantic paradigm of the emotion of contempt in the Belarusian language.

**Keywords:** *metaphor, emotion, contempt, semantics.*

## УЧЕБНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

**Окуневич Ю.А.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

Аннотация

В статье рассматривается вопрос значимости социокультурной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному. Анализируется роль учебной экскурсии в формировании социокультурных знаний.

**Ключевые слова:** *компетентностный подход, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, учебная экскурсия, РКИ.*

Современные процессы глобализации оказывают прямое влияние на все сферы жизнедеятельности человека. Динамика общественно-политической ситуации, социально-экономический прогресс, увеличение количества международных контактов и межнациональная интеграция предъявляют высокие требования к качеству образования. Сегодняшний выпускник высшей школы –



это не только квалифицированный специалист, свободно владеющий профессией, но и человек, ориентирующийся в смежных областях деятельности, готовый к непрерывному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Полноценному формированию специалиста такого уровня способствует реализация компетентного подхода [1].

Компетентный подход доминирует в современной методике преподавания иностранных языков, поскольку имеет целью формирование «...иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [2, с. 142].

Выступая основополагающим понятием современной теории и практики преподавания русского языка как иностранного, коммуникативная компетенция характеризуется как термин комплексный, поскольку включает в себя языковую, речевую, социальную, дискурсивную, стратегическую, социокультурную, предметную и профессиональную компетенции [2, с.142-147]. Мы считаем необходимым сосредоточить свое внимание на социокультурной компетенции.

Общеизвестно, что мотивация – залог успешного обучения в любой сфере. Эффективность процесса изучения иностранного языка повышается, когда учащиеся не только нацелены на овладение языком как средством общения, но и заинтересованы аспектами культуры, истории, языка страны пребывания. Знакомство с традициями, обычаями, предметами быта, культурой поведения и питания является прекрасной мотивацией для студентов, а также предоставляет преподавателю неограниченное количество возможностей для творчества. Таким образом, актуализируется необходимость формирования у инофона социокультурной компетенции.

Под социокультурной компетенцией в современной методике понимают совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [3, с.286]. Социокультурная компетенция подразумевает: 1) наличие определенного набора социокультурных знаний (о стране изучаемого языка и специфике менталитета его носителей, о духовных ценностях народа и его культурных традициях); 2) наличие коммуникативного опыта (выбор стиля общения в соответствии с ситуацией, адекватная трактовка явлений иноязычной культуры); 3) личностное отношение к фактам культуры (в т.ч. способность к решению возникающих при общении социокультурных конфликтов); 4) умение применять язык на практике (корректное использование социально маркированных языковых единиц в различных сферах и ситуациях межкультурного общения) [3, с. 287].

Как полагает справедливо отмечает Т.П. Руденко, для адекватного понимания инофонами другой культурной среды им необходимо пройти процесс погружения в эту среду [4, с. 118]. По нашему мнению, этому будет способствовать использование в образовательном процессе учебной экскурсии. Данная форма работы на уроках РКИ обладает особым методическим потенциалом, поскольку позволяет оптимизировать учебный

процесс, мотивирует студентов к изучению русского языка, помогает им быстрее адаптироваться в новых реалиях, а также выступает эффективным инструментом формирования социокультурной компетенции. Учебная экскурсия является ярким примером тесной связи аудиторной и внеаудиторной работы, поскольку демонстрирует функционирование изученного лексико-грамматического материала в живом акте общения. Кроме того, активизируется речевая деятельность студентов: на экскурсии происходит их погружение в конкретную коммуникативную ситуацию, и диалог из искусственного, игрового превращается в реальный.

Проведение экскурсии целесообразно разграничить на три этапа: предэкскурсионный, основной и завершающий [5, с. 604]. На предэкскурсионном занятии предполагается аудиторная работа: изучение лексики по теме экскурсии, введение новых лексико-грамматических конструкций, чтение текста, послетекстовая работа. Основным этапом – экскурсия. Завершающий этап – работа в аудитории, подведение итогов, рефлексия, проверка прочности усвоения материала.

В качестве примера рассмотрим учебную экскурсию по теме «Гродно – город, в котором я живу». На первом этапе была введена новая лексика (в частности, слово «достопримечательность», названия достопримечательностей г.Гродно и некоторые другие реалии). Далее следовало чтение текста и выполнение комплекса послетекстовых заданий. Завершилась предэкскурсионная работа просмотром презентации по теме и моделированием диалогов в парах, в которых студентам необходимо было узнать местоположение объекта и путь к нему. Основным этапом – экскурсия по маршруту «Коложский парк – Коложская церковь – Старый замок – Новый замок – Советская площадь». Студенты актуализировали материал, полученный на занятии, а преподаватель дополнял рассказ о каждой достопримечательности новыми сведениями. Завершающим этапом работы стала командная викторина «Что я знаю о Гродно?». Игра получилась веселой и эмоциональной, была видна неподдельная заинтересованность студентов. В качестве домашнего задания каждой из двух команд было предложено составить путеводитель «Что посмотреть в Гродно?» для своих друзей и родителей.

Таким образом, учебная экскурсия на уроках РКИ способствует приобщению студентов-иностранцев к культурно-историческим ценностям белорусского народа, пополнению лексического запаса, развитию навыков общения в реальных коммуникативных ситуациях, усвоению формул речевого этикета и стереотипов речевого поведения белорусов. В связи с этим учебную экскурсию можно считать эффективным средством формирования социокультурной компетенции.

#### Литература:

1. Ким, З. М. Реализация компетентного подхода в преподавании русского языка как иностранного – отражение новой лингводидактической ситуации / З. М. Ким, Г. В. Корнева // Филологические науки. Вопросы теории и практики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnogo-podhoda-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-otrazhenie-novoy-lingvodidakticheskoy/viewer>. – Дата доступа: 12.09.2023.

2. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М. : Высш. шк., 2003. – 334 с.
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2010. – 448 с.
4. Руденко, Т. П. К вопросу формирования лингвосоциокультурной компетенции в контексте глобального образования / Т. П. Руденко // Вестник Омского университета. – 2007. – № 2(44). – С. 115.
5. Нефёдов, И. В. Экскурсия как способ формирования лингвокультурологической компетенции при обучении РКИ / И. В. Нефёдов, М. А. Хашхаян // Молодой учёный. – 2015. – № 20 (100). – С. 602–606.

## EDUCATIONAL EXCURSION AS A MEANS OF FORMING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN TEACHING RFL

**Okunevich Y.A.**

*Grodno State Medical University  
Belarus, Grodno*

### Abstract

The article considers the importance of socio-cultural competence in the process of teaching Russian as a foreign language. The role of the educational excursion in the formation of socio-cultural knowledge is analyzed.

**Keywords:** *competence approach, communicative competence, socio-cultural competence, educational excursion, RFL.*

## ТЕМАТИЧЕСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ВЫСТАВКА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СЛУШАТЕЛЯМИ

**Родина М.Ю.**

*Белорусский государственный университет  
Беларусь, Минск*

### Аннотация

В статье рассказывается об опыте проведения художественных выставок в кабинете русской культуры факультета доуниверситетского образования иностранных граждан Белорусского государственного университета, а также рассмотрены методы работы с экспозицией выставки, приведены примеры тематических выставок и указано на их преимущества для обучения иностранных слушателей русскому языку.

