

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ  
V МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ



ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ В ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ



ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ  
В ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

2021

2021

Министерство науки и высшего образования  
Российской Федерации

Санкт-Петербургский государственный  
архитектурно-строительный университет

**ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ  
В ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Сборник научных статей  
V Международной научно-практической конференции

Санкт-Петербург  
2021

УДК 372.881.11

*Рецензенты:*

д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой  
иностраных языков Санкт-Петербургского военного ордена Жукова  
института войск национальной гвардии РФ *Т. Г. Шарухина;*

канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и литературы  
Санкт-Петербургского государственного университета  
промышленных технологий и дизайна *Т. А. Налимова*

**От традиций к инновациям в обучении иностранным языкам** : сборник научных статей V Международной научно-практической конференции ; Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет. – Санкт-Петербург : СПбГАСУ, 2021. – 271 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-9227-1150-0

В сборнике представлены научные статьи участников V Международной научно-практической конференции Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета.

*Печатается по решению Научно-технического совета СПбГАСУ*

**Редакционная коллегия**

**Председатель:** *Чиркова Е. И.*

**Члены редколлегии:** *Процупо М. В.*  
*Аллеева Л. В.*  
*Черновец Е. Г.*  
*Тищенко Н. Г.*  
*Милевская Т. Е.*  
*Селезнева Е. П.*

**Ответственный секретарь:** *Зорина Е. М.*

ISBN 978-5-9227-1150-0

© Авторы статей, 2021

© Санкт-Петербургский государственный  
архитектурно-строительный университет, 2021

**ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ**  
**«ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ**  
**И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ»**

УДК 378

*Сергей Борисович Пашкин,*  
д-р пед. наук  
(Российский государственный  
педагогический университет  
имени А. И. Герцена)  
*E-mail: sergejppashkin@mail.ru*

*Sergei Borisovich Pashkin,*  
Dr. Sci. Ped.  
(Herzen University)

*E-mail: sergejppashkin@mail.ru*

**ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**ETHICAL ASPECTS**  
**OF PROFESSIONAL ACTIVITIES**

Статья посвящена рассмотрению этических аспектов повседневной и профессиональной деятельности. В ней выявлены актуальные особенности и проблемы, излагаются основные требования, делается вывод о том, что знание этических норм, психологических законов, закономерностей и эффектов и владение ими позволяют специалисту совершенствовать методическое мастерство, навыки коммуникации, интеракции и перцепции при выполнении профессиональной деятельности, а понимание рассматриваемых вопросов свидетельствует об образованности специалиста. Владение этическими аспектами деятельности создает базу для формирования поведения, соответствующего правилам этикета, а активное, вдумчивое изучение этики и морали способствует интеллектуальному и духовному развитию преподавателя. Соблюдение этических норм и правил, психологизация деятельности – важные средства повышения профессионализма практической деятельности специалиста.

*Ключевые слова:* мораль, нравственность, этика, профессиональная деятельность, психологические законы и эффекты.

The article is devoted to the consideration of the ethical aspects of everyday and professional activities. It identifies current features and problems, it also

sets out the main requirements and concludes that knowledge of ethical norms, psychological laws, patterns and effects and their possession allow a specialist to improve methodological skills, communication skills, interaction and perception in the performance of professional activities, and understanding of the issues under consideration testifies to the education of the specialist. Possession of the ethical aspects of activity creates the basis for the formation of behavior that meets the rules of etiquette, and an active, thoughtful study of ethics and morality contributes to the intellectual and spiritual development of the teacher. Compliance with ethical norms and rules, psychologization of activity are important means of increasing the professionalism of a specialist's practical activity.

*Keywords:* morality, morality, ethics, professional activity, psychological laws and effects.

Этические аспекты принято рассматривать в разрезе понятий «мораль» и «нравственность». Мораль представляется как внешняя составляющая этики и зависит от требований государства, общества к поведению человека. Нравственность же – внутренняя составляющая, показывающая то, насколько требования морали устоялись в мировоззренческих и поведенческих позициях личности.

На протяжении всей истории развития цивилизации данные понятия часто приходили в противоречия друг с другом. Мы можем говорить о свободе и необходимости, конфликте поколений, религиозных догмах, трансформации норм и их выполнении. Примером могут служить такие толерантные в современном обществе явления, как гражданские и однополые браки, одежда и поведение людей ради PR и т. д.

Актуальность темы доклада обусловлена:

Во-первых, значимостью знаний по изучаемой теме для практической деятельности: знание норм этикета является одним из условий его соблюдения при решении задач профессиональной деятельности и фактором, влияющим на успешность деятельности.

Во-вторых, значимостью изучения темы для практической деятельности специалиста: понимание рассматриваемых вопросов говорит об образованности специалиста, создает базу для формирования поведения, соответствующего правилам этикета, а актив-

ное, вдумчивое изучение этики и морали способствует интеллектуальному и духовному развитию.

Любые послабления в этих вопросах приводят к нравственной и этической деградации, упрощенчеству, размыванию границ дозволенного, потере авторитета старших поколений в глазах молодой генерации, подмене истинных ценностей.

Существует несколько точек зрения на роль этикета в развитии личности:

1. Выполнение этикетных правил поведения связано с фальшью (человек вынужден поступать против своих убеждений), ограничением свободы самовыражения личности, ведет к страданиям. Он как бы замкнут в клетке. Любые попытки вырваться из нее ведут к репрессиям. Ему остается либо смириться, либо протестовать и бороться. И здесь можно говорить о проявлениях юношеского и не только максимализма.

2. Знание и соблюдение правил этикета открывает перед человеком возможности для развития через социализацию (вхождение в общество), открытие «социального лифта» для подрастающего поколения с плавной передачей ему ответственности и бразды правления, что обеспечит последовательную преемственность функционирования государства.

Можно говорить о роли этикета при решении конкретных профессиональных задач выражается в том, что он:

1. Позволяет скрыть от других людей (за правилами поведения) негативные черты и эмоциональные состояния, и, тем самым, избежать ненужных конфликтов, обеспечить необходимый имидж.

2. Используя правила хорошего тона, можно добиться установления контакта, расположения к себе, осуществления влияния на окружающих в целях достижения поставленной цели.

Средствами реализации этикетных правил выступают:

1) речевые или вербальные (словесные формулы приветствия, знакомства, поздравления, пожелания, благодарности, извинения, просьбы, приглашения, советы, предложения, сочувствия, соболезнования, комплименты, одобрения, аргументация и др.);

- 2) невербальные (мимика и жесты, тон);
- 3) этикетная проксемика (организация пространства в этикете);
- 4) этикетная атрибутика (одежда, украшения и головной убор, подарки, цветы, визитные карточки др.)

Выделяют следующие виды этикета:

1. Ситуационный (столовый, свадебный, траурный, выходного дня – театрально-концертный, телефонный).

2. Традиционный:

2.1. Религиозный (обряды).

2.2. Светский (профессиональный – дипломатический, сервисный, медицинский, служебный: воинский, правоохранительный и др.).

Остановимся на особенностях и определениях профессиональной этики.

Профессиональная этика – это вид трудовой морали общества, выступающий перед личностью в виде норм, предписаний, правил поведения, оценок морального облика представителей различных профессий, особенно тех профессий, предметом труда которых является человек или социальные группы.

Профессиональная этика – это наука о применении общих норм и принципов морали в их деятельности и повседневном поведении.

Профессиональная этика – кодекс поведения, обеспечивающий нравственный характер взаимоотношений между людьми, возникающих в их профессиональной деятельности.

Профессиональная этика конкретизирует общие моральные требования применительно к своеобразию соответствующей профессии.

Профессиональная этика базируется на понятиях профессионального долга, фиксирующего служебные обязанности человека, и профессиональной чести, отражающей место и роль данной профессии в жизни общества.

В основе профессиональной этики лежит принцип гуманизма, т. е. любая деятельность имеет смысл тогда, когда она идет на благо человека.

Рассмотрим далее психологические законы и эффекты, и их учет в профессиональной деятельности специалиста.

Психологические законы и закономерности:

1. Закон неопределенности отклика. Его суть: разные люди в разное время могут по-разному реагировать на одинаковые воздействия.

2. Закон неадекватности отображения человека человеком. Ни один человек не может постичь другого человека с такой степенью достоверности, которая была бы достаточна для принятия серьезных решений относительно этого человека.

3. Законы и принципы познания:

– принцип универсальной талантливости. Нет людей неспособных, но есть люди, занятые не своим делом.

– принцип развития. Способности развиваются в результате изменения условий жизни личности и интеллектуально-психологических тренировок.

– принцип неисчерпаемости. Ни одна оценка человека при его жизни не может быть окончательной.

4. Закон неадекватности самооценки. Психика человека – это органическое единство и целостность осознаваемого и неосознаваемого и их соотношение.

5. Закон расщепления смысла представляемой информации. Любая информация имеет объективную тенденцию к изменению смысла в процессе ее передачи.

6. Закон самосохранения. Ведущим мотивом социального поведения человека является сохранение его личного статуса, самостоятельности и достоинства.

7. Закон компенсации. При высоком уровне стимулов к работе или высоких требованиях среды к человеку нехватка каких-либо способностей для успешной конкретной деятельности возмещается другими способностями и навыками.

Психологические эффекты:

1. Эффект аудитории. Даже наличие пассивной аудитории влияет на поведение человека: сдерживает, активизирует, унижает, восхваляет и т. д.



2. Эффект Барнума. Склонность человека принимать за чистую монету любую информацию, подаваемую под научным, магическим или ритуальным соусом.

3. Эффект бумеранга. Определенные воздействия на человека или группу людей могут привести к обратному результату.

4. Эффект края. Лучше запоминается информация, полученная вначале и конце взаимодействия (общения) субъектов.

5. Эффект «мы» и «они». Бессознательная консолидация человека с определенной социальной общностью.

6. Эффект незавершенного действия (Эффект Б.Ф. Зейгарник). При сохраняющейся мотивации прерванные действия запоминаются лучше, чем завершенные.

7. Эффект новизны. Первичная информация о незнакомом явлении воспринимается как более значимая, чем последующая.

8. Эффект ореола. В условиях дефицита информации на восприятие человека существенное влияние оказывает первоначальное впечатление о нем.

9. Эффект Пигмалиона (Розенталя). Многие люди склонны преувеличивать значение своей деятельности или своих достижений.

10. Эффект И.М. Сеченова. Ускоренное восстановление работоспособности в условиях активного отдыха.

11. Эффект «синицы в руке». Предпочтение более вероятных, но менее значимых для человека ценностей перед более значимыми, но менее вероятными.

В статье перечислены лишь немногочисленные из психологических законов и эффектов. Существуют ещё различные психологические ловушки, уловки, факты и т.д.

Таким образом:

1. Знание и владение этическими нормами, психологическими законами, закономерностями и эффектами позволяет специалисту совершенствовать методическое мастерство, навыки коммуникации, интеракции и перцепции при исполнении профессиональной деятельности.

2. Соблюдение этических норм и правил, психологизация деятельности – важные средства повышения профессионализма практической деятельности специалиста.

### **Литература**

1. *Иванов В. Г.* Этика. СПб.: Питер, 2009. 176 с.
2. *Луговой А. А.* Профессиональная этика: словарь основных понятий / под общ. ред. В. С. Артамонова. СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2008. <https://ppt-online.org/406318>
3. *Пашкин С. Б., Мозеров С. А., Мозерова Е. С., Вулич С. Н.* О некоторых аспектах морально-психологического и медицинского обеспечения служебной деятельности // Актуальные проблемы военно-научных исследований: сборник научных трудов / под ред. В. Б. Коновалова. СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019. С. 408–416.
4. *Пашкин С. Б., Лисовская Н. Б.* Психологические факторы успешности специалистов при выполнении служебных обязанностей // Актуальные научные проблемы военных исследований: сборник научных трудов. СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2019. С. 341–353.
5. *Пашкин С. Б., Минко Н. И., Саркисова Е. А.* Культура педагогического общения как фактор успешности профессиональной деятельности военного инженера / ВИ (ИТ) ВА МТО. СПб., 2020. 98 с.

УДК 378.147.811.161.1

*Мария Кьяра Пезенти,*  
д-р филол. наук, профессор  
(Университет г. Бергамо)

*E-mail: maria-chiara.pesenti@unibg.it*

*Maria Chiara Pesenti,*  
Dr. Sci. Philol., Professor  
(University of Bergamo)

*E-mail: maria-chiara.pesenti@unibg.it*

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ  
ЯЗЫКУ В УНИВЕРСИТЕТЕ ИТАЛИИ –  
ПЕРВЫЙ ОПЫТ В ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ  
СИТУАЦИИ: ОБЩАЯ ОЦЕНКА, ТРУДНОСТИ,  
ПРЕИМУЩЕСТВА И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**DISTANCE LEARNING OF RUSSIAN  
AT THE UNIVERSITY OF ITALY—THE FIRST  
EXPERIENCE IN AN EMERGENCY SITUATION:  
GENERAL ASSESSMENT, DIFFICULTIES,  
ADVANTAGES AND PROSPECTS**

Метод дистанционного обучения хорошо известен и активно используется уже в течение ряда лет, однако преподавание и обучение студентов в университете – это нечто иное, не только передача информации и знаний, но и формирование характера, личности студентов как будущих специалистов.

В Италии считается, что система лекций и занятий в группе с преподавателем и посещение семинаров, консультаций, то есть интерактивное взаимодействие обучающихся с преподавателем *offline*, являются наиболее эффективной формой обучения студентов и помогают им в подготовке к будущей профессии.

Но мы все пережили в прошлом году распространение коронавируса COVID-19, которое изменило жизнь каждого из нас в разных областях повседневной жизни.

Чрезвычайная ситуация способствовала формированию новых компетенций и обращению к новым методам преподавания. Занятия, которые раньше проводились только в аудитории с использованием информационных технологий лишь как дополнительных вспомогательных средств, сейчас проводятся дистанционно, ведётся их видеозапись.

Возникли трудности, но можно говорить и о преимуществах, а также изменениях, которые описаны в данной статье.

*Ключевые слова:* дистанционное преподавание русского языка, мотивация в обучении русскому языку, цели обучения, общеевропейские компетенции.

The method of distance learning is well known and has been actively used for a number of years, but teaching students at the university is something else, involving not only the transfer of information and knowledge, but also the formation of character and personality of students as future specialists. In Italy it is considered that the system of lectures and classes in a group with a teacher and attending seminars, consultations – i.e. interactive presence of students and teacher – is the most effective form of teaching students and helping them to prepare for their future profession. But this past year we have all experienced the spread of the coronavirus COVID-19, which has changed all of our everyday lives in a variety of different ways. This emergency situation has contributed to the formation of new competencies and a call for new methods of teaching. Classes that used to be held only in the classroom, using information technology only as supplementary aids, are now held remotely and videotaped. Challenges have arisen, but advantages have also emerged. Our article discusses several observations regarding these changes.

*Keywords:* Russian-language teaching, motivation in learning Russian, educational objectives, Common European Framework.

В России заочное обучение вместе с традиционным очным обучением является обычной практикой, так как беспредельное пространство, дистанции, огромная территория обуславливают необходимость существования такой системы. В Италии только одиннадцать (в 2021 г.) университетов уже предлагали ранее и предлагают сейчас дистанционное обучение как основную форму преподавания, я имею в виду те университеты, которые Министерство Образования Италии официально утвердило. Несмотря на это и на их организацию, обучение только онлайн считается не очень удачной формой, чтобы получить университетское образование, так как иногда воспринимается студентами лишь как способ, чтобы быстрее и проще получить диплом, чем традиционно учиться

в университете. Некоторые университеты онлайн проверяют уровень подготовки студента, проводя тесты, и ещё студенты могут смотреть и слушать видеозапись лекций в любое время и периодически консультироваться с преподавателями. Студент должен уметь организовать своё время, которое он посвящает учёбе.

Несомненно, эта система поддерживает работающего студента, но, как правило, считается, что именно система лекций и занятий в группе с преподавателем и посещение семинаров, консультаций, то есть личное интерактивное взаимодействие обучающихся с преподавателем являются наиболее эффективной формой обучения студентов и помогают им в подготовке к будущей профессии.

В Италии некоторые университеты были основаны очень давно – Болонский университет в 1088 г., университет в Падуе в 1222 г., во Флоренции в 1321 г., в Павии в 1361 г., и мы считаем, что этот вечный пример учебы и преподавания – наша традиция.

Но мы все пережили в прошлом году распространение коронавируса COVID-19, которое изменило жизнь каждого из нас в разных областях повседневной жизни.

В университете тоже многое пришлось изменить. Если говорить об университете г. Бергамо, это молодой университет, который был основан 53 года тому назад, многие студенты выбирают наши курсы: они приезжают к нам учиться из разных областей Италии, с самого юга, востока и запада, например, из Бари, из Удине, из Турина и Генуи (и это далеко не полный перечень городов, откуда приезжают студенты).

В этом учебном году иногородние студенты не приехали в Бергамо и проходили обучение дистанционно с помощью компьютера, находясь у себя дома.

В марте 2019–20 учебного года во втором семестре нам пришлось начать читать лекции и вести практические занятия с помощью компьютера из дома. Это было неожиданно, но мы быстро научились пользоваться такими платформами, как Google meet, Microsoft Teams.

Сначала это было очень сложно и для нас, и для студентов, у некоторых в семье не было достаточно компьютеров для каждого

члена семьи, или родители работали дистанционно, и младшие братья или сёстры учились, используя компьютер. Поэтому некоторые студенты подключались к лекции даже через мобильный телефон, чтобы иметь возможность принимать участие в занятиях.

В 2020–2021 учебном году и студенты, и преподаватели, и вся университетская система в целом уже были готовы, и мы начали пользоваться интенсивнее также e-Learning платформами, такими, как Moodle, и приложениями к компьютеру.

Чрезвычайная ситуация способствовала формированию новых компетенций и обращению к новым методам преподавания. Занятия, которые раньше проводились только в аудитории с использованием информационных технологий лишь как дополнительных вспомогательных средств, сейчас проводятся дистанционно и ведётся их видеозапись.

Вот какие трудности возникли: в дистанционном обучении отсутствует значительная составная часть, которую создают жест, мимика в преподавании и участие всей группы учащихся вместе на лекции в присутствии. На лекции онлайн преподаватель может взаимодействовать с каждым студентом и одновременно со всеми студентами в группе, но они как бы все находятся в витрине: достаточно трудно смотреть на каждого студента на экране, когда их много.

Традиционно наши лекции в аудитории предполагают взаимодействие преподавателя со студентами.

Ещё о трудностях. В учебном году 2020–2021 (то есть с октября месяца до мая) в соответствии с указаниями Ректора мы читали лекцию и одновременно записывали её, так чтобы все студенты могли смотреть и слушать лекцию, принимать участие в занятии вместе с другими студентами, но чтобы также они могли слушать лекцию в записи в любое удобное для них время, если днём они заняты на работе.

Записывать лекцию «лайв», то есть записывать то, что мы читаем студентам, как с ними взаимодействуем, то, что они спрашивают и отвечают, и тому подобное, когда лекция проходит, сначала

для преподавателя было довольно трудно. Это значит, читать лекцию, одновременно думая о том, кто слушает и должен понимать, может задавать необходимые вопросы, и о том, кто позже будет смотреть этот своеобразный «сериал». Но особенно язык, я часто повторяю студентам, это жизнь. Такая лекция, несомненно, живая запись.

Что касается занятий по иностранному языку, занятие записывается преподавателем для дальнейшего просмотра работающими студентами, которые не могут участвовать в занятии в режиме реального времени. Видеозапись не всегда является продуктом высшего качества, однако это реальное, живое занятие, и именно это ценно.

Может быть, будет лучше делать видеозапись лекции заранее, а потом предлагать студентам её просмотр без какого-либо взаимодействия, смотреть вместе с ними и потом комментировать, слушать вопросы, которые студенты будут задавать. Надо серьёзно подумать об этой возможности.

Преимущества. Создаётся необычная ситуация: преподаватель смотрит на студентов на экране, как сказано, как бы в витрине, но, можно сказать, старается лучше знакомиться с каждым студентом. Смотрит на каждого, на его имя и фамилию (которые написаны на экране) и запоминает его лицо, способности, характер. Всё это было невозможно до сих пор!

Параллельно с лекцией и во время лекции у студентов есть совместный чат. Они помогают друг другу, например, когда у студента нет необходимого материала. Это важно, если считать взаимодействие и сотрудничество студентов друг с другом одним из основных компонентов их воспитания.

Кроме того, отстающий студент может принимать участие в лекции и ещё смотреть запись столько раз, сколько, как он считает, ему полезно.

Преимущества в методике: преподаватель показывает на экране текст, материал, PWP, которые он подготовил к лекции, и также он может предлагать файл/доску, на котором он пишет во время лекции на экране, и предлагает эти своеобразные «конспекты»

студентам после лекции на платформе Moodle. Удачно, если сравнивать с тем, что мы пишем на доске в аудитории и что остаётся в своеобразных конспектах, написанных студентами, или теряется.

После описания некоторых характеристик такого учебного года в чрезвычайном положении с дистанционным обучением приходится отметить общий недостаток этой системы преподавания. Студентам трудно внимательно слушать большое количество таких лекций дистанционно. Необходимо пробуждать в студентах интерес, энтузиазм по отношению к предмету. Кажется, трудно также проверять понимание и усвоение студентами учебного материала в ходе учебного процесса, мы можем только задавать вопросы и отвечать на вопросы студентов. Проверка и контроль знаний студентов проводятся на экзамене.

Экзамены у нас по-прежнему письменные и устные. Достижение определённого уровня владения русским языком мы проверяем через тест, после успешного прохождения которого студент может на следующий день сдавать перевод с итальянского на русский, изложение, диктант, письмо, аудирование и чтение, на магистратуре также и сочинение: студенты достигают уровня А2 в конце первого курса, В1 в конце второго курса, В1>В2 в конце третьего курса. В магистратуре студенты доходят до уровня В2 в конце первого курса и В2>С1 в конце второго курса.

Когда студент сдаст письменный экзамен, он может сдавать и устную часть.

Дистанционно трудно организовать экзамены. Думаю, все отлично представляют себе это, зная, что у каждого студента дома должны действовать две видеокамеры, чтобы снимать весь процесс выполнения письменного экзаменационного задания под наблюдением экзаменатора.

Надо отметить, что большая часть студентов увлеклась русским языком в этот необычайный период. Студенты занимались очень интенсивно, и это радует.

Психологически эта пандемия вызвала у каждого неприятное чувство самоизоляции. Трудно для всех нас и для молодёжи



не встречаться с друзьями, не бывать в кино, в музеях, в библиотеках. Всё это было запрещено. Но именно эта изоляция пробудила у студентов больше интереса к культуре и жизни России. Надо было «разработать» со студентами тему: иностранный язык – это способ общения, открытия мира. Надо сказать, что студенты именно в этот долгий период начали чаще слушать новости на русском, обращать внимание на описание поведения русского человека, на слэнг, смотреть сериалы и изучать некоторые темы, например, историю цветной фотографии в России, выбрали произведение какого-либо композитора, читали произведения писателей-классиков на русском языке и т.д. Интерес вызывает также речь президента Путина, так как он говорит интересно, понятно, его лексический запас тоже интересный.

Студенты нашего университета сейчас стремятся в Россию, готовятся к участию в программе обмена студентов, хотят поехать в Россию учиться на один семестр.

Есть минусы и плюсы, и мы всегда должны чётко представлять себе наши цели: преподавать, пробуждать энтузиазм, интерес к жизни, помогать в трудных случаях. Мы должны поддерживать любознательность нашей молодёжи.

Метод дистанционного обучения хорошо известен и активно используется уже в течение ряда лет. Однако преподавание и обучение/воспитание студентов в университете – это нечто иное, не только передача информации и знаний, но и формирование характера, личности студентов как будущих специалистов. За время обучения в университете студенты должны научиться концентрировать свои силы для достижения поставленной цели, научиться преодолевать трудности, а также научиться взаимодействовать и сотрудничать с другими студентами и преподавателями, что очень важно для их будущей профессиональной деятельности.

Поэтому, на наш взгляд, можно говорить не только о дистанционном обучении, но и о дистанционном воспитании. Регулярные встречи со студентами онлайн, консультации по скайпу для решения вопросов, связанных с обучением, с организацией учебных планов

студентов и стажировок, другие культурные и учебные мероприятия (лекции приглашённых специалистов, встречи с интересными людьми – тоже онлайн), проводившиеся в нашем университете в течение такого необычного учебного года – бесспорно, являются положительным опытом, заслуживающим внимания.

### **Литература**

1. Пудовкина В. П. Методика преподавания русского как иностранного онлайн // Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Главные редакторы Е. В. Дзюба, С. А. Еремина, 2019, Изд. Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург), 2019, с. 109–112.

2. *Torresin L.* Mobile apps for Russian Language Learning. MOOCs, Language learning and mobility, design, integration, reuse, Apr 2021, Online Conference, Italy. fhal-03215460f. HAL Id: hal-03215460 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03215460>

3. *Macagno C. G.* Risorse in rete per lo sviluppo della competenza lessicale. Una proposta per la lingua russa // EL.LE. 7. № 1. Marzo 2018. e-ISSN 2280-6792. С. 91–118.

4. *Macagno C. G.* (2019) Risorse in rete per lo sviluppo della competenza testuale. Riviste e giornali russi online. Una proposta per la lingua russa // EL.LE. 8. № 2. С. 465–490.