**Ключевые слова:** *художественная выставка, картина, лексико-грамматические навыки, речевые умения, актуализация знаний*

Современная лингводидактика утверждает целесообразность взаимосвязанного обучения языку и культуре. Искусство, являясь наиболее яркой составляющей культуры, способно мотивировать к изучению иностранного языка своим содержанием и эмоциональным фоном. Кроме того, использование мультимодальных источников информации, каковыми являются репродукции картин и различные культурные артефакты, повышают эффективность обучения. Живописные полотна отличаются культурологической насыщенностью и разнообразием, они нередко связаны с национальной культурой и могут стать прекрасным средством обучения.

Обратимся к опыту проведения художественных выставок на факультете доуниверситетского образования иностранных граждан Института

дополнительного образования Белорусского государственного университета (ФДОИГ ИДО БГУ), где в кабинете русской культуры бывают представлены различные экспозиции картин художников конца XIX – первой половины XX вв. (И.И. Шишкин, И.И. Левитан, В.И. Суриков, В.М. Васнецов, И.Э. Грабарь, В.Д. Поленов, Б.М. Кустодиев, И.Я. Билибин, М.В. Нестеров, С.Ю. Жуковский, Е.Е. Волков) и современных авторов. Художественная выставка как форма организации учебной и внеучебной деятельности иностранного слушателя (мини-экскурсия, творческая пятиминутка, рассказ по картине, знакомство с художником, тематическая беседа, «найдите на картине» и др.) появилась на факультете сравнительно недавно, но уже приобрела популярность, способствуя формированию различных компетенций [3;4]. Выставка невелика по объему, что объясняется как размером аудитории, где она проводится, так и методической целесообразностью и психологическими характеристиками восприятия визуальных объектов. Обычно вниманию учащихся представлено 14 картин, а также некоторое количество артефактов, общей тематической направленности (сувениры, предметы народного быта, книги, журналы, игрушки, новогодние украшения, пасхальные угощения, осенние листья и т.п.).

Для усиления эмоционального фона выставки подготовлены видеоролики, озвученные произведениями русской классики (адажио из «Щелкунчика» П.И. Чайковского сопровождает выставку «Зимняя сказка», а «Осенняя песнь»(октябрь) из цикла «Времена года» также П.И. Чайковского – выставку осеннего пейзажа). Видеоролик включает в себя краткий словарь, иллюстрирующий основные понятия, связанные с темой выставки (например: Зима – мороз, снег, снежинка, русская тройка, дед Мороз, Снегурочка, новогодняя ель и т.п.), а также краткое описание и демонстрацию картин. Таким образом, экскурсия по выставке может быть виртуальной и проводиться в любой аудитории, оснащенной мультимедиа.

Экспозиция кабинета русской культуры меняется в течение учебного года, поэтому выставку сможет увидеть максимальное количество иностранных слушателей. Многие учащиеся предпочитают посещать кабинет и рассматривать картины несколько раз. Повторное посещение выставки не занимает много времени и может проходить на перерыве, после занятий и т.д. Учебные группы в кабинете постоянно меняются. В основном здесь проходят занятия по РКИ и по «Основам лингвокультурологии». Тематика выставок разнообразна: традиционные праздники («Пасхальные традиции», «Братья-Морозы»(мифологические персонажи разных народов России)), времена года («Зимняя сказка», «Осенняя пора, очей очарованье»), культурные феномены («Сказки Пушкина», «Народные промыслы на картинах русских художников»). Обычно экспозиция выставляется в кабинете 1,5-2 месяца.

Постоянная экспозиция художественных произведений культурологического характера создает творческую атмосферу, вызывает положительные эмоции, способствует погружению иностранных слушателей в мир русской культуры. Выставка выполняет не только эстетическую (украшение кабинета

русской культуры), но и культурологическую, социокультурную, лингво-методическую функции.

Большинство лингводидактических исследований использования живописных работ в обучении и соответствующих учебных пособий обращены к среднему и продвинутому уровням владения русским языком, поэтому основное внимание в них уделяется культурологической составляющей картин. В то же время иногда появляются оригинальные учебные пособия, в которых рассматривается использование репродукций живописи на занятиях уровня А-1 и А-2 (например, пособие Поляковой Ю.Д. и Ермаковой Е.В. «Грамматика в картинах русских художников: пособие по чтению и развитию речи», направленное именно на развитие лексико-грамматических навыков на основе культурологического содержания известных картин с помощью оригинального комплекса языковых и речевых заданий [2]. Специфика факультета доуниверситетского образования иностранных граждан в том, что большинство слушателей только начинают изучать русский язык. Поэтому наряду с формированием социокультурной и культурологической компетенций необходимо формировать языковую компетенцию. Формирование лексико-грамматических навыков и развитие речевых умений во всех видах речевой деятельности становится основной целью преподавателя. Именно поэтому работа с материалами художественной выставки подразумевает не столько актуализацию культурологических знаний и знакомство с культурными артефактами, сколько развитие речевых умений на основе культурологического содержания экспозиции. Художественные изображения могут стать предметом устного высказывания, а также способствовать развитию письменной речи. Самой простой, но очень плодотворной формой работы с экспозицией выставки являются мини-диалоги, когда каждый слушатель задает к картине вопрос, а другой слушатель должен ответить на него. При этом расширяется лексический запас и совершенствуются грамматические навыки, а также происходит выход в речь. Такие задания очень нравятся слушателям, так как предоставляют им свободу выбора.

Проанализировав опыт проведения тематических выставок на ФДОИГ ИДО БГУ, можно выделить следующие преимущества этой формы организации учебной работы:

1) Создание благоприятной психологической атмосферы, так как «Средства зрительной наглядности углубляют психологическую и эмоциональную составляющую процесса обучения, помогают овладеть эстетическим и духовным богатством русской культуры. Они создают положительное эмоциональное поле, удаляя психологические препятствия»[1, 1925].

2) Высокая культурологическая репрезентативность.

3) Прецедентность известных картин. Многие произведения живописи узнаваемы и становятся прецедентными феноменами.

4) Представляет широкие возможности для преподавателя, позволяет сочетать различные формы работы и виды заданий, реализовать разные цели и задачи, использовать мультимодальные источники информации.

5) Возможность обновления экспозиции.

Литература:

1. Мошинская Н.В. Методический аспект применения визуальных средств в системе формирования культурологической компетенции. Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. – Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ(г. Казань, 4-8 октября 2016 года). – СПб.: РОПРЯЛ, 2016. – Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_28384334\\_25852944.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_28384334_25852944.pdf) Дата доступа: 16.10.2023.
2. Полякова Ю.Д., Ермакова Е.В. Грамматика в картинах русских художников: пособие по чтению и развитию речи. – М.; СПб.: Мир.Ру, Златоуст, 2022. –76 С.
3. Выставка «Осенняя пора, очей очарованье!». 11 октября 2023 г. [Электронный ресурс]. – Институт дополнительного образования Белорусского государственного университета. – Минск, 2023. – Режим доступа: <https://fpuedu.bsu.by/index.php/all-news/503-vystavka-osennyuaya-pora-ochej-ocharovane>. Дата доступа: 16.10.2023.
- 4.Новогодние истории. [Электронный ресурс]. – Институт дополнительного образования Белорусского государственного университета. – Минск, 2023. – Режим доступа: [https://intagram.com/fpu\\_bsu?igshid=MzRIODBiNWFIZA==Instagram](https://intagram.com/fpu_bsu?igshid=MzRIODBiNWFIZA==Instagram) Дата доступа: 16.10.2023.

## THEMATIC ART EXHIBITION AS A FORM OF ORGANIZING EDUCATIONAL WORK WITH FOREIGN STUDENTS

**Rodzina M.Y.**

*Belarusian State University  
Belarus, Minsk*

Abstract

The article describes the experience of holding art exhibitions in the office of Russian culture of the Faculty of Pre-University Education of Foreign Citizens of the BSU, and also discusses methods of working with exhibition displays, provides examples of thematic exhibitions and indicates their advantages for teaching foreign students the Russian language.

**Keywords:** *art exhibition, painting, lexical and grammatical skills, speech skills, knowledge updating*

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАФОРЫ КАК СРЕДСТВА ОТРАЖЕНИЯ ОБЪЕКТИВНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

**Черткова О.М.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

Аннотация

В данной статье рассматривается метафора как способ познания действительности и феномен человеческого – языкового – мышления, средство обозначения системы представлений и типичный троп; особое внимание уделяется вопросу о соотношении понятий «метафора» и «представление»; представление трактуется как когнитивная база и когнитивный продукт метафоризации одновременно; теоретические положения иллюстрируются примерами, извлеченными из художественных прозаических произведений и содержащими слова со значением воспоминания/воображения.

**Ключевые слова:** *представление; метафора в когнитивном, лингвистическом и коммуникативном (эстетическом) аспектах; соотношение понятий «метафора» и «представление».*

Лексика со значением представления [7] обладает богатым изобразительно-выразительным потенциалом и в художественной прозаической речи активно участвует в формировании тропов. Это объясняется спецификой когнитивной категории представления, которая обеспечивает переход от чувственных форм познания действительности к

абстрактным, совмещая их свойства и приобретая тем самым чувственно-наглядный характер: представление – уже не восприятие, но ещё не понятие.

Гармонизируя процессы воспоминания и воображения, соотнесённые с прошлым и будущим, представление как мыслительная операция/деятельность человека имеет своим результатом воспроизводимый или конструируемый чувственно-наглядный образ, воспринимаемый в настоящем внутренним взором / слухом / прикосновением.

Образная сущность представления, его живая – актуальная – зримость/слышимость/осязаемость в мыслях, апелляция одновременно и к чувственному опыту, и к творческим задаткам личности каузируют способность слов-носителей семантики воспоминания/воображения породить в художественной прозе такие тропы, как эпитет, сравнение и метафора, употребление которых обуславливается стремлением автора отразить все – особенно едва уловимые – движения души и мысли литературных героев, «найти и использовать в произведении те языковые средства, которые в состоянии точно и неповторимо передать все аспекты, нюансы художественного замысла, максимально раскрыть потенциал речевого мастерства» [Там же, с. 102].

Из трёх названных ранее тропов метафора вызывает у нас особый исследовательский интерес в когнитивном, лингвистическом и коммуникативном – эстетическом – аспектах.

Не углубляясь в основательно разработанную теорию метафоры и оперируя уже известными фактами о когнитивной взаимосвязи понятий «представление» и «метафора», мы вместе с тем стремимся подчеркнуть, что представление как объект ментальной действительности человека само может подвергаться мысленной манипуляции и метафоризации: воспоминания или воображаемые картины, непосредственно включённые в процесс мышления и работу сознания, обычно индивидом анализируются, сравниваются, модально и эмоционально окрашиваются, персонифицируются, кладутся в основу более сложных чувственно-наглядных образов и умозаключений.

Метафоризация представления как предмета мысленного манипулирования в художественной прозаической речи обнаруживается, прежде всего, в контекстах, содержащих слова со значением воспоминания/воображения. Эти лексические единицы фиксируют статус представлений как объектов сравнения, когда сами чувственно-наглядные образы сравниваются с кем-чем-нибудь в процессе субъективного отражения автором объективной действительности в конкретном прозаическом произведении. Отсюда актуальность изучения лексем с семантикой представления как носителей потенциальных метафорических смыслов.

Выстраивая логику рассуждений о корреляции понятий «метафора» и «представление» в указанном выше аспекте, обратимся к значимым для нас теоретическим положениям и выводам в научных трудах современных философов, когнитологов и филологов.

Образное – метафорическое – отражение действительности, несомненно, исторически предшествует логико-теоретическому и является для человека естественным, поскольку когнитивным фундаментом метафоры, в первую очередь, выступают формы чувственного познания мира – ощущения и восприятия.

Однако метафора – это такой способ психического отражения, который интегрирует чувственное и логическое познание, обуславливая преобразование, трансформацию первого во второе. Метафора благодаря когнитивному синкретизму расширяет границы человеческого познания через расширение границ категориальных структур в сознании индивида: она, как утверждает И.А. Угланова, формирует систему новых категорий [18, с. 114-115].

По мнению Н. Н. Болдырева, метафоризация есть один из двух частных принципов (наряду с метонимическим) общего категориального принципа языковой репрезентации знаний [2, с. 26], вследствие чего метафору рассматривают как способ мышления и начальный этап концептуализации [2, с. 11].

В основе этой начальной концептуализации лежит одна из важнейших мыслительных операций – сравнение, которое и потенцирует возникновение метафоры. При этом в метафоре априори фиксируются очевидные дифференциальные признаки сравниваемых объектов и их сходства, что приводит к образованию тождества альтернатив. Метафорический перенос осознаётся человеком как чувственно осуществлённая аналогия и составляет базовый механизм понимания [18, с. 20].

Когнитивной основой метафоры является двучленный параллелизм (то, что сравнивается, и то, с чем сравнивается), который в рамках компаративной оппозиции может объединять не только объекты действительности, но и их образы – чувственные, чувственно-наглядные или логические.

Это становится принципиально важным для выявления соотношения понятий «метафора» и «представление».

Ссылаясь на А. Пауля, К. Бюлер пишет о метафоре как об одном из важнейших средств «обозначения комплексов представлений» [6, с. 317], которые не получили ещё адекватных названий. Метафора, будучи образной номинацией, указывает «направление процессов концептуализации и категоризации», стремится «пробудить» знание соответствующих категорий и отношений репрезентации между ними [2, с. 19].

Продуцирование метафор предполагает использование, как правило, самых ярких и актуальных для индивида представлений. Поэтому метафора наглядно характеризует сравниваемые объекты действительности или их образы и помогает живо представить когнитивные сущности [3, с. 108]. Например: *Как вспышка зигзагистой молнии, перерезало мысли короткое воспоминание: лес, бурные стволы деревьев в белом пышном уборе...* (М. Шолохов. *Тихий Дон*) [29] – воспоминание как нож; *...детское воображение то застывало, то кипело...* (И. Гончаров. *Обломов*) [10] – воображение как вода.

В метафоре прослеживается интеграция воспоминания и воображения и всё большее отвлечение чувственно-наглядного образа от непосредственно воспринимаемого объекта действительности.



Исходным материалом для метафоризации всегда являются энграммы – «следы» памяти, которые трансформируются и по-новому комбинируются под влиянием аффективных стратегий, а это уже начальный этап творческого мышления – воображения. Последнее ближе всего находится к понятию и мотивирует предпонятийный характер представления в целом.