УДК 81'243:316.31-057.87

*Наталья Львовна Самосюк,*

канд. филол. наук

(г. Санкт-Петербург)

*E-mail: s.n.l@rambler.ru*

*Natalya Lvovna Samosyuk,*

PhD in Sci. Philol.

(Saint Petersburg)

*E-mail: s.n.l@rambler.ru*

## **ФЕНОМЕН КИНО КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

### **THE CINEMA PHENOMENON AS A FACTOR OF INCREASING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY**

Статья рассматривает фильм как высказывание, как способ дискурсивного высказывания, как виртуальный носитель языковой информации. Вопрос, когда очевидная разница «в жизни не как в кино» под воздействием любимых героев киноэкрана может терять свои выятные границы, ставится автором. Восприятие человека реального начинает меняться под воздействием экранного образа, поэтому необходима работа с экранным образом, разъяснение особенности визуального образа. Произведения высокого уровня художественности, к которым можно причислить и фильм «Любить человека» способны поставить перед зрителем важные вопросы бытия, отношений к себе, любимому человеку и выбранному пути.

*Ключевые слова:* дискурсивный контекст, визуальная форма дискурса, языковой контекст, афористичность языка.

The article considers the film as an utterance, as a way of discursive utterance, as a virtual carrier of linguistic information. The question when the obvious difference „in life is not like in a movie“ under the influence of your favorite characters of the movie screen can lose its distinct boundaries, is posed by the author. The perception of a real person begins to change under the influence of the screen image, therefore, it is necessary to work with the screen image, to clarify the features of the visual image. Works of a high level of artistry, to which the film „Loving a Man“ can also be ranked, are capable of posing important questions of being, attitudes towards oneself, a loved one and the chosen path before the viewer.

*Keywords:* discursive context, visual form of discourse, linguistic context, aphoristic language.

Проблема коммуникативной компетенции в эпоху «четвертой промышленной революции», как определяет наше время Клаус Шваб, является актуальной по ряду причин, одной из которых является преобразования самой коммуникативной ситуации в условиях использования информационных технологий.

По наблюдению того же Клауса Шваба: «Этот мир основан на обмене информацией между пользователями и пользовательском контенте».

Между «адресатом» и «адресантом» в современной коммуникативной ситуации возникает такой подвижный параметр как контент. Само понятие контента определяет не только содержание информационного характера, но и производит преобразование в коммуникативной парадигме «адресант – контент – адресат», где приобретает функцию условия коммуникации. Многообразие этого компонентна-условия ставится ему в заслугу как одно из проявлений свободы выбора и удовлетворение любых потребностей пользователя интернета. Это заблуждение само по себе приводит к неправильным выводам относительно возможностей виртуальной реальности в повышении уровня, например, коммуникативной компетенции.

Беседа посредством экрана подразумевает частичную изоляция агентов коммуникации, которая, с одной стороны, упрощает процесс общения, но с другой, требует дополнительных навыков, включая, например, усиленное внимание к визуальному компоненту, или, если речь идет о записанном тексте, то к аудированию. Изображение агента коммуникации на экране чаще всего воспринимается как полноценное общение. Недостатки непосредственное отсутствие человека и замена его визуальным и вербальным присутствием воспринимаются как несущественные, что тоже на наш взгляд, не совсем верно. Поскольку мы все на какой-то определенный момент превращаемся в актеров, исполняющих роль

самих себя, подражание экранным образам, на сегодняшний момент входит в набор невербальных языковых средств, которые также надо уметь прочитывать при повышении коммуникативной компетенции.

Клаус Шваб в той же статье «Четвертая промышленная революция» приводит результаты статистики: «Сегодня мы живем в мире «по требованию», где каждый день передается тридцать миллиардов сообщений Whats App и где 87 % молодых людей в США утверждают, что никогда не расстаются со своим смартфоном, а 44 % ежедневно используют функцию видеокамеры».

Проблема заключается, на наш взгляд, в том, что образ человека уподобляется человеку, то есть восприятие реальности начинает меняться под воздействием появления – экрана. Очевидна разница «в жизни не как в кино» начинает торяться, и как раз именно работа с фильмом позволяет очертить границы возможностей экранного способа передачи информации.

Интересно, что некомпетентность в использовании полисемиотических высказываний приводит к ошибкам, характер которых необходимо учиться распознавать. Так нередко интернет-ресурсы демонстрируют полисемиотический текст, в котором между вербальным и визуальным компонентом могут быть противоречия, устранить которые опираясь на классические законы логики довольно трудно. Например: утверждение «По своему назначению компьютер универсальное техническое средство для работы человека с информацией» доказывается посредством уподобления компьютера и человеку. При условии, что это утверждение само по себе (то есть только как вербализация идеи) не содержит противоречий, использование визуального иллюстрирующего материала может дать странное представление высказанной идеи.

При этом анализ визуального компонента данного полисемиотического сообщения позволяет сделать выводы о логической ошибке между визуальной иллюстрацией и общим выводом высказывания. Распознавание ошибки возможно только при анализе полисемиотического принципа взаимодействия визуальной и вер-

бальной информации в сообщении. Навыки формирования компетенции в этой области позволяет обрести анализ феномена экран-ных художественных образов.



Хотим мы того или не хотим, но все эти упомянутые выше аспекты коммуникативной ситуации составляют особенность познавательной деятельности современного человека.

Американский психолог Ульрик Нейссер (Ulric Gustav Neisser) занимающейся анализом когнитивных процессов характеризовал познавательную активность человека следующим образом: «Когнитивную активность человека более целесообразно рассматривать как совокупность приобретенных навыков, чем как функционирование единого постоянного в отношении своих возможностей механизма» [1].

Под «совокупностью приобретенных навыков» следует понимать, в том числе и те процессы адаптации к существованию в условиях современной «модифицированной» коммуникативной ситуации обучающихся в вузах, в технических в том числе. И, на наш взгляд, вывод здесь может быть только один: «Чем опытнее воспринимающий, тем больше он может воспринять».

Переходя к вопросу о работе с полисемиотическим высказываниями, к которым безусловно относятся кинофильм, в контексте

повышения коммуникативной компетенции у студентов технического вуза, необходимо, на наш взгляд, начать с направления усилий по формированию того самого контента, который бы демонстрировал работу визуального компонента в процессе формирования высказывания, показывал бы его возможности в осуществлении влияния на восприятие.

Объем, сущностная природа гуманитарного знания, которое опирается на субъективность точки зрения автора, источники, в которые время вносит постоянные корректировки и так далее, позволяют людям технических профессий усомниться в целесообразности приобретения каких-либо навыков по освоению этого типа знания.

Более того, можно допустить и совсем крамольную мысль о том, что природа гуманитарного знания с его ориентацией на этические и эстетические формы восприятия реальности оказывается возможной помехой к достижению результата при постановке задач технического характера. Вопрос о вечно сомневающейся «гнилой» натуре интеллигента – это, на мой взгляд, показатель очень глубокого ментального кризиса на уровне национального характера самовосприятия русского – советского – постсоветского человека. И тем не менее, этические аспекты при том положении, в котором находится коммуникативная ситуация в настоящий момент, влияют на формирование, так называемых *soft skills*, требуют организующей роли преподавателя-гуманитария, которая проявляется как в выборе материала для изучения, так и способов передачи и контроля усвоенных знаний у студентов. Оставлять выбор общения с контентом на выбор студента чреват непредсказуемыми последствиями. Начинать, на наш взгляд, надо с отбора, с определения некоего информационного пакета, который выступал бы контроверсом к безграничным возможностям интернета с его бесконечными мотивирующими высказываниями, комментариями ник-пользователей и другими признаками, несущими по утверждению пользователей признаки гуманитарного знания, позволяющие якобы развить языковые компетенции.

При наличии альтернативы в выборе контента, а также в ситуации частичной изолированности адресата и адресанта проблема формирования этической и этической нормы требует дополнительных стимулов. Человек, безусловно, имеет право потреблять любой информационный контент, однако гуманитарного (языкового компонента в том числе) в процессе образования в техническом вузе приведет к потере ориентиров в многообразии информационных предложений. Увеличение скорости поглощения информационных ресурсов гуманитарного характера может также привести к снижению критического мышления, что отрицательно повлияет на формирование уже профессиональных навыков из разряда *hard skills*.

Например: особенностью большей части информационного контента, к которому отправляют обучающего в качестве альтернативы языковым курсам в университете является наличие готовых решений, тотальное засилье которых, уводит далеко в сторону от таких востребованных социальным заказом качеств современной личности как наличие критического и креативного мышления. В формировании этих качеств при условии многообразия информационных ресурсов роль преподавателя должна быть, на наш взгляд, направляющей.

Подводя итог теоретической части доклада следует сказать, что работа с полисемиотическим феноменом, который представляет собой художественный фильм, может многое прояснить, а главное организовать коммуникативную деятельность обучающихся в вузе, как тех, кто изучает русский язык как иностранный, так и тех, кто изучает иностранный язык.

Кино как феномен искусства, его доступность, технические возможности демонстрации, ограниченность во времени и определённая замкнутость кинонарратива позволяют решить многие проблемы в освоении языкового материала. Организация дискуссии, учет особенностей полисемиотического высказывания позволяет создать условия для повышения коммуникативной компетенции.

Среди важнейших характеристик фильма как фактора повышения коммуникативной компетенции можно назвать следующие особенности:



- Фильм обладает полисемиотическим характером высказывания, то есть отражает современное состояние информационного контента

- Фильм воздействует на интеллектуальное и эмоциональное восприятие, то есть создает условие для реализации креативного и критического мышления в процессе просмотра и в процессе обсуждения увиденного.

- Художественная природа фильма ориентирована на эмпатию, то есть формирует проблемы этического характера и ставит зрителя перед необходимостью выработки определенной позиции.

- Художественные средства создания образов в фильме предлагают комплекс проблем, разрешение которых требует коммуникации, то есть ситуации спора, дискуссии, поиска альтернативных решений, проверки выводов системой доказательств, столкновением с мнением другого и т.д. Другими словами, помимо повышения языковой компетенции во время просмотра фильма, спонтанная вербальная реакция во время совместного просмотра или организованная дискуссия позволяет улучшить коммуникативные компетенции обучающегося.

Это, пожалуй, один из немногих моментов, когда условия частичной изоляции можно не принимать во внимание. Благодаря ситуации одновременности просмотра фильма, у всех участников дискуссии свежесть впечатлений будет дополнительным стимулом к участию в коммуникации. Изображение собеседников демонстрирует условность ситуации и позволяет сосредоточиться на высказывании.

- Собственно художественные особенности фильма отражают дискурс своего времени и, соответственно, при сопоставлении позволяет определить современные тенденции мировоззренческого характера. Появление на экране атрибутов эпохи, типичных ситуаций, а также построение сюжетных коллизий и проблематика эпизодов дают прекрасный материал к сопоставлению этики вербального и невербального поведения в соответствии с контекстом эпохи, в которую фильм был создан.

- Фильм формирует контекстуальное восприятие профессиональной проблемы, то есть наглядно показывает какие личностные характеристики могут быть полезны при принятии ответственных решений в профессиональной сфере.

Обращение к фильму «Любить человека» реж. С. Герасимов (1972) позволяет проиллюстрировать сделанные ранее выводы и наглядным примером показать потенциальные возможности работы с этим типом полисемиотического высказывания.

Повышение языковой компетентности отрабатывается на аудировании речи персонажей фильма. Речевая характеристика героев фильма соответствует представлениям о советской технической элите, ее положению в социальной иерархии. Особенности синтаксиса, выбор лексических средств свидетельствуют о том, что перед нами живые характеры своей эпохи, работники интеллектуального труда. Стилистика минимализма в организации высказывания отличает реплики Калмыкова, Маши, Тани Павловой, Струмилиной, Александры Васильевны Коли и многих других. Речь персонажей характеризуется лаконичностью, максимально точным выражением мысли, а также афористичностью, перемежается сленговыми выражениями и штампами социалистического газетного дискурса.

Ироничный диалог между архитектором Струмилиным и председателем исполкома Богачевым – яркий тому пример.

Струмилин: Какова Маша. Смеется. Как ты думаешь, чего она смеется? Богачев: Действует по известному принципу: положение пиковое – надо быть веселее». «Любить человека» (1972) Ч. 2 мин 51.

Предметом разговора в фильме чаще всего являются производственные проблемы, вопросы, касающиеся достижений в мировом монументальном искусстве середины XX века. После симпозиума в домашнем кинозале коллеги просматривают документальный фильм о работах мексиканского художника и графика Альфонсо Сикейроса. Александра Васильевна Петрушкова показывает Калмыкову знаменитый экспериментальный Дом нового быта, при этом обсуждаются проблемы мировоззренческого характера.