В художественной прозе много ярких и выразительных иллюстраций когнитивного перехода воспоминания в воображение. Вот одна из них:

*Он долго ходил по комнате, и вспоминал, и улыбался, и потом воспоминания переходили в мечты, и прошедшее в воображении мешалось с тем, что будет (А. Чехов. Дама с собачкой) [28].*

Метафора – феномен языкового мышления: она актуализирует роль чувственного познания в формировании и реализации языковых смыслов [17, с. 214]. В связи с этим очень значимо звучит утверждение И. В. Сибирякова о том, что с точки зрения языка метафора представляет собой фигуру речевого мышления [18, с. 10], иницирующую новые смыслы в результате переработки и модификации уже известных смыслов, которые осваиваются человеком как фундаментальные и осознаются как обычные, стереотипные. Трансформация последних приводит к обогащению знаний личности о мире и себе самой: *Ах, зеркало воспоминаний! Прошёл год. Как смешно мне вспоминать про ту лунку!* (М. Булгаков. Записки юного врача) [5];

В поэтике метафора – троп, «скрытое сравнение» [1, с. 88], «сокращённое сравнение» [27, с. 91], в рамках которого выражаются устойчивые сходства сопоставляемых объектов действительности, отождествляемых и называемых одним словом. Последнее обуславливает семантическую ёмкость и образность словесного употребления, что фундирует такое использование метафоры в художественных произведениях, когда при описании предметов подчёркиваются их малозаметные свойства, дабы представить изображаемое под необычным углом зрения.

Приведём очень показательные примеры из художественной прозы В. В. Набокова – великолепного стилиста, настоящего мастера образного слова:

*Память не могла найти фокуса и разобраться в том, что ценно, а что сор* (В. Набоков. Защита Лужина) [13];

Подчеркнём, что процесс создания метафоры весьма субъективен, поскольку автор выражает в ней «индивидуальный опыт концептуализации и категоризации мира» [2, с. 25]. Творцу метафоры приходится выбирать то вспомогательное представление, с помощью которого былые ощущения, восприятия, представления интерпретируются, посредством образного подобия перколируются, перерабатываются и преобразуются в новые – сконструированные или модифицированные – чувственно-наглядные картины.

Вместе с тем, если бы метафоры носили исключительно субъективный характер, они не были бы понятны слушателю/читателю и «выпадали» бы из устного/письменного общения, образуя коммуникативные лакуны и провоцируя коммуникативные коллапсы. Когнитивная природа представления, лежащего в основе метафоры, обуславливает рост обобщённости чувственно-наглядной картины, составляющей фундамент понятия.

Обобщив теоретические положения учёных, можно утверждать, что представление является одновременно и когнитивной базой, и когнитивным продуктом метафоризации. Прежде всего, это относится к письменной речи, в частности художественной прозаической, поскольку в условиях устной коммуникации метафора может возникать на основе собственно чувственного образа восприятия. Автор письменного текста оперирует только представлениями: письменная речь вторична, опосредована тщательно отобранными языковыми средствами и потому «более абстрагирована» по сравнению с устной от ситуации общения «здесь и сейчас».

Итак, метафора в современной науке квалифицируется как способ познания действительности и феномен человеческого – языкового/речевого – мышления, средство обозначения системы представлений и типичный троп. Имея исходную образную, в том числе чувственно-наглядную, основу и базируясь на сравнении, она порождает новые образы и новые смыслы, участвующие в концептуализации языковых аналогий в рамках определённой языковой культуры.

#### Литература:

1. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов. СПб.: Паритет, 2006. 320 с.
2. Болдырев Н. Н. Репрезентация знаний в системе языка // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. № 4 (013). С. 17-27.
4. Буйда Ю. В. Ермо: роман. М.: Эксмо, 2013. 288 с.
5. Булгаков М. А. Записки юного врача [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.ru/BULGAKOW/zapiskiw.txt> (дата обращения: 23.01.2018).
6. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка / пер. с нем. М.: Прогресс, 2000. 528 с.
7. Голайденко Л. Н. Лексика со значением представления в современном русском языке (на материале художественной прозы): монография. Уфа: БГПУ, 2013. 142 с.
8. Гончаров И. А. Обломов [Электронный ресурс]. URL: <http://ilibrary.ru/text/475/p.1/index.html> (дата обращения: 15.12.2017).
9. Дмитриева И. А. Метафора как способ познания: логико-гносеологический статус: автореф. дисс. ... к. филос. н. Якутск, 2005. 22 с.
10. Набоков В. В. Защита Лужина [Электронный ресурс]. URL: [http://varf.ru/books/a4/nabokov/zaschita\\_luzhina.pdf](http://varf.ru/books/a4/nabokov/zaschita_luzhina.pdf) (дата обращения: 23.01.2018).
12. Распутин В. Г. Живи и помни [Электронный ресурс]. URL: [http://lib.ru/PROZA/RASPUTIN/rasputin\\_zhivi.txt](http://lib.ru/PROZA/RASPUTIN/rasputin_zhivi.txt) (дата обращения: 15.12.2017).
13. Резанова З. И. Метафора в историко-лингвистическом аспекте // Актуальные проблемы русистики: сб. ст. Томск: Изд-во ТГУ, 2000. С. 212-216.
14. Сибиряков И. В. Метафора: гносеологический статус, механизмы реализации и роль в познании: автореф. дисс. ... к. филос. н. Челябинск, 2005. 22 с.
15. Стариченок В. Д. Большой лингвистический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 811 с.
17. Толстой Л. Н. Альберт [Электронный ресурс]. URL: [http://rvb.ru/tolstoy/-01text/vol\\_3/01text/0020.htm](http://rvb.ru/tolstoy/-01text/vol_3/01text/0020.htm) (дата обращения: 23.01.2018).
18. Угланова И. А. Когнитивная семантика: учеб. пособие. Пермь: ПГУ, 2010. 155 с.
19. Чехов А. П. Дама с собачкой [Электронный ресурс]. URL: <http://ilibrary.ru/text/976/p.1/index.html> (дата обращения: 23.01.2018).
20. Шолохов М. А. Тихий Дон [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.ru/PROZA/SHOLOHOW/tihijdon34.txt> (дата обращения: 23.01.2018).

## FORMATION OF METAPHOR AS A MEANS OF REFLECTING OBJECTIVE REALITY

**Chertkova O. M.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

Annotation. This article examines metaphor as a way of understanding reality and the phenomenon of human – linguistic – thinking, a means of denoting a system of ideas and a typical trope; special attention is paid to the issue of the relationship between the concepts of «metaphor» and «representation»; representation is interpreted as a cognitive base and a cognitive product of metaphorization at the same time; Theoretical positions are illustrated with examples taken from prose works and containing words with the meaning of memory/imagination.

**Keywords:** *presentation; metaphor in cognitive, linguistic and communicative (aesthetic) aspects; the relationship between the concepts of «metaphor» and «representation».*

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

***Аксёнова Галина Николаевна*** – к.п.н., доцент.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

***Алексеенко Анна Александровна*** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

***Андрос Ирина Дмитриевна*** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
androsirina@list.ru

***Анохина Эля Николаевна*** – профессор, к.п.н., доцент.

Военный университет имени князя Александра Невского (Россия, Москва), кафедра русского языка.  
anoxinnicklai@list.ru

***Бируля Ирина Анатольевна*** – к.п.н., заведующий кафедрой  
общеобразовательных дисциплин.

Институт дополнительного образования Белорусского государственного университета (Беларусь, Минск), кафедра общеобразовательных дисциплин.  
i.sockolchick@yandex.ru

***Богомолова Ирина Александровна*** – к.п.н., доцент.

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (Россия, Москва), кафедра русского языка подготовительного факультета для иностранных граждан.

bogira\_2003@mail.ru

***Болбас Наталья Михайловна*** – старший преподаватель.

Белорусский национальный технический университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков  
brl@bntu.by

***Большерт Ирина Анатольевна*** – старший преподаватель.

Гродненский государственный медицинский университет (Беларусь, Гродно), кафедра русского и белорусского языков.  
Volgirina2019@mail.ru

**Будько Майя Евгеньевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
majyabudko@yandex.by

**Бурханская Нина Николаевна** – к.п.н., доцент.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
ninan.burx@gmail.com

**Бурыгина Татьяна Сергеевна.**

Репетитор-волонтер (Россия, Железногорск).  
greykitty@yandex.ru

**Буховец Снежана Климовна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
eva\_2001@tut.by

**Валиева Наргизахон Замир кизи** – магистрант.

Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан, Ташкент), отделение магистратуры.  
rakhmankulovanargizakhon@gmail.com

**Вариченко Галина Владимировна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный университет (Беларусь, Минск), кафедра теории и методики преподавания русского языка как иностранного.  
vargalina@mail.ru

**Велишаева Эльвина Сейрановна** – старший преподаватель.

Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан, Ташкент), кафедра современного русского языка.  
elvina.well@mail.ru

**Вискова Инна Вадимовна** – преподаватель.

Военный университет имени князя Александра Невского (Россия, Москва), кафедра русского языка.  
turrence@yandex.ru

**Войченко Виктория Муратовна** – к.ф.н., доцент.

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (Россия, Таганрог), кафедра английского языка.  
vikuska@inbox.ru

**Вольская Ирина Игоревна** – старший преподаватель.  
Белорусский государственный университет транспорта (Беларусь,  
Гродно), кафедра «Славянские и романо-германские языки».  
wolskaja@mail.ru

**Волобуева Ольга Владимировна** – преподаватель.  
Курский государственный техникум технологий и сервиса (Россия,  
Курск).  
olgakursk2013@yandex.ru

**Герасименко Юрий Анатольевич** – старший преподаватель.  
Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Институт  
филологии (СП) (Крым, Симферополь), кафедра русского языка как  
иностранного.  
yuange@yandex.ru

**Гирфанова Эльмира Маратовна** – к.п.н., доцент, заведующий  
кафедрой.  
Северо-западный государственный медицинский университет имени  
И.И.Мечникова (Россия, Санкт-Петербург), кафедра русского языка.  
marel.61@mail.ru yelmira.girfanova@szgmu.ru

**Гладышева Мария Константиновна** – старший преподаватель.  
Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь,  
Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

**Голубев Николай Станиславович** – зам. ген. директора по цифровому  
развитию.  
Центр «Златоуст» (Россия, Санкт-Петербург).  
golubev@zlat.spb.ru

**Голубева Анна Владимировна** – к.ф.н., гл. редактор.  
Центр «Златоуст» (Россия, Санкт-Петербург).  
avg@zlat.spb.ru

**Гринкевич Елена Ивановна** – к.ф.н., доцент.  
Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь,  
Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
e-leks@rambler.ru

**Громова Ольга Ивановна** – старший преподаватель.  
Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь,  
Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
olga.gromova.77@mail.ru

**Даниро Татьяна Петровна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники (Беларусь, Минск), кафедра общеобразовательных дисциплин  
rtnk@tut.by

**Девдариани Наталья Валерьевна** – к.ф.н., доцент.

Курский государственный медицинский университет (Россия, Курск), кафедра русского языка и педагогики.  
devdarianinv@kursksmu.net

**Дзвинковская Надежда Анатольевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
ndzvinkovskaja001@gmail.com

**Дмитриева Дарья Дмитриевна** – к.п.н., старший преподаватель.

Курский государственный медицинский университет (Россия, Курск), кафедра русского языка и культуры речи.  
dmitrievadd@kursksmu.net

**Доминикова Светлана Фёдоровна** – к.ф.н., доцент.

Могилевский государственный университет имени А.А.Кулешова (Беларусь, Минск), кафедра романо-германской филологии.  
svet\_lana\_dominik@mail.ru

**Дубинина Любовь Леонидовна** – к.п.н., доцент.

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (Россия, Москва), кафедра русского языка для иностранных граждан.

Lyub-Dubinina@yandex.ru

**Еременко Наталия Алексеевна** – к.ф.н., доцент.

Национальный исследовательский ядерный университет (Россия, Москва), кафедра русского языка как иностранного.  
naeremenko@gmail.com

**Ермалович Алла Валентиновна** – к.п.н., доцент.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
alla.e@tut.by

**Замятина Анастасия Олеговна** – аспирант.

Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия, Томск).  
nastjazamik1999@mail.ru

***Занкович Елена Петровна*** – к.ф.н., доцент.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
kafedra.elena@mail.ru

***Икрамова Мунира Маруфжановна*** – магистрант.

Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан, Ташкент), кафедра современного русского языка  
muniraikramova@gmail.com

***Кианибарфоруши Хода Хассан*** – аспирант.

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (Россия, Москва), кафедра теории и практики иностранных языков.  
1042225266@pfur.ru

***Кишкевич Елена Валентиновна*** – доцент.

Белорусский государственный университет (Беларусь, Минск), кафедра русского языка как иностранного.  
alenakishkevich60@gmail.com

***Ковынева Ирина Анатольевна*** – к.ф.н., доцент, заведующий кафедрой русского языка и культуры речи.

Курский государственный медицинский университет (Россия, Курск), кафедра русского языка и культуры речи.  
ir\_kov@yahoo.com

***Кожухова Наталья Егоровна*** – к.ф.н., доцент.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

***Королёва Светлана Борисовна*** – д.ф.н., доцент.

Нижегородский государственный лингвистический университет имени Добролюбова Н.А. (Россия, Нижний Новгород), кафедра русского языка как иностранного.  
klimova1@hotmail.com

***Котикова-Сабайда Светлана Влодимировна*** – старший преподаватель.

Белорусский национальный технический университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
brl@bntu.by

***Кочерова Полина Игоревна*** – преподаватель.

Курский государственный техникум технологий и сервиса (Россия, Курск).  
polina.ko4erova@yandex.ru



**Кочуланова Екатерина Владимировна** – к.ф.н., доцент.

Михайловская военная артиллерийская академия (Россия, Санкт-Петербург), кафедра русского языка.  
sirena248@gmail.com

**Кошевец Светлана Феликсовна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
sokolchenko.svetlana@yandex.ru

**Красовская-Колятина Яна Олеговна** – преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

**Кузьминова Тамара Николаевна** – к. ист. н., доцент.

Институт дополнительного образования Белорусского государственного университета (Беларусь, Минск), кафедра общеобразовательных дисциплин.  
tamara.kuzminova@tut.by

**Ладухина Наталья Руслановна** – магистр, лаборант-исследователь.

Нижегородский государственный лингвистический университет имени Добролюбова Н.А. (Россия, Нижний Новгород), кафедра русского языка как иностранного.  
nataginey@yandex.ru

**Левашова Светлана Анатольевна** – преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
svetalev2019@gmail.com

**Левина Ирина Викторовна** – к.п.н., доцент.

Военно-морская академия (Россия, Санкт-Петербург)  
mrslevina@gmail.com

**Любецкая Екатерина Петровна** – к.ф.н., доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного в профессиональном обучении.