Яркой особенностью фильма является наличие диалогов, обладающих мощным драматическим эффектом. Конфликты любого характера от производственных до личных вербализируются, составляют основу драматического напряжения и развивают сюжет. Это качество поэтики фильма позволяет использовать каждый эпизод в качестве наглядного средства как для постановки проблем, так и для выстраивания системы аргументации.

Фильм «прочитывается» и при анализе визуальной формы дискурса. Визуальный ряд поддерживает основные идеи режиссера, не высказанные вербально, но создающие определенный перцептивный образ комплексного характера.

Например, для того чтобы обозначить наличие единого интеллектуального пространства, нивелирующего различие центра и периферии в СССР, автор использует художественные средства изобразительного типа. Например, люди в Москве и Норильске разговаривают, выглядят одинаково, имеют схожие бытовые условия.

Профессиональная проблема связывается с мировоззренческой при решении личностных конфликтов, кроме того, в фильме возникает социально-философский подтекст, за которым явно просматриваются характерные особенности социалистического дискурса. Единство эстетический и этических устремлений героев к созиданию вписывается в контексте борьбы за свободу людей в мире в целом. В искусстве выделяется функция воздействия, что передается как визуально – демонстрируются работы Сикейроса и Риверы, – и вербально, посредством комментариев кадров видеохроники.

Все это представляет собой богатый материал для организации дискуссии и повышения как языковой, так и коммуникативной компетенции при работе со студентами в вузе неязыкового профиля.

## **Литература**

1. Neisser U. (1976) *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. WH Freeman (Цитируется по Найссер У. *Познание и реальность*. М.: Прогресс, 1981. 232 с.)

**СЕКЦИЯ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ».**  
**«ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ**  
**КОММУНИКАЦИИ». «ФИЛОСОФИЯ ЯЗЫКА»**

УДК 378

*Надежда Николаевна Дарьенкова,*

канд. пед. наук, доцент

(Нижегородский государственный  
архитектурно-строительный университет)

*E-mail: nadin-dar@yandex.ru*

*Nadezhda Nikolaevna Darenkova,*

PhD in Sci. Ped., Associate Professor

(Nizhny Novgorod State University  
of Architecture and Civil Engineering)

*E-mail: nadin-dar@yandex.ru*

**СОТРУДНИЧЕСТВО КАФЕДР ИНОСТРАННЫХ  
ЯЗЫКОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ ВУЗОВ:  
ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ  
СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**COOPERATION OF CHAIRS OF FOREIGN  
LANGUAGES OF UNIVERSITIES  
OF ARCHITECTURE AND CIVIL ENGINEERING:  
ORGANIZATION OF INTENSIVE FOREIGN  
LANGUAGE TRAINING FOR STUDENTS**

На сегодняшний день практика сотрудничества кафедр вузов становится жизненно необходимой. Взаимосвязь научного образования и практической работы влечет за собой ряд преимуществ как для вуза, так и для отдельных кафедр. Сотрудничество кафедр весьма полезно, т.к. могут быть реализованы совместные проекты, улучшается качество выполняемых работ. На практике могут пригодиться научные методики, разработанные кафедрами. Возможно решение практических задач через привлечение молодых ученых и студентов. Важным преимуществом сотрудничества и совместной работы является возможность создания единой базы знаний и общего информационного интеллектуального ресурса. Этим вопросом и посвящена статья, касающаяся организации интенсивного обучения студентов иностранному языку. Рассмотрены проблемы интенсивного обучения студентов. Повышению качества образовательного процесса способствует сетевое взаимодействие вузов/кафедр. В статье представлен опыт

сотрудничества кафедр иностранных языков ННГАСУ и ТГАСУ. Автором представлен план совместных мероприятий кафедр и проведен анализ результатов сотрудничества.

*Ключевые слова:* универсальные компетенции, интенсивное обучение студентов, сотрудничество кафедр иностранных языков, сетевое взаимодействие.

Today, the practice of cooperation between the departments of universities is becoming vital. The relationship between scientific education and practical work entails a number of advantages both for the university and for individual departments. The cooperation of the departments is very useful, because joint projects can be implemented, the quality of the work performed improves. In practice, scientific methods developed by departments can be useful. It is possible to solve practical problems by attracting young scientists and students. An important advantage of collaboration and teamwork is the ability to create a unified knowledge base and a common information intellectual resource. These questions are discussed in the article concerning the organization of intensive foreign language teaching of students. The article is also devoted to the organization of intensive training of students in a foreign language. The problems of intensive training of students are considered by the author. Network interaction of universities/ chairs contributes to improving the quality of the educational process. The article presents the experience of cooperation of the chairs of Foreign Languages (NNGASU and TGASU). The author presents a plan of joint activities of the chairs and analyzes the results of cooperation.

*Keywords:* universal competencies, intensive training of students, cooperation of foreign language chairs, networking.

В соответствии с требованиями к результатам освоения Программы бакалавриата (ФГОС 3++), у выпускников строительных вузов, наряду с общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, должны быть сформированы и универсальные компетенции. Например, выпускник вуза должен уметь осуществлять коммуникацию (письменно и устно) как на русском, так и на иностранных языках (УК-4 категории «Коммуникация») [1]. В связи с этим студенты должны обладать знаниями, умениями и навыками делового иностранного языка. В современных условиях воз-

растания требований работодателей и сокращения учебных часов по иностранному языку техническим вузам приходится интенсифицировать образовательный процесс, т.е. готовить будущих конкурентоспособных профессионалов в максимально сжатые сроки. Это, естественно, влияет на методику обучения этому предмету [2].

В процессе интенсивного обучения студентов иностранным языкам перед преподавателями встает ряд проблем: недостаточное количество учебных часов для освоения большого объема информации, низкий уровень знаний части студентов и т. д. [3]. Для решения этих проблем необходимо применять коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам; задействовать все виды речевой деятельности; широко осуществлять проектную деятельность; характер отношений преподавателя и студентов должен иметь «субъект-субъектный характер; применять наряду с традиционными, и инновационные методы преподавания иностранных языков и т. д. [4].

Применение инновационных методов позволяет систематизировать знания; развивать творческие способности студентов; стимулировать их стремление к самообразованию; преодолевать психологический барьер при осуществлении речевой деятельности и т. д. [5].

Несомненно, и традиционные формы обучения играют большую роль в развитии высшего образования, но в настоящее время этого уже недостаточно. Необходимы новые формы и способы, например: сетевое межвузовское взаимодействие, которое подразумевает систему взаимосвязей вузов в общем образовательном пространстве [6]. Сетевое взаимодействие вузов стимулирует повышение качества образовательного процесса (обучение и воспитание); повышение мотивации студентов к изучению учебных предметов; повышение уровня профессионально-педагогического мастерства преподавателей вузов; широкое использование современных информационных и коммуникационных технологий;

расширение доступа вузов к финансовым ресурсам и контрактам; на активизацию инновационной деятельности в вузах и т. д. Все это возможно только при активной деятельности участников сетевого взаимодействия; использовании современных информационных и коммуникационных технологий; всестороннем содействии администрации вузов и т. д. [7].

Вузам необходимо спроектировать сетевую образовательную программу, включающую в себя совместный учебный план. Сетевая образовательная программа представляет собой совокупность учебных модулей (состоящих из определенных дисциплин), которые обеспечивают достижение образовательных целей. По каждой дисциплине совместно утверждаются общие темы теоретических и практических занятий [8].

Существует ряд проблем в реализации такой работы, например: отсутствие нормативной документации; отсутствие опыта проектирования совместных образовательных программ; слабая организация структур, ответственных за взаимодействие вузов и т. д. [9]. С похожими проблемами (только на кафедральном уровне) столкнулись и преподаватели кафедр иностранных языков двух вузов: Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (ННГАСУ) и Томского государственного архитектурно-строительного университета (ТГАСУ).

Кафедры начали сотрудничать с целью интенсификации обучения студентов иностранному языку.

Например, в ННГАСУ иностранные языки изучаются всего один год, примерно половина учебных часов запланирована на самостоятельную работу; к тому же, иностранный язык не является профильным предметом в техническом вузе, поэтому преподаватели стремятся формировать у студентов познавательный интерес к процессу овладения иностранным языком. Кафедрами ННГАСУ и ТГАСУ был согласован план совместных мероприятий (на английском языке): воспитательного и учебного характера.

**Совместные мероприятия кафедр иностранных языков  
ННГАСУ и ТГАСУ**

№	Мероприятия	Ответственные	
1	Видеоконференция (Zoom) по учебной теме		ТГАСУ
2	Конкурс стенгазет к Дню Победы (электронный вариант)	ННГАСУ	
3	Фотофильм «Мой любимый факультет»	ННГАСУ	
4	Совместное участие в Международных научно-практических конференциях (по воспитательной работе), проводимых в ННГАСУ и ТГАСУ	ННГАСУ	ТГАСУ
5	Фотоконкурс «Мой любимый факультет»	ННГАСУ	
6	Конкурс-выставка плакатов, постеров:1) архитектура; 2) выдающиеся личности в истории моего народа (оценивают студенты двух вузов)		ТГАСУ
7	Викторина по страноведению (Россия, США, Великобритания, ФРГ, Франция)	ННГАСУ	

Кафедры организовали видеоконференцию студентов первого курса в Zoom с целью мотивировать студентов к интенсивному изучению иностранного языка. В ходе конференции были задействованы все виды речевой деятельности: вопросы-ответы по темам «My city» и «My university»; проектная деятельность: «Nizhny Novgorod – 800» и «Tomsk» с презентацией в PowerPoint. Первоначально большинству студентов было несколько сложно преодолеть психологический барьер из-за страха совершить ошибку, поэтому сначала участвовали только студенты с хорошим знанием языка. Но постепенно к разговору присоединились и остальные участники встречи. Участие в конференции послужило мощным мотивом к изучению иностранного языка: студенты сами предложили



несколько совместных мероприятий (фотоконкурс и фотофильм «Му university»); активно готовились к новой видеоконференции, проявляли большой интерес к общению со студентами родственного вуза. Конкурсные плакаты студентов ННГАСУ «Выдающиеся архитекторы России» оценивались студентами ТГАСУ, что повысило интерес студентов к данному мероприятию.

Добиваясь наибольшего эффекта своей работы, преподаватели знакомят студентов со страноведческой информацией о странах изучаемого языка, соотнося ее с информацией о России, поскольку, как мудро заметил великий И.В. Гете: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen“. Как показал опрос студентов-первокурсников строительных специальностей, большинство из них не смогли назвать известных отечественных и зарубежных архитекторов и инженеров-строителей, поэтому преподавателем начитывался материал по теме, давалось задание для самостоятельного поиска нужной информации на русском языке. После проведенной подготовки студенты писали тест на английском языке, содержащий вопросы об архитектурных памятниках (и их создателях) в России, Великобритании, США. В дальнейшем запланировано проведение викторины, содержащей вопросы страноведческого характера (на английском языке). На каждый учебный год план мероприятий будет корректироваться, будут добавляться мероприятия, связанные с учебными темами.

Сотрудничество кафедр иностранных языков ННГАСУ и ТГАСУ позволяет обмениваться педагогическим опытом при проведении совместных мероприятий, способствует повышению уровня профессионально-педагогического мастерства преподавателей.

С одобрения администрации вузов можно запланировать совместные занятия, оценивание знаний студентов на зачетах или экзаменах преподавателями кафедр ННГАСУ и ТГАСУ, поскольку многостороннее сотрудничество вузов является новым типом межвузовских отношений.

Конечно, для преодоления формального подхода к осуществлению сетевого взаимодействия недостаточно взаимодействия

только по одной дисциплине, но опыт сотрудничества кафедр иностранных языков ННГАСУ и ТГАСУ, несомненно, будет полезен для развития и практического внедрения сетевого взаимодействия вузов, которое, в свою очередь, поможет интенсификации и оптимизации преподавания иностранных языков в строительных вузах.

## Литература

1. Портал государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: Fgosvo.ru (дата обращения 10.05.2021).
2. *Шумакова О. А., Михайлов А. А.* Современные подходы к интенсификации процесса обучения иностранному языку // Современное педагогическое образование. 2019. № 9. С. 23–26.
3. *Щербина Л. Д.* Интенсивное обучение иностранным языкам в техническом вузе: автореф. дис. ... к.п.н. 13.00.08., Ростов-на-Дону, 2007. 24 с.
4. *Рыбакова Е. В.* Определение понятия интенсификации обучения иностранному языку в вузе как педагогическая проблема // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. 2010. № 15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-ponyatiya-intensifikatsii-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения 02.05.2021).
5. *Павлова Е. В., Кобзева Н. А., Овчинникова И. С.* Инновационные методики обучения иностранным языкам // Молодой ученый. 2015. № 12 (92). С. 790–792.
6. *Зборовский Г. Е., Амбарова П. А.* Сетевое взаимодействие вузов в системе высшего образования Уральского макрорегиона // Экономика региона. 2017. Том 13, вып. 2. С. 446–456.
7. *Куликова Ю. П.* Условия экономической эффективности межвузовского взаимодействия в области внедрения инновационного образования // Приволжский научный вестник. 2012. № 6 (10). С. 33–36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-ekonomicheskoy-effektivnosti-mezhvuzovskogo-vzaimodeystviya-v-oblasti-vnedreniya-innovatsionnogo-obrazovaniya> (дата обращения 18.04.2021).
8. *Лобов Н. В., Столбов В. Ю., Гитман М. Б.* Сетевое взаимодействие вузов: методика проектирования совместных образовательных программ // Высшее образование сегодня. 2014. № 5. С. 40–45.
9. *Гитман Е. К., Гитман М. Б., Столбов В. Ю., Чугунов А. П.* О некоторых проблемах организации межвузовского сетевого взаимодействия // Высшее образование в России. 2017. № 5 (212). С. 5–14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-problemah-organizatsii-mezhvuzovskogo-setevogo-vzaimodeystviya> (дата обращения 10.04.2021).