Институт дополнительного образования Белорусского государственного университета (Беларусь, Минск), кафедра русского языка как иностранного в профессиональном обучении.  
katerina\_lingvo@mail.ru

**Людчик Нелла Николаевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
liudchuknn@tut.by

**Мариненко Ольга Петровна** – к.п.н., доцент.

Белорусско-Российский университет, (Беларусь, Могилев) кафедра  
"Гуманитарные дисциплины".  
marinenkoo@mail.ru

**Медведева Софья Владиславовна** – старший преподаватель.

Московский автомобильно-дорожный государственный технический  
университет (Россия, Москва), кафедра русского языка.  
sofi.medvedeva@yandex.ru

**Мельникова Татьяна Николаевна** – к.ф.н., доцент, заведующий  
кафедрой белорусского и русского языков.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь,  
Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

**Меренкова Людмила Александровна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь,  
Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

**Михайлова Елена Владимировна** – к.ф.н., доцент.

Белорусская государственная академия музыки (Беларусь, Минск),  
кафедра социально-гуманитарных дисциплин.  
ev2mikhailova@mail.ru

**Му Цзянмин** – аспирант.

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы  
(Москва, Россия).  
alexandrmu1994@gmail.com

**Мурашова Евгения Анатольевна** – к.ф.н., доцент.

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) (Россия, Таганрог),  
кафедра немецкого и французского языков.  
shenetschka@rambler.ru

**Новикова Екатерина Викторовна** – старший преподаватель.

Михайловская военная артиллерийская академия (Россия, Санкт-  
Петербург).  
mrslevina@gmail.com

**Наумчик Виктор Николаевич** – д.п.н., профессор.

Республиканский институт профессионального образования (Беларусь,  
Минск), кафедра общей и профессиональной педагогики.  
victor\_n@list.ru

**Наумчик Раиса Павловна** – старший преподаватель.  
Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
viktor\_n@list.ru

**Некоз Олеся Александровна** – к.ф.н., старший преподаватель.  
Военная академия Войсковой противовоздушной обороны (Россия, Смоленск), 17 кафедра русского языка.  
olesya.nekoz703@yandex.ru

**Новосельцева Инесса Ивановна** – к.ф.н., доцент.  
Белорусский государственный экономический университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
navaseltsava.i@gmail.com

**Носік Алеся Анатольеўна** – старшы выкладчык.  
Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт (Беларусь, Мінск), кафедра беларускай і рускай моў.  
raccoon.an@gmail.com

**Окуневич Юлия Андреевна** – старший преподаватель.  
Гродненский государственный медицинский университет (Беларусь, Гродно), кафедра русского и белорусского языков.  
juliaokunevich@gmail.com

**Павловская Ирина Григорьевна** – к.ф.н., доцент.  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия, Волгоград), кафедра русского языка как иностранного.  
irinapav05@yandex.ru

**Петрачкова Инна Михайловна** – к.ф.н., доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного.  
Гомельский государственный медицинский университет (Беларусь, Гомель), кафедра русского языка как иностранного.  
innamihail@mail.ru

**Писарь Надежда Владимировна** – к.ф.н., доцент.  
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (Россия, Калининград).  
npisar@kantiana.ru

**Пономаренко Елена Аликовна** – д.ф.н., доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного.  
Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Институт филологии (СП) (Крым, Симферополь), кафедра русского языка как иностранного.  
altai2005@yandex.ru

**Портнова-Шаховская Алла Владимировна** – к.ф.н., доцент.  
Гомельский государственный медицинский университет (Беларусь, Гомель), кафедра русского языка как иностранного.  
alla.portnova.shahovskaya@gmail.com

**Проконина Вера Владимировна** – старший преподаватель.  
Белорусский государственный университет (Беларусь, Минск), кафедра теории и методики преподавания русского языка как иностранного.  
veraprok88@mail.ru

**Прохоренкова Ирина Валентиновна** – старший преподаватель.  
Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И.Мечникова (Россия, Санкт-Петербург).  
Irina.Prokhorenkova@szgmu.ru

**Пустошило Елена Петровна** – к.ф.н., доцент, заведующий кафедрой русского и белорусского языков.  
Гродненский государственный медицинский университет (Беларусь, Гродно), кафедра русского и белорусского языков.  
elenapustoshilo@mail.ru

**Родина Марина Юрьевна** – старший преподаватель.  
Институт дополнительного образования Белорусского государственного университета (Беларусь, Минск), кафедра русского языка в профессиональном обучении.  
mararoenator@gmail.com

**Романовская Милана Альбертовна** – старший преподаватель.  
Институт дополнительного образования Белорусского государственного университета (Беларусь, Минск), кафедра русского языка в профессиональном обучении.  
milana88\_88@mail.ru

**Рыкова Елена Борисовна** – к.п.н., доцент.  
Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова (Россия, Санкт-Петербург), кафедра русского языка.  
Elena.Rykova@szgmu.ru

**Рылова Елена Владимировна** – к.ф.н., доцент.  
Алтайский государственный медицинский университет (Россия, Барнаул), кафедра русского языка как иностранного.  
symbol.evr@mail.ru

**Савицкая Анжелика Николаевна** – к.ф.н., доцент.  
ТИ имени А.П. Чехова филиал РГЭУ (РИНХ), кафедра английского  
языка (Россия Таганрог).  
index919@yandex.ru

**Савчик Марина Карповна** – преподаватель.  
Белорусский государственный университет информатики и  
радиоэлектроники (Беларусь, Минск).  
savchik.1952@mail.ru

**Самчик Наталья Николаевна** – к.ф.н., старший преподаватель.  
Курский государственный медицинский университет (Россия, Курск),  
кафедра русского языка и культуры речи.  
samchiknn@kursksmu.net

**Самуйлова Татьяна Ивановна** – старший преподаватель.  
Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь,  
Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

**Сатибалдиев Эркинжон Камилович** – преподаватель.  
Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан,  
Ташкент).  
d1smay1597@gmail.com

**Сатибалдиева Нигора Алимкул қизи** – преподаватель.  
Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан,  
Ташкент).  
d1smay1597@gmail.com

**Сентябова Анастасия Владимировна** – магистр гуманитарных наук,  
старший преподаватель.  
Гродненский государственный медицинский университет (Беларусь,  
Гродно), кафедра русского и белорусского языков.  
lushasent@mail.ru

**Смолкина Маргарита Александровна** – аспирант.  
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы  
(Москва, Россия).  
1042210068@rudn.ru

**Сушкевич Полина Всеволодовна** – старший преподаватель.  
Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь,  
Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
s\_polina@tut.by

**Туркова Ольга Владиславовна** – старший преподаватель.  
Северо-Западный государственный медицинский университет имени  
И.И. Мечникова (Россия, Санкт-Петербург), кафедра русского языка.  
Olga.Turkova@szgmu.ru

**Тивари Ирина Викторовна** – старший преподаватель.  
Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь,  
Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

**Токарева Татьяна Евгеньевна** – к.ф.н., профессор.  
Военный университет имени князя Александра Невского (Россия,  
Москва), кафедра русского языка.  
russkafedra@mail.ru

**Уланова Ольга Борисовна** – к.псих.н., доцент.  
Российский Государственный Аграрный Университет- МСХА им. К.А.  
Тимирязев, институт экономики и управления АПК, кафедра иностранных и  
русского языков.  
undina52@gmail.com

**Фетисова Екатерина Юрьевна** – к.п.н., доцент.  
Курский государственный медицинский университет (Россия, Курск),  
кафедра русского языка и культуры речи.  
feu73@yandex.ru

**Филимончик Ольга Николаевна** – старший преподаватель.  
Белорусский государственный университет транспорта (Беларусь,  
гродно), кафедра «Славянские и романо-германские языки».  
wolskaja@mail.ru

**Хоронько Светлана Станиславовна** – к.ф.н., доцент, заведующий  
кафедрой русского языка и культуры речи.  
Военная академия Республики Беларусь (Беларусь, Минск), кафедра  
русского языка и культуры речи.  
khoroneko\_s@mail.ru

**Черткова Ольга Максимовна** – преподаватель.  
Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь,  
Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
ya.omk@mail.ru

**Чен Мен Лин** – аспирант.  
Белорусско-Российский университет, (Беларусь, Могилев) кафедра  
"Гуманитарные дисциплины".  
marinenkoo@mail.ru

**Шарана Алла Анатольевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
sharapaaa@bsmu.by

**Шестых Дмитрий Евгеньевич** – аспирант.

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (Москва, Россия).  
1142220438@rudn.ru

**Шехватова Арина Николаевна** – к.ф.н., доцент.

Северо-Западный Государственный медицинский университет имени И.И. Мечникова (Россия, Санкт-Петербург), кафедра русского языка.  
arina.shekhvatova@szgmu.ru

**Шутько Галина Григорьевна** – преподаватель.

Ростовский государственный медицинский университет (Россия, Ростов-на-Дону), кафедра русского языка №1.  
lekseva@rambler.ru

**Ярость Людмила Болеславовна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### СЕКЦИЯ 1 СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

<b>НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО КУРСУ РКИ</b>	<b>4</b>
Аксенова Г.Н.	4
<b>СИСТЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ</b>	<b>7</b>
Бируля И.А.	7
<b>ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ТАМОЖЕННИКОВ</b>	<b>10</b>
Вариченко Г.В., Прокопина В.В.	10
<b>РАБОТА С МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫМИ ФИЛЬМАМИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ</b>	<b>15</b>
Вольская И.И., Филимончик О.Н.	15
<b>ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ</b>	<b>19</b>
Гладышева М.К., Людчик Н.Н., Шарапа А.А.	19
<b>ГИБРИДНЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ И НОВЫЕ УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ</b>	<b>24</b>
Голубева А.В., Голубев Н.С.	24
<b>КОММУНИКАТИВНАЯ МОДЕЛЬ СЕМЕЙНОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ ДИАЛОГОВ ИЗ КОРОТКОМЕТРАЖНОГО ФИЛЬМА «НИЧЕГО НЕ БОЙСЯ»)</b>	<b>27</b>
Гринкевич Е.И., Буховец С.К.	27
<b>О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ</b>	<b>32</b>
Дубинина Л.Л.	32
<b>ЭДЬЮТЕЙМЕНТ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ</b>	<b>35</b>
Ермалович А.В.	35
<b>ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ</b>	<b>38</b>
Занкович Е.П.	38
<b>УЧЕТ ЛЕКСИЧЕСКОЙ И СИНТАКСИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМАТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ</b>	<b>40</b>
Кожухова Н.Е.	40
<b>НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДОУНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В БЕЛАРУСИ (ПО МАТЕРИАЛАМ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ)</b>	<b>46</b>
Любецкая Е.П.	46
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО</b>	<b>51</b>
Мариненко О.П. Чен Мен Лин	51
<b>УЧЕБНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ</b>	<b>55</b>
Меренкова Л.А., Самуйлова Т.И., Ярось Л.Б.	55
<b>ПЕРЕСКАЗ ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК МЕТОД ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ</b>	<b>62</b>
Петрачкова И.М.	62
<b>СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ДИАЛОГУ «ВРАЧ- ПАЦИЕНТ»</b>	<b>66</b>
Писарь Н.В.	66
<b>ДВА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТА, ДВЕ ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТКИ... (ГРАММАТИКА КВАНТИТАТИВА ДЛЯ ИНОФОНОВ)</b>	<b>70</b>
Пустошило Е.П.	70
<b>ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ЭКСКУРСИИ ПО НАЦИОНАЛЬНОМУ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ МУЗЕЮ)</b>	<b>75</b>
Савчик М.К.	75
<b>ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МИКРООБУЧЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ</b>	<b>79</b>
Самчик Н.Н.	79
<b>СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОЗДАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ</b>	<b>82</b>
Сентябова А.В.	82
<b>ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: КРУГЛЫЙ СТОЛ</b>	<b>86</b>
Токарева Т.Е.	86



<b>ГАЗЕТНЫЙ ЗАГОЛОВОК КАК СПОСОБ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕРАКЦИИ: ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ</b>	<b>92</b>
Хоронко С.С., Мельникова Т.Н.	92
<b>ВИРТУАЛЬНЫЙ ПАЦИЕНТ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ</b>	<b>97</b>
Шехватова А.Н.	97
<b>ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА АУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ</b>	<b>101</b>
Шутько Г.Г.	101

## СЕКЦИЯ 2

### МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

<b>УЧЁТ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ</b>	<b>103</b>
Войченко В.М.	103
<b>СЕМИОТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КРОССКУЛЬТУРНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ</b>	<b>107</b>
Герасименко Ю.А., Пономаренко Е.А.	107
<b>РОЛЬ ВНЕАУДИТОРНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ</b>	<b>112</b>
Дмитриева Д.Д., Самчик Н.Н.	112
<b>ПОДГОТОВКА К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ</b>	<b>115</b>
Икрамова М.М.	115
<b>МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ</b>	<b>118</b>
Кианибарфоруши Хода Хассан	118
<b>СОЧУВСТВИЕ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ НОРМА: РУССКОЕ VS ЯПОНСКОЕ</b>	<b>121</b>
Королева С.Б., Ладухина Н.Р.	121
<b>К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАТИКЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ</b>	<b>127</b>
Красовская-Колятина Я.О.	127
<b>ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ</b>	<b>131</b>
Кузьминова Т.Н.	131
<b>МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ</b>	<b>135</b>
Мурашова Е.А.	135
<b>ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОПРОСА</b>	<b>140</b>
Портнова-Шаховская А. В.	140
<b>ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ КИТАЙСКОГО И ЯПОНСКОГО ЯЗЫКОВ С НАЧАЛА ВРЕМЕН ДО СОВРЕМЕННОСТИ</b>	<b>145</b>
Смолкина М.А., Шестых Д.Е.	145

## СЕКЦИЯ 3

### КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО РКИ И ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ИНОСТРАННОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

<b>ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В «ЭПОХУ ГАДЖЕТИЗАЦИИ»</b>	<b>150</b>
Гирфанова Э.М.	150
<b>ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ УЧЕБНОГО ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ</b>	<b>154</b>
Котикова-Сабайда С.В., Болбас Н.М.	154
<b>ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РЕЧЕВОМУ ПРАКТИКУМУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ</b>	<b>157</b>
Некоз О.А.	157
<b>АУДИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ДИАГНОСТИКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ</b>	<b>160</b>
Романовская М. А.	160

<b>К ВОПРОСУ О ВИДАХ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РКИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)</b>	<b>164</b>
Рыкова Е.Б., Туркова О.В.	164