**УДК 81(082)**

*Микко Кохо,*

старший преподаватель, иностранные  
языки – английский и русский

(Университет прикладных наук Юго-  
Восточной Финляндии (Хамк), Котка)

*E-mail: mikko.koho@xamk.fi*

*Mikko Koho,*

senior lecturer, foreign languages  
English and Russian

(South-Eastern Finland University  
of Applied Sciences (Xamk) Kotka Campus)

*E-mail: mikko.koho@xamk.fi*

**ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ  
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ И ИНСТРУКЦИИ  
ПО НАПИСАНИЮ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ  
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В РАМКАХ  
ПРОГРАММ ДВОЙНЫХ ДИПЛОМОВ**

**ENGLISH LANGUAGE SKILLS TEST  
AND PROVISION OF GUIDANCE  
ON THESIS WRITING FOR DOUBLE-DEGREE  
EXCHANGE STUDENTS**

Университет прикладных наук Юго-Восточной Финляндии, в Хамке, предлагает обучение по обмену, с выдачей двух дипломов по различным программам студентам университетов-партнеров. Продолжительность обучения по программе двойного диплома обычно составляет 9–10 месяцев, и она отличается от других форм обучения по обмену тем, что после успешного завершения программы двойного диплома, студенту выдается сертификат, подтверждающий достигнутый уровень. Эта программа предполагает написание диссертации в конце периода обучения. Во время обучения по обмену студент должен продемонстрировать стабильный прогресс в учебе, поэтому чрезвычайно важно, чтобы на ранних этапах процесса подачи заявки было получено объективное доказательство уровня владения кандидатом английским языком. При оценке языковых навыков в качестве ориентира используется общеевропейская система оценки уровня владения иностранным языком, а точнее, описание языковых навыков на уровне B2. Подтверждение языковых навыков можно получить различными способами, но эта статья посвящена описанию теста на знание английского языка, предназначенного для студентов российских пар-

тнерских вузов с университетом в Хамке, в частности тех, кто обучается по программам на получение степени в области инженерии, строительства и охраны окружающей среды. Кроме того, помимо обязательного задания по написанию диссертации, студенты должны хорошо знать правила академического письма на английском языке с самого начала их курса по обмену, а после этого студентам должна предоставляться регулярная связь с преподавателем по обсуждению текстов, которые создают студенты в процессе обучения. Это важно, поскольку владение академическим английским выходит за рамки навыков, описываемых уровнем B2, и следовательно, не является обязательным требованием при подаче заявления. Обучение по обмену обычно считается хорошим средством улучшения языковых навыков. Прогресс в знании языка неизбежен, даже если студент не проходит каких-либо официальных курсов английского языка. Но обучение методом погружения имеет свои ограничения, и, если преподаватели не будут оценивать и комментировать работу студентов, маловероятно, что человек, не имевший ранее опыта академического письма на английском языке, получит такие навыки просто благодаря ежедневному общению на английском языке. Однако есть основания ожидать, что благодаря сочетанию тестирования и оценивания формируемых умений и навыков в английском языке, мотивации студентов, регулярной обратной связи и систематического руководства, прогресс студентов в знании английского языка обеспечит им совершенствование академического английского. Расширение возможностей общения на английском языке делает студентов более конкурентоспособными на глобальном рынке труда.

*Ключевые слова:* академическое письмо, программа двойного диплома, английский язык, навыки, тестирование, дипломная работа.

The South-Eastern Finland University of Applied Sciences, Xamk, offers double-degree exchange studies in various degree programmes for the students of its partner universities. The duration of double-degree exchange studies is typically 9–10 months, and they differ from other forms of exchange studies in that after successfully completing the double-degree programme, the student is awarded a degree certificate. This, however, entails the writing of a thesis at the end of the exchange period. While on exchange, a student should be capable of making steady progress with their studies, so it is extremely important that sufficient proof of applicants' English skills is acquired at the early stages of the application process. In the assessment of language skills, the Common European Framework of Reference for Languages is used as a point of reference, more

precisely the descriptions for B2 level language skills. Proof of one's language skills can be acquired by various means, but this article is focused on describing the English skills test aimed at the students of Xamk's Russian partner institutions of higher education, more specifically those studying in the degree programmes in Building Services Engineering and Environmental Engineering. Furthermore, with reference to the mandatory thesis writing assignment, students should be properly instructed in the mechanics and conventions of academic English writing from the start of their double-degree studies, and after that, regular feedback should be provided based on texts the students produce in the courses they take. This is important since the command of academic English goes beyond the scope of B2 skills and, therefore, is not an application requirement. Exchange studies are commonly considered a great means to improve one's language skills. To some extent, this seems to be the case even if the student did not participate in any formal English courses, but learning by immersion has its limitations, and if no guidance or feedback is provided, it is highly unlikely that a person with no prior experience in academic English writing will obtain such skills simply by carrying out daily communication in English. However, there is reason to expect that with the combination of carefully administered and assessed English skills testing, student motivation, regular feedback and systematic guidance, students' English skills can be improved during double-degree exchange studies in such a manner that they are capable of producing better academic English. An expansion in the range of communication capacities that may easily make a difference in the increasingly global and competitive labour markets.

*Keywords:* academic writing, double-degree studies, English, language, skills, testing, thesis.

## **1. Introduction**

When Kymenlaakso and Mikkeli Universities of Applied Sciences were merged in 2017 into South-Eastern Finland University of Applied Sciences, Xamk, the practice of inviting international students to apply for double-degree exchange studies for a period of two semesters was uninterruptedly continued. At present time, qualification for application requires, first of all, that a double-degree agreement has been made between Xamk and the applicant's home university, and secondly, that the applicant has sufficient English skills, more specifically B2 as defined by the Common European Framework of Reference for Languages (Xamk, 2021). Those who pass the application process are

admitted to Xamk for a double-degree exchange period of two semesters. At the end of this period, students are faced with the task of writing a thesis in English, and after the completion of their double-degree studies, they are awarded with a degree certificate.

With reference to the summarised language skills definitions as per CEFR on the web site of the Council of Europe (2021), in the context of university studies, B2 language skills indicate that the student is able to follow lectures, understand instructions, communicate with teachers and fellow students, give presentations and produce comprehensible essays, reports, exam answers and emails. In other words, it is the level of language skills that enables students to make progress with studies that are instructed in English and, thereby, gain a rewarding exchange study experience.

However, B2 skills are by no means a guarantee of proficiency in English academic writing required in the mandatory thesis assignment. Because it is not very likely that many of the students prove capable of producing standard academic text on their own with no prior experience in such an undertaking, it is extremely important to provide students with systematic guidance from the start of their studies. Provided, of course, that there is intention of introducing the thesis writing assignment as a learning and development opportunity rather than an exercise in desperation. In the overall assessment of a particular thesis, language proficiency may not be the most significant factor but, nevertheless, it undoubtedly has an effect on how clearly and unambiguously information is transferred from the writer to the reader. Moreover, if language proficiency is a component of assessment and no appropriate guidance is provided during the thesis writing process, a grade of 2 or 3 on a scale of 1 to 5 can easily become a matter of confusion and failure for someone who has been used to receiving grades of 4 and 5 for their performance in English courses. As the saying goes, if something must be done, it might as well be done properly. With systematic guidance and feedback, it is reasonable to expect that a higher number of double-degree students will have a fair chance at adapting to the basic requirements of standard academic English writing during

a two-semester period of exchange studies. This way, a potential source of great disappointment can be reshaped into a learning experience.

In this article, Chapter 2 describes the organisation of the English skills test as they are provided for Xamk's Russian partner universities in the degree programmes of Building Services Engineering and Environmental Engineering, and Chapter 3 discusses the process of writing a thesis in English as part of two-semester double-degree exchange studies. Chapter 4 examines the development of one's second language skills, more specifically English, during exchange studies. Finally, Chapter 5 presents a discussion of the subject with references to some recent studies in the field of language skills testing, and concludes with suggestions concerning a review of the currently employed test.

## **2. English skills test**

At present time, the practices of verifying applicants' sufficient English skills slightly vary between Xamk double-degree programmes and partner universities, but irrespective of the chosen method, sufficient proof of B2 oral and written skills should be obtained. This chapter is focused on the English skills test as conducted for Xamk's Russian partner universities in the degree programmes of Building Services Engineering and Environmental Engineering. The test model can be easily adopted by any other degree programme.

The English skills test is organised at the first stages of the application process with the aim of obtaining a reasonably good understanding of the student's oral comprehension and production skills and written production skills. For various practical intents and purposes, the organisation of the language skills test should be quite easy on the organising party in that it should allow to quickly change and update the test materials before offering them to different groups of applicants without altering the content and target of testing. In the degree programmes of Building Services Engineering and Environmental Engineering, the preferred testing method in recent years has consisted of three parts: group communication, summary writing and multiple-choice grammar task. The Common European Framework of Reference for Languages also provides measures to assess reading comprehension skills, and based

on recent research (see Chapter 4), the inclusion of a reading comprehension task might provide added value to the assessment of applicants' language skills. Until now, reading comprehension has been omitted from the test under the assumption that it sufficiently correlates with written production skills.

In the group communication task, a group of 3 or 4 students is given a set of questions to answer and ideas to discuss. The students have 5 minutes to prepare and collect their thoughts, after which they will converse for 10–15 minutes without any participation by the test supervisor. The questions and subjects of discussion provided by the supervisor relate to the students' background and their studies at the home university, including also some field-specific topics. Since the objective is to elicit more or less uninterrupted communication from the students, it is advised that all field-specific ideas are rather general by nature. For example, it might be better to ask a group of energy engineering students to talk about the advantages and disadvantages of various energy sources rather than describe and compare the structure and governance of oil production industries in Kuwait and Norway.

The summary writing task aims to assess the student's ability to concisely, in 250–350 words, summarise in English the key content of a field-specific article written in their mother tongue. Since the full range of the original article should be covered in the summary, the text the student produces allows the supervisor to assess four key aspects: grammar proficiency, vocabulary accuracy and diversity, sentence structure, and flow (e.g. use of transition words.) The purpose should not be to make the student squeeze a summary out of a text that barely exceeds the minimum word count of 250, nor, on the other hand, exhaust them in the reading of an extremely long original article. Therefore, an article equalling 2–3 full pages of Word text is considered ideal. From the organiser's point of view, it may prove to be quite a tricky task to find an article of sufficient content. Similar to the field-specific questions and discussion subjects given in the group communication task, the article should be relevant in the applicants' field of study yet rather general by nature. It often requires quite much effort and time to find



an article where these two aspects are in good balance. Moreover, the organising party must make sure they only use materials they are entitled to use under effective copyright agreements or seek permission from the owner or author of the article.

The third part of the test is a multiple-choice grammar task. The items should be carefully selected to address different aspects of the English grammar (e.g. articles, prepositions in the expressions of time and location, prepositional verbs and adjectives, verb tenses, passive voice, direct and indirect questions), and the number of alternatives as well as items in total should be sufficiently high to eliminate the chance of someone obtaining a good score simply by guessing. At the same time, however, one should carefully consider whether it makes sense to include two items to test the same aspect, e.g. passive voice, or if one item would suffice. The grammar task complements the summary writing task in that it provides more comprehensive insight into the student's command of the language. After all, it may not be reasonable to expect or encourage the students to cram as much of the English grammar as they can into the 250-350 words, they are entitled to use in the summary task.

By targeting the language skills test at students of specified engineering degree programmes, the organising party will have a fair understanding of the applicant's field-related vocabulary skills. Based on the experience gained at Xamk, it is advisable that the same person who selects the test materials also runs the test and assesses the applicants' performance. Since the summary writing task involves choosing professional articles written in the applicants' mother tongue, the person in charge of the test should be fluent also in that language to ensure the selected articles are suitable. This, obviously, is a limiting factor in terms of applicability: the summary writing component cannot be used in this way if the only common language of communication between the organiser and the applicants is English.

When the test is organised, it is essential that all participants are given exactly the same instructions, and the different sets of questions for different communication groups as well as the different summary

articles must be of similar nature in terms of length, content and language complexity. As for the multiple-choice grammar task, the items in different versions must test the same aspects of grammar. When scoring the results, clearly defined criteria must be applied, and the person in charge must be able to explain the difference in score between any given two pieces of output.

### **3. Writing a thesis in English**

The process of thesis writing is a considerable effort when carried out in one's mother tongue, and when faced with the reality of having to complete it in a second language within the period of a few months, students must be properly instructed and consistently guided so as not to become overwhelmed by the sheer scale of the task. In most cases, double-degree students have little, if any, practice in academic English writing. Obviously, during the double-degree exchange period, they are required to take examinations as well as produce essays and reports in English on various topics as part of their field-specific studies, but the exam answers and report papers are primarily, and quite understandably so, assessed on the basis of the content, not language proficiency. Moreover, the teachers of field-specific subjects also operate in a second language, at least a vast majority of them, and the extent to which they are capable or willing to comment e.g. on the use of you-passive is anybody's guess.

Arguably, if no systematic guidance on academic writing is provided from the moment the students enter Xamk, there is a chance that they are greatly confused when, after nine months of good and very good grades, they receive feedback on their thesis where the emphasised message is the frequency of inaccuracies and errors in the way they write English.

On the website of University of Leeds (University of Leeds. n.d.), the second sentence in the answer to the question concerning the nature of academic writing stands as follows: „Its purpose is to aid the reader's understanding.“ In pursuit of such a goal, clarity of expression and unambiguity become inevitable prerequisites. Also, it is noteworthy that the position of the reader is immediately brought to the forefront.

In literary studies, the concern over the vital signs of either the author or the reader may still inspire excited debate, but it is difficult to see much sense in any piece of academic writing that would not seek to deliver a message to a specified audience in such a precisely defined manner that this audience cannot fail to comprehend it in the way the author intended. In the process of thesis writing, the roles of the reader and writer are inherently segregated by power distance: the readers, i.e. the supervisor and the language instructor, have the authority to comment on and influence the choice of content and use of language in the text. Therefore, it is hardly the case of the writer aiding the reader's understanding. Quite the opposite, in fact.

In Finnish universities of applied sciences, the thesis is not only reviewed by the supervisor and language instructor, but also by an appointed peer opponent, typically another student from the same degree programme currently writing their own thesis. As defined by Savonia University of Applied Sciences (n.d.), the opponent's responsibility is to carefully read the finished paper focusing not only on the content but also on the text structure. Immediately after the author has presented their thesis study at a thesis seminar and answered questions from the audience, the opponent starts a discussion with the author providing feedback, requesting explanations for the choices made and methods applied in the study and, finally, suggesting alternative approaches and points of view. Savonia UAS equips the opponent with 17 questions to answer when reviewing the thesis, ranging from the aptness of the title to the general significance of the study in its field (n.d.). Two of the questions are directly related to language proficiency with references to clarity of expression, stylistic appropriateness and sentence structure. It might be beneficial to make this peer feedback element more effective in the process of analysing the general readability and understandability of text. The change of perspective at an early stage from writing to a thesis supervisor to writing to another student might make it easier for the writer to reflect on their own text from the reader's point of view. Of course, this should be supported by regular feedback, preferably starting from the first draft of the first few pages.

Systematic peer feedback on the readability of text might also help to eliminate a quite commonly occurring problem which refers to instances when students compose overly complicated and long sentences to express a fairly simple and straightforward idea. For example, if the intention is to communicate „The boy hit the ball against a wall“, the writer expresses the idea as „The boy acted on the ball in a way that caused the ball to move and make physical contact with a wall.“ It would, indeed, be interesting to investigate why exactly this occurs, but it is quite likely associated with a misinterpretation of the notion that academic writing differs from daily written communication in terms of complexity. In any case, with a recurring necessity to reconstruct the text in the aforementioned manner, it becomes an arduous task for the language instructor to guide the student and a similarly painstaking job for the student to edit their text if all 45 pages have already been written. Moreover, in such cases understandability is often further obfuscated by the fact that the student is writing in a second language, and typically the longer the sentence, the higher the number of language errors.

#### **4. Development of English skills during exchange studies**

In a study made in 2013 in cooperation by the Centre for International Mobility (CIMO) in Finland, the Swedish Council for Higher Education and the Norwegian Centre for International Cooperation in Education (SIU), 6,531 Finnish, Swedish and Norwegian students responded to a survey concerning exchange studies abroad. In total, 33 % of the respondents had already been on exchange, and a majority of them stated language learning as a key benefit, along with making friends and improving one’s cultural understanding. (EDUFI, n.d.) Indeed, it is tempting to assume that if a skill is regularly employed, it is likely to improve, at least a little. However, exchange students are typically much more immersed in English spoken communication than in English written communication, and even if the students’ self-reflection in the aforementioned study seems plausible with reference to spoken communication, it may not be the case with reference to written communication, let alone academic writing. Also, according to Leaper and Brawn

(2018), the ability to speak at greater length typically improves faster than accuracy, so when students refer to improved language skills, they may be thinking in terms of quantity rather than quality.

The development of English skills during exchange studies has been closely examined in the University of Melbourne where Neomy Storch conducted a study with the aim of defining how much Asian exchange students' English writing skills improved during a one-semester exchange period when they did not participate in any formal English courses or receive any systematic feedback on their usage of English. The subjects wrote one essay at the start of their exchange period and another twelve weeks later. These two papers were then compared to see if there was any improvement with regard to structure, content, fluency, accuracy, grammatical complexity, lexical complexity and use of sources. The conclusion was that the students' writing had somewhat improved in terms of structure, development of ideas and formality but not in terms of linguistic accuracy or complexity. (Storch, 2009.) The interval between the two instances of writing was relatively short but, on the other hand, sufficiently long to prove that in order to improve linguistic accuracy and complexity, two key aspects in academic writing, instructions and guidance are necessary. However, the fact that there was improvement in some other areas of text production seems to suggest that the mere necessity of constantly communicating in English has a positive impact on one's writing skills. This would quite likely be amplified, at least with most students, by regular guidance, feedback and instructed reflection on one's own text.

Since the double-degree exchange period at Xamk is twice as long as that of the students examined by Storch, it appears reasonable to expect improved academic English writing skills by the time the students start writing their thesis if they are systematically guided in the writing process. When this is reflected against the aforementioned survey among students in the Nordic countries indicating that most exchange students consider improved language skills a significant outcome, the idea of providing systematic academic English writing instructions seems even more beneficial. There seems to be strong student motiva-

tion, and there most definitely should be an incentive for the university of applied sciences to more comprehensively support students in the mandatory thesis writing assignment.

### **5. Discussion and conclusion**

The aim of the English skills test described in Chapter 2 is to define whether a particular student is able, with reasonable effort, to make steady progress with their studies when all instructions are given and all assignments must be completed in English. This aim should be reflected in the content of the test, so priority has been placed on the student's language production skills, both oral and written, and only one third of the test is comprised of multiple-choice tasks.

In the group communication task, as Leaper and Brawn state (2018), there are various factors other than language skills that inherently affect a participant's performance, mainly related to personal characteristics, communication dynamics in a randomly selected group and the administration of the test. For example, due to nervousness or shyness, a group may struggle to start a conversation or find it difficult to keep it going. In such cases, there are mainly two options for the supervisor: either mark the performance as a fail for all participants, or become involved in the conversation. Either way, the objective of the test remains unachieved. Perhaps an even greater risk is that a skilled but shy speaker is overshadowed by more talkative group mates.

These factors are obvious limitations to the reliability of the test, and at least in those cases when the score for summary writing equals B2 or higher, but the score for group communication is heavily affected by inactive participation, a supporting method of testing one's oral communication skills might be justified, for example an interview. However, the use of any supporting methods is subject to claims of unfairness. If one student is granted a second chance, surely should everybody else who fail. From the organiser's point of view, the use of supporting means may lead to unpredictable consequences, and, instead, it might be best to emphasise in the instructions the student's responsibility for active participation.

In its present form, the test includes no reading comprehension task because B2 writing skills have been considered a sufficient indicator

of B2 reading comprehension skills. Also, in the phrasing of Hille and Cho (2020), since any particular component in a test must be highly relevant, the expenditure of time and effort required in including a fourth part in the English skills test has been regarded excessive when weighed against the expected value of gained information. However, in the light of a recent study conducted by Rob Schoonen, the omission of reading comprehension may have, in fact, been a somewhat simplified approach. According to Schoonen, even if reading and writing appear to be dependent on the same knowledge resources, “none of the two can be given priority over the other”. (Schoonen, 2019.) It might be worth the effort to assess double-degree applicants’ reading comprehension skills and examine e.g. whether they correlate with aptitude for academic English writing.

At present time, all three parts of the English skills test (oral production, written production and command of grammar) have an equal influence on the total test score. With reference to the requirement of writing a thesis in English at the end of the exchange period, it would arguably be justified to emphasise the writing and grammar skills in the language test score. The choice between equal or emphasised influence is driven by preference: either we encourage a higher number of students to proceed with the application for double-degree studies at Xamk or we narrow the pool of potential applicants to those who are considered more promising thesis writers and direct others to apply for shorter non-degree awarding exchange programs where they are not obliged to write a thesis in English. However, based on the discussion presented in this article, the potential provided by a combination of constant usage of language, systematic instruction, and peer feedback should be properly observed before readjusting the preference we currently have.

## **References**

1. Council of Europe. 2021. Global scale (CEFR) – Common Reference levels. Online document. Available at: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-referencelanguages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale> [Accessed 8 June 2021].

2. EDUFI (The Finnish National Agency for Education). n.d. Living and Learning – Exchange Studies Abroad. Online document. Available at: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/28083\\_living\\_and\\_learning.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/28083_living_and_learning.pdf) [Accessed 2 June 2021].
3. Hille, K. & Cho, Y. 2020. Placement testing: One test, two tests, three tests? How many tests are sufficient? Online article. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0265532220912412> [Accessed 3 June 2021].
4. Leaper, D. & Brawn, J. 2018. Detecting development of speaking proficiency with a group oral test: A quantitative analysis. Online article. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0265532218779626> [Accessed 3 June 2021].
5. Savonia. n.d. Opponent's checklist. Online document. Available at: <http://webd.savonia.fi/projektit/resto/reppu/ont/ont-opponentinmuistilista.pdf> [Accessed 1 June 2021].
6. Schoonen, R. 2019. Are reading and writing building on the same skills? The relationship between reading and writing in L1 and EFL. Online article. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-018-9874-1> [Accessed 1 June 2021].
7. Storch, N. 2009. The impact of studying in a second language (L2) medium university on the development of L2 writing. Online article. Available at: [222665887\\_The\\_impact\\_of\\_studying\\_in\\_a\\_second\\_language\\_L2\\_medium\\_university\\_on\\_the\\_development\\_of\\_L2\\_writing](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.06.001) [Accessed 1 June 2021].
8. University of Leeds. n.d. Academic writing. Online document. Available at: [https://library.leeds.ac.uk/info/14011/writing/106/academic\\_writing](https://library.leeds.ac.uk/info/14011/writing/106/academic_writing) [Accessed 1 June 2021].
9. Xamk. 2021. Exchange and double-degree studies. Online document. Available at: <https://www.xamk.fi/en/education/exchange-application/> [Accessed 31 May 2021].



УДК 37.091.33:811.112.2'271.1.

*Томас Андертон Уайзман IV,*

магистр, директор

(АНО ДПО «Английское объединение»)

*E-mail: Thomas.wiseman.iv@,*

*englishconnect-spb.com*

*Thomas Anderton Wiseman IV,*

Master's degree, Director

(English Connection Language School)

*E-mail: Thomas.wiseman.iv@,*

*englishconnect-spb.com*

## **ПРИМЕНЕНИЕ ОСОЗНАННОЙ ПРАКТИКИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

### **APPLYING DELIBERATE PRACTICE TO LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Применение концепции Осознанной практики Андерса Эрикссона к преподаванию английского языка как иностранного (EFL) проясняет, каким образом можно сократить разрыв между действиями учителя и результатами учащихся. Имея четкое понимание того, какие практики являются эффективными при изучении иностранного языка, учитель может предвидеть препятствия, с которыми столкнутся учащиеся, и поощрить их участие в качественных практиках, которые с большей вероятностью приведут к высоким результатам. В случае, если Осознанная практика универсально применима ко всем студентам, изучающим английский язык как иностранный, рамки для подготовки уроков и ситуационного анализа, предоставляемые этим пониманием, могут служить руководством для развития и анализа качества в этой области. Обсуждаются потенциальные возможности применения исследований Эрикссона к преподаванию английского языка как иностранного. Предлагаются направления для будущих исследований, направленных на выяснение того, как применяется Осознанная практика в изучении языка.

*Ключевые слова:* английский как иностранный язык, преподавание английского языка как второго языка, психология в образовании, Сознательная практика, рекомендации по качеству преподавания.

Applying Anders Ericsson's concept of Deliberate Practice to the teaching of English as a foreign language (EFL) has the potential to clarify what bridges the gap between teacher action and student results. Given a clear understand-

ing of what defines effective practice in foreign language acquisition, a teacher would be able to better anticipate barriers to and to encourage participation in high-quality practice that would be more likely to lead to results. In the case that Deliberate Practice applies universally to EFL students, the framework for lesson preparation and situational analysis provided by this understanding could serve as a guideline for development and quality analysis in the field. These potential applications of Ericsson's research to EFL teaching are discussed. Directions for future research to clarify how Deliberate Practice takes place in language learning are suggested.

*Keywords:* English as a foreign language, teaching English as a second language, psychology in education, Deliberate Practice, guidelines for teaching quality.

The link between teaching and learning is often unclear [10, chapter 1, para. 3]. Even so, educators aim to achieve a particular goal regardless of the context in which they teach: to facilitate as much learning as possible through teaching [11, 1990, c. 168]. However, without a clear link between teacher action and learning results, it is difficult to understand exactly how and what a teacher can do to accomplish this goal. Contextual specificities likely inhibit the level to which a teacher considers any particular advice, approach, or research actionable [8, 2015, c. 39]. The vast diversity present in the field of teaching English as a foreign language (EFL) further complicates this situation, with efforts aimed to identifying universally actionable advice failing to provide clarity to teachers [14, c. 10–13].

While analysis of student ability based on both international and local testing gives results on student progress, the field of teaching EFL currently lacks clear guidelines as to what constitutes effective work on the part of the teacher. Standardization leads to greater cooperation, opportunity, and development [3, 2013, c. 91]. However, the great diversity of contexts in which EFL is taught has inhibited the establishment of any such standard, whether in the form of method, materials, or approach. Clear and actionable guidelines based on aspects of the teaching and learning processes universally present in any context would allow for the development of clear standards within the field [15].

Judging teaching based on the quality of student practice that it encourages allows for variation in teaching approach as long as qualities of high-quality practice are universally applicable. Anders Ericsson's research on Deliberate Practice suggests a strong likelihood that such is the case.

### **Deliberate Practice and its Application in the EFL Classroom**

Through his research, Anders Ericsson excluded both natural talent and reputation as outright determining factors in the development of expertise. Rather, practice of a particular quality, which he termed Deliberate Practice, reliably predicted growth over time and eventual development of expert performance regardless of the field:

«Based on a review of research on skill acquisition, we identified a set of conditions where practice has been uniformly associated with improved performance. Significant improvements in performance were realized when individuals were 1) given a task with a well-defined goal, 2) motivated to improve, 3) provided with feedback, and 4) provided with ample opportunities for repetition and gradual refinements of their performance. Deliberate efforts to improve one's performance beyond its current level demands full concentration and often requires problem-solving and better methods of performing the tasks» [7, c. 31].

In the case that these qualities of effective practice are as valid in foreign language acquisition as they are in the other fields that Ericsson studied, educators in EFL would have an invaluable guideline for planning lessons and for interacting students in a way that will lead to effective results. When student effort determines progress, higher quality effort means more significant growth. A teacher who understands what constitutes Deliberate Practice in the foreign language classroom has the ability to analyze the effectiveness of student actions and, in turn, the effectiveness of her own planning and teaching according to the practice that she is able to encourage in students.

### **Implications on Lesson Preparation**

If Ericsson's research applies to foreign-language acquisition, teacher preparation for and action during lessons must be geared towards directing clear qualities of student practice. When it comes to

lesson preparation, the teacher would have two questions to answer. First, what barriers stand in the way of my students' efforts to undertake Deliberate Practice? Second, what activities are most likely to encourage Deliberate Practice from my students?

Effective practice requires a well-defined goal. A lack of clarity would place a direct barrier to Deliberate Practice. Student understanding of when and how to use a piece of target language defines the value of any practice designed to build ability in using that target language. Thus, guidelines must be established by which educators would be able to analyze the quality of explanations.

The goal in using any piece of target language must be connected to its communicative necessity, or the practical and social function that it serves [Wiseman, 2020a, c. 36]. When an explanation pairs target language function with student worldview, the student has clear communicational goals when using the target language in the future. The path towards Deliberate Practice would thus be cleared of a common barrier – student understanding. Without such consideration before the lesson, the first quality of Deliberate Practice – that tasks have a well-defined goal – would be impossible to fulfill. Thus, the concept of Deliberate Practice would support a teacher in preparing for a lesson that leads to greater effectiveness of student efforts.

Even when working in identical ways with the different students, one would expect to achieve different results. Diversity of student motivation, situational circumstance, parenting styles, socioeconomic status, and any other myriad of factors leads to a lack of consistency in how students respond to any particular method or approach. However, while one expects no constancy to result from identically replicated teacher action, Ericsson's work suggests that a common denominator may exist in the qualities of practice that leads to success. Regardless of field or any mitigating factors, these qualities remain constant.

Defining Deliberate Practice in learning EFL would direct teacher effort towards a concrete goal of encouraging particular student action. This understanding would allow a teacher to plan according to the diversity and circumstance of her classroom, rather than be limited

to particular approaches, materials, or methods. The aim of eliciting from students a quality of practice allows for incredible flexibility and simultaneously allows for an overarching understanding to direct any experimentation or adaptation on the part of the teacher. A teacher's ability to analyze and understand the specificities of her situation would allow her to anticipate the effectiveness of any methods or materials before any implementation. With Deliberate Practice as a guideline for lesson preparation, a clear direction exists that allows for the incorporation of nuance into lesson preparation.

### **Implications on Student–Teacher Interaction**

Regardless of student background, motivation, or interests, setting student Deliberate Practice as a goal for foreign language teachers allows for clear guidelines by which to analyze the classroom situation. How a teacher responds to a student on a daily basis should thus be aimed at either (a) encouraging Deliberate Practice or (b) removing barriers to Deliberate Practice. Ericsson's work provides an overarching framework within which other helpful concepts can further inform teacher action.

The work of Carol Dweck indicates that maladaptive patterns of response from students can occur in the case that those students see intelligence as a fixed trait and failure as an indication of innate inability [6, c. 2]. Dweck contrasts this way of thinking, which she terms an entity theory of intelligence, with an incremental theory of intelligence, in which students see challenge as an opportunity to grow [6, c. 15]. Within an analytical framework based on Ericsson's work, an entity theory of intelligence mindset would be seen as a barrier to Deliberate Practice. In this way, Ericsson's research provides a clear end to which a teacher must work in applying Dweck's work.

As a framework for directing teacher interaction with students, Deliberate Practice should inform how a teacher disciplines, praises, and responds to student questions. Whether applied to concepts such as Grit [4] and self-control [2], general methodological approaches such as cooperative learning [9], or more field-specific approaches such as the teaching lexically [12], Deliberate Practice provides a blueprint for

the application of any strategy in response to interaction with students, no matter how novel.

### **Defining Effective Student Practice in Foreign Language Study**

Deliberate Practice in the context of EFL has the potential to define effective student effort and direct teacher action. If, in fact, a particular quality of student practice will lead to the most efficient growth, then teaching may be assessed based on its effectiveness at encouraging exactly that quality of practice. Not only that, but through reflective analysis, teachers would have the opportunity to judge the effectiveness of their work on a moment-by-moment basis. Textbooks, structures of discipline, lesson plans, and even on-the-spot decisions would benefit from such an ability to anticipate and comprehend the type of practice that any action will encourage students to undertake.

Structuring analysis of the EFL classroom according to Ericsson's research allows for an elegant simplification of the work of a teacher, depicted below:

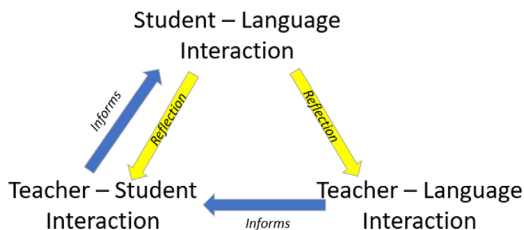


Fig. 1.1. The structure of interaction in the foreign language classroom according to the potential application of Anders Ericsson's research [adapted from 15]

At the top of this structure is Student-Language Interaction, the ideal quality of which would mirror Ericsson's Deliberate Practice. Through interaction with the student, the teacher attempts to encourage Deliberate Practice. How a teacher interacts with the language in preparing for a lesson informs how a teacher approaches work with a student or a class. Reflection on the quality of Student-Language Interaction, that is, analysis of how closely that interaction mirrors

Deliberate Practice, allows the teacher to adapt in interaction with both students and the language.

This structure describes universally present aspects of language teaching and learning. Given the diversity of contexts in which EFL is taught, identifying a common denominator has proven elusive. However, in the case that research bears out the validity of Ericsson's research in its application to EFL, the unity that this structure provides has the potential to lead to a consolidation of concrete guidelines by which to analyze teacher efficacy regardless of context.

### **Difficulties and Directions for Future Research**

In contrast to the fields studied by Ericsson, there exists no concept of what defines expertise in learning EFL. Ability in a language is largely dependent on context. Successful application of a foreign language requires that it function as a «reflexive, background ability that facilitates necessary performance» [16]. Scales such as the Common European Framework of Reference [2] and its American alternative [1] define general ability in a wide variety of contexts, but do not pinpoint a particular group of students whose achievements make them clear subjects for a study on Deliberate Practice in EFL.

In the absence of a non-controversial achievement that would indicate a particular group for research, applying Ericsson's Deliberate Practice to EFL requires a broad research base that encompasses a number of accomplishments in learning EFL. First, qualitative research can help identify the potential qualities of effective practice. Then, quantitative research can confirm or dispute the validity of those qualities as they relate to other types of achievement in EFL. Over time, an understanding of Deliberate Practice in EFL will develop.

Applying Deliberate Practice to EFL divorces the conceptualization of student ability from ideas of innate talent or motivation. Further, it separates teacher action from contextual particularities. When it becomes clear what qualities of student action lead to results, then a teacher will have guidelines by which to act in any context. Developing this understanding is a necessary step for the enhancement of quality in EFL instruction.

## Литература

1. ACTFL Proficiency Guidelines 2021. (2012). American Council on the Teaching of Foreign Languages. <https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuidelines2012.pdf>
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors. (2020). Language Policy Programme, Education Policy Division, Education, Department Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4B>
3. Deming, W. E. (2013). *The Essential Deming: Leadership Principles from the Father of Quality*. McGraw Hill.
4. Duckworth, A. (2016). *Grit*. Simon & Schuster.
5. Duckworth, A., Quinn, P. D., & Tsukayama, E. (2012). What No Child Behind Leaves Behind: The Roles of IQ and Self-Control in Predicting Standardized Achievement Test Scores and Report Card Grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 439–451.
6. Dweck, C. (2013). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development* (1st ed.). Psychology Press.
7. Ericsson, K. A. (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. *The Cambridge Handbook on Expert Performance*, 685–705. <https://doi.org/doi:10.1017/CBO9780511816796.038>
8. Ericsson, K. A. (2008). Deliberate Practice and Acquisition of Expert Performance: A General Overview. *Academic Emergency Medicine*, 15, 988–994.
9. Fadel, C., Bailik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education: Competencies Learners Need to Succeed*. Center for Curriculum Redesign.
10. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
11. Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.
12. Prabhu, N. S. (1990). There Is No Best Method – Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161–176.
13. Willis, D., & Willis, J. (2015). *Winning the Grammar Wars: What grammar really is and how we use it*. Willis-elt.
14. Wiseman IV, T. A. (2020a). In Defense of Definitions: Establishing a Standard of Quality in Explanations in ESL. *Инновационное Образовательное Пространство: Теория и Практика Обучения Иностранному Языку и Русскому Языку Как Иностранному в Высшей Школе*, 13.



15. *Wiseman IV, T. A.* (2020b). The teacher's perspective: a qualitative study on the characteristic actions of successful ESL learners in Saint Petersburg, Russia. *Инновационное Образовательное Пространство: Теория и Практика Обучения Иностранному Языку и Русскому Языку Как Иностранному в Высшей Школе*, 12, 10–25.

16. *Wiseman IV, T. A.* (manuscript submitted for publication). Establishing Quality Standards in the Teaching of English as a Second Language.

17. *Wiseman IV, T. A.* (in press). Automation as a Key Stage of Practice in the ESL Classroom. I Всероссийской научно–практической конференции «Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы», ФГБОУ ВО «ГУМРФ имени адмирала С. О. Макарова.»

УДК 165.62

*Вера Александровна Лобастова,*  
канд. филос. наук, доцент  
(Санкт-Петербургский государственный  
университет промышленных  
технологий и дизайна)  
*E-mail: beshent@bk.ru*

*Vera Alexandrovna Lobastova,*  
PhD, Associate Professor  
(Saint Petersburg State  
University of Industrial  
Technologies and Design)  
*E-mail: beshent@bk.ru*

## СООТНОШЕНИЕ НАУЧНОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ В ТЕОРИИ А. А. ПОТЕБНИ

### RELATIONSHIP OF SCIENTIFIC AND ARTISTIC THINKING IN A. A. POTEBNYA THEORY

Александр Афанасьевич Потебня (1835–1891), русский и украинский филолог-славист, разрабатывает теорию языка на тесной и глубокой соотнесенности языка с мышлением, во многих аспектах развивая концептуальное понимание языка как произведения и деятельности одновременно, которое предложил немецкий лингвист Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835). Прежде всего ставится вопрос, направленный на прояснение структуры слова и его роли, которую оно играет в сознании человека. Поэзия и проза как проявления языка представляют собой различные способы или приемы мышления, аналогичные по своей структуре. Поэзия понимается как совершенная форма мысли, а проза всего лишь вторична и невозможна без поэзии.

*Ключевые слова:* язык, слово, мышление, понятие, коммуникация, А. А. Потебня.

Alexander Afanasyevich Potebnya (1835–1891), a Russian and Ukrainian philologist-slavist, develops a theory of language on the basis of a close and deep correlation of language with thinking, in many aspects developing a conceptual understanding of language as a work and an activity at the same time, which was proposed by the German linguist Wilhelm von Humboldt (1767–1835). First, the question is raised, aimed at clarifying the structure of the word and its role that it plays in the mind of a person. Poetry and prose as manifestations of language are different ways or methods of thinking, similar in structure. Poetry is

understood as a perfect form of thought, and prose is only secondary and impossible without poetry.

*Keywords:* language, word, thinking, concept, communication, A. A. Potebnya.

В основании научного исследования, и в особенности, гуманитарного, задача которого состоит в разностороннем изучении сущностной природы человека и его активной деятельности, лежит рефлексия о языке. А.А. Потебня пишет: «Язык предшествует всем остальным специально-человеческим деятельности. <...> Всякая последующая деятельность есть нечто уже более позднее, являясь вместе с тем и средством всякой последующей деятельности» [1, с. 200]. Как гуманитаристика, так и естествознание, «раскрывают творческий потенциал человека и служат материалом его изучения» [2, с. 229]. Так утверждает М.Н. Эпштейн, надеющийся на обновление гуманистической сферы исследований, фокусирующихся на самосознании созерцающего и действующего субъекта.

Язык является не только техническим или механическим инструментом, средством, методом, а становится «ключом к пониманию человека» в целом [3, с. 26], «человека символического», по мнению Эрнста Кассирера. Благодаря языку, как одной из символических форм, человек синтезирует многоуровневый и многогранный опыт переживания реальности, в подвижных, непрерывно расширяющихся границах которого он обнаруживает и свой жизненный мир, и самого себя. Мишель Фуко утверждает, что «человек построил свой образ в промежутках между фрагментами языка» [4, с. 404].

Кроме того, языкознание, с точки зрения Потебни, способствует формированию понятия человечества, целостно охватывающего единство всех людей, и помогает осознать тот факт, что «каждый человек думает, как я, участвует в строении языков, как я, стремится к одной и той же великой цели познания» [1, с. 204]. В сфере гуманитарных наук и человек как таковой, да и все человечество в целом конституируются в непрерывном процессе са-

мопознания, а также самосозидания в совокупном единстве культурных и исторических реалий. У Дагласа Хофштадтера можно прочитать: «Мы – замкнутые в себе миражи, воспринимающие и изобретающие самих себя, чудеса самореференции» [6, р. 363].

Язык тесно связывает членораздельный звук и мысль, которые определяют звучащую форму слова и его мыслимое содержание. Теоретическое языкознание в ходе исследования языка как знаковой системы позволяет выделить субъективное содержание слова из объективного сочетания мысли и слова. Очевидно, что идеальная сфера мысли превосходит ограниченные возможности собственно языковых выражений и находит другие способы объективации, но все же влияние языка на мышление настолько значительно, что обнаруживаемая в мышлении «область, не выражающаяся в языке, подготавливается им» [1, с. 201]. Потебня подчеркивает: «Языкознание есть наука основная, рассматривающая, исследующая тот фундамент, на котором строятся высшие процессы мысли, как научного характера, так и художественного» [1, с. 202].

Анализируя динамичную структуру слова как элементарной языковой единицы, Потебня выделяет *внешнюю форму* или единство звуковой оболочки слова, *значение* и *внутреннюю форму*, выявляющую представление как знак, выступающий в роли представителя предмета, точнее говоря, представляющий именуемый словом предмет. Эти элементы организуют слово, только находясь или формируя более или менее устойчивые отношения между собой. Фонетическое звучание слова, будучи условием его восприятия, традиционно передается из поколения в поколение, т. е. имя и называемый им предмет соотнесены конвенционально, по условному соглашению, возникшему среди людей. Единство звучания, многократно произносимое и услышанное, образует прочную рамку или внешнюю форму слова, в котором собираются в одно целое и удерживаются этим целым личные переживания именуемого предмета, возникающие в результате его непосредственного наблюдения. Связь между предметом и его именем осуществляется в результате соотнесения с мыслью о нем.

Мыслимое значение слова в отличие от произносимого звука составляется или производится совершенно самостоятельно в сознании конкретного индивида. В одном и том же слове можно выделить два типа значений – прямое и производное, которое отличается от прямого и подразумевает другой предмет. Связь между двумя типами значений данного слова осуществляется благодаря выделению общего для них признака, соотносящего прямое и переносное значение в проекции представления сравниваемых предметов. Выделенный общий признак будет отличать производное значение слова от прямого или первоначального его значения и становится наглядным образом или представителем прямого значения. Таким образом представление составляет внутреннюю форму слова и «есть признак, взятый из значения предшествующего слова и служащий знаком значения данного слова» [1, с. 211]. «Во всяком вновь возникающем слове обозначение его значения знаком есть всегда иносказание, аллегория, так как между одним признаком (представлением) и массой признаков (значением) всегда находится значительное расстояние» [1, с. 216]. Первоначальное значение в слове формируется посредством чувственного восприятия и содержит множество признаков воспринимаемого предмета, тогда как представление, будучи образом значения, устраняет множество признаков и фокусируется только на одном, но существенном признаке, который в процедуре обобщения дает осознание единства внутренней формы, позволяющего с легкостью узнать знакомый предмет в новом акте восприятия.

Потебня обращает внимание еще на то, что «объединив чувственные образы посредством представления, мы создаем такой объект мысли, которого содержание способно развиваться, – создаем формы, в которые удобно будет ложиться всякий новый признак» [1, с. 215], синтезирующий эффект представления расширяет диапазон мысли и позволяет производить новые и неожиданные соотношения: «работа мысли через это упрощается, и тем достигается возможность в данный промежуток времени обнимать мыслью указание на гораздо большее количество содержания. Когда мы

говорим, мы затрагиваем огромное количество комплексов мысли, но в свою очередь вводим только намеки на них» [там же]. Так работает рефлексия сознания, когда в потоке переживаний в рефлексивном акте осознается известное восприятие и одновременно схватывается соотнесенные с ним представления.

Слова используются человеком в качестве средства объективации своих мыслей, чтобы в сознательной деятельности мышления определенная мысль эксплицировалась или выявлялась аналогично внешнему предмету. Однако слово выражает не готовую уже мысль, а помогает преобразовывать имеющееся впечатление для создания новой мысли. Так в творческом акте мыслящий субъект видоизменяет отдельно взятые существующие элементы, поэтому в мышлении имеют место значительные влияния других лиц.

Итак, в слове совершается познание образа через объединение, обобщение и его анализ, когда, во-первых, осознается единство признаков, группирующихся вокруг одного существенного признака, затем, во-вторых, обобщение позволяет чувственному образу трансформироваться в понятие, устраняя множество несущественных признаков значения, потом в-третьих, представление замещает чувственный образ и тем самым ускоряет движение мысли, и наконец в-четвертых, устанавливается сознательная связь между представлениями как комплексами значений. Потемня поясняет, каким образом объединенная в чувственном образе связь впечатлений превращается в строго определенную форму понятия: «одновременность известного количества признаков превращается в последовательность» [1, с. 218] тех же самых признаков.

Потемня подчеркивает двойственное отношение говорящего при использовании слов и в силу этого выделяет два периода в жизни слов. Сначала слово состоит из трех элементов – единство звука, значение и представление, а затем «представление исчезает и значение непосредственно примыкает к слову» [1, с. 211], следовательно, в процессе длительного словоупотребления происходит постоянная трансформация слов с живым представлением в слова с забытым представлением. Но почему же это происходит?

Значение слова и его представление не тождественны друг другу, ибо в значении содержится больше признаков, чем в представлении. В процессе употребления слова к существенному признаку представления прикрепляются новые признаки, расширяя тем самым содержание слова и одновременно увеличивая несоответствие между значением и представлением. Постепенно существенный признак представления в нарастающем ряду других признаков оказывается уже несущественным, вследствие чего забывается само представление, которое некогда занимало центральное место в значении. Однако при использовании слова с забытым представлением к новому значению возникает вновь и ясное представление, которое совершенствует язык, обогащая его содержание: «развитие языка совершается при посредстве затемнения представления и возникновения новых слов с ясным представлением» [1, с. 224].

Язык как «система средств видоизменения или создания мысли» [1, с. 226] существует и развивается только в непосредственной коммуникации людей друг с другом, поэтому динамическая структура слова раскрывается через его понимание слушающим. В процессе понимания слушающий не способен воспроизвести мысль говорящего, а создает свою самобытную мысль, которая допускает сходство в сравнении с изначальной мыслью говорящего: «наше слово действует на других, но при этом оно устанавливает между замкнутыми в себе личностями связь, не уравнивая содержание этих личностей, а настраивая их гармонически» [там же].

Слово с ясным представлением Потебня называет поэтическим произведением и проводит их сравнительный анализ, который выделяет у поэтического произведения внешнюю форму, совокупность образов, соответствующую представлению слова, и, наконец, идею поэтического произведения, которая совпадает со значением слова. Так же, как и в слове, поэтический образ соотносит внешнюю форму со значением поэтического произведения. Таким образом происходит аналогичный процесс: внешняя «форма условливает собою образ, образ вызывает значение» [1, с. 228], хотя образ имеет значительную дистанцию от своего значения. Ценность художе-

ственного произведения в большей степени зависит от целостного единства образа, образованного связующей силой его элементов, соотнесенных друг с другом, поэтому «в поэтическом образе так же, как и в слове, понимающий создает себе значение. Каждый раз применение поэтического произведения есть создание в смысле кристаллизации уже бывших в сознании стихий, – есть приведение этих стихий в известный порядок» [1, с. 232].

Поэтический образ стремится к неподвижности, но значение его весьма изменчиво, следовательно, поэтический образ вызывает в процессе его понимания творческий импульс, который пробуждает самостоятельный поиск его беспредельного значения, поэтому «в искусстве каждый случай понимания художественного образа есть случай воспроизведения этого образа и создания значения» [там же]. Понимание художественного произведения состоит в соответствии его идеи и образа. Для того чтобы поэзия не превратилась в прозу, единичный образ художественного произведения с помощью иносказания и аллегоричности формирует непрерывно расширяющийся круг значений в понимающем сознании.

Научное произведение соответствует прозаическому слову как слову с забытым представлением. Структурными элементами научного произведения являются факт, представляющий собой один из множества частных случаев, и закон, выраженный в общем положении, которое объясняет и предвосхищает возможность существования соответствующих фактов. В научном слове, прозаическом по своей сути, значение выражается непосредственно, без участия образа, поэтому «равенство или отождествление факта с законом есть стремление всякого знания» [1, с. 234]. И если поэтическое слово имплицитно содержит в себе множество аллегорий, то прозаическое слово склонно к тавтологии, которая воплощает в себе идеал научной деятельности. Для Потебни становится очевидным, что «обе формы мышления (поэтическое и научное) не раз, а постоянно находятся в таком взаимодействии, что первая способствует образованию второй, а вторая, раз образовавшись, усложняет и усовершенствует новые поэтические образы» [1, с. 235].



Сходные рассуждения о соотношении языка и мышления можно обнаружить у Хайдеггера в его онтологическом анализе языка, выделяющем указывание и обозначение как две различные функции языка. Поэтическое слово, выражаемое в речи, приводит к событию встречи, когда позволяет «присутствующему явствовать, отсутствующему – уйти в неявленность» [5, с. 267], тогда как научное понятие, требующее однозначного принятия как обладающее истинным содержанием, становится коммуникативным инструментом властного подавления.

### Литература

1. *Потебня А. А.* Психология