#### СЕКЦИЯ 4

### НАУЧНЫЙ, ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ТЕКСТУ КАК ОБЪЕКТУ ОБУЧЕНИЯ РКИ

<b>КОМПОНЕНТЫ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ</b>	<b>168</b>
Алексеев А.А.	168
<b>ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ПО РКИ</b>	<b>171</b>
Анохина Э.Н.	171
<b>ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ТЕКСТОВ ПО АНАТОМИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ</b>	<b>175</b>
Будько М.Е., Сушкевич П.В.	175
<b>ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ И ОБУЧЕНИЮ ТЕКСТОВ КАК КЛЮЧЕВОГО ЭЛЕМЕНТА В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ КАК ИНОСТРАННЫМ</b>	<b>178</b>
Валиева Н.З.	178
<b>ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ КЛИШЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ</b>	<b>182</b>
Велишаева Э.С.	182
<b>К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МНОГОЗНАЧНОГО МЕДИЦИНСКОГО ТЕРМИНА И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ</b>	<b>186</b>
Девдариани Н.В.	186
<b>ОБ ОДНОЙ ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИНГВИСТИКИ – СКЛОНЕНИИ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ</b>	<b>191</b>
Дзвинковская Н.А.	191
<b>МЕСТО СПЕЦКУРСА «ОБРАЗНЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ С КОМПОНЕНТОМ-КОЛОРАТИВОМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ» В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ</b>	<b>194</b>
Замятина А.О.	194
<b>РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ. СИСТЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ</b>	<b>197</b>
Кишкевич Е.В.	197
<b>РОЛЬ УЧЕБНЫХ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО</b>	<b>201</b>
Медведева С.В.	201
<b>ИЗУЧЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф. ШИЛЛЕРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ</b>	<b>206</b>
Михайлова Е.В.	206
<b>ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ОБУЧЕНИИ РКИ</b>	<b>210</b>
Прохоренкова И. В.	210
<b>ЭМОТИВНАЯ ЛЕКСИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РКИ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА М.А.БУЛГАКОВА «ПОЛОТЕНЦЕ С ПЕТУХОМ»)</b>	<b>213</b>
Рылова Е.В.	213
<b>АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ, СОДЕРЖАНИЯ И СПОСОБОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ</b>	<b>217</b>
Уланова О.Б.	217

#### СЕКЦИЯ 5

### МЕХАНИЗМЫ АДАПТАЦИИ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

<b>ОТБОР И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ</b>	<b>222</b>
Бурыгина Т.С.	222
<b>ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И МЕХАНИЗМЫ АДАПТАЦИИ ТЕКСТОВ НАУЧНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ</b>	<b>227</b>
Доминикова С.Ф.	227

<b>ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИИ «ПОВАР, КОНДИТЕР»</b>	<b>231</b>
Кочерова П.И., Волобуева О.В.	231
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ И ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИВС ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КУРСА ПРИ РАБОТЕ НАД ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМ БЛОКОМ РКИ</b>	<b>234</b>
Кочуланова Е.В.	234
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР И ИХ ПОТЕНЦИАЛ В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО</b>	<b>238</b>
Му Цзянмин	238
<b>ЗРАЗУМЕЛАЯ МОВА ЯК ВАЖНАЯ ЗАДАЧА ВЫКЛАДАННЯ</b>	<b>242</b>
Наумчык В.М., Наумчык Р.П.	242
<b>ЗВУЧАЩИЙ МЕДИАТЕКСТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ</b>	<b>245</b>
Новосельцева И.И.	245
<b>ОБУЧЕНИЕ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ НА ОСНОВЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ</b>	<b>250</b>
Савицкая А.Н.	250

## СЕКЦИЯ 6

### ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И АККУЛЬТУРАЦИИ ИНОФОНОВ В СТРАНЕ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

<b>ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И АККУЛЬТУРАЦИИ ИНОФОНОВ В СТРАНЕ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ</b>	<b>253</b>
Богомолова И.А.	253
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И РЕЧЕВАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ-АНГЛОФОНОВ ИЗ ШРИ-ЛАНКИ</b>	<b>257</b>
Бурханская Н.Н.	257
<b>К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ ПРИЕМАХ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ</b>	<b>261</b>
Кошевец С.Ф.	261
<b>АДАПТАЦИЯ И АККУЛЬТУРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В БГМУ</b>	<b>263</b>
Левашова С.А., Тивари И.В.	263
<b>СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ГРУППАХ</b>	<b>267</b>
Павловская И.Г.	267
<b>ДВУЯЗЫЧНЫЕ ФОНОЛОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЕ ВЛИЯНИЕ</b>	<b>270</b>
Сатибалдиев Э.К.	270
<b>ЯЗЫК В ЭПОХУ ИННОВАЦИЙ: ЭВОЛЮЦИЯ И АДАПТАЦИЯ</b>	<b>275</b>
Сатибалдиева Нигора Алимкул кизи	275

## СЕКЦИЯ 7

### НОВЫЕ ФОРМЫ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ И ОТЕЧЕСТВЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ

<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ФРАЗЕОЛОГИЯ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)</b>	<b>281</b>
Андрос И.Д., Громова О.И.	281
<b>ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ</b>	<b>286</b>
Большерт И.А.	286
<b>ТЕКСТ-РАССКАЗ О СЕБЕ КАК СПОСОБ ПОВТОРЕНИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ</b>	<b>288</b>
Вискова И.В.	288
<b>ВЫХАВАННЕ МОЎНАЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЭНТАЎ ТЭХНІЧНАЙ ВЛУ ПРАЗ ТВОРЧУЮ ДЗЕЙНАСЦЬ У РАМКАХ ПАЗААЎДЫТОРНАЙ РАБОТЫ</b>	<b>292</b>
Дапіра Т.П.	292
<b>НОВЫЕ ФОРМЫ АУДИТОРНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ</b>	<b>296</b>
Еременко Н.А.	296

<b>ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ПРОЕКТ «АРТ-ЛЕСТНИЦА»</b>	<b>299</b>
Ковынева И.А., Фетисова Е.Ю.	299
<b>САМОКОНТРОЛЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ</b>	<b>305</b>
Левина И.В., Новикова Е.В.	305
<b>СЕМАНТЫКА-КАМУНИКАТЫЎНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ ДРУГАСНЫХ НАЙМЕННЯЎ ПАГАРДЫ Ў ЛЕКСІЧНАЙ СІСТЭМЕ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ</b>	<b>309</b>
Носік А.А.	309
<b>УЧЕБНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ</b>	<b>312</b>
Окуневич Ю.А.	312
<b>ТЕМАТИЧЕСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ВЫСТАВКА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СЛУШАТЕЛЯМИ</b>	<b>315</b>
Родина М.Ю.	315
<b>ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАФОРЫ КАК СРЕДСТВА ОТРАЖЕНИЯ ОБЪЕКТИВНОЙ ДЕЙТЕЛЬНОСТИ</b>	<b>318</b>
Черткова О.М.	318
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b>	<b>324</b>

Материалы XXII Международной научно-практической конференции  
«Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития»

# ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

## МАТЕРИАЛЫ XXII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

(г. Минск, 19 октября 2023 г.)

Сборник статей

Печатается в авторской редакции

Ответственный редактор *Т. Н. Мельникова*  
Техническое редактирование и верстка *Ю. А. Гладкая*

ISBN 978-985-21-1450-9



9 789852 114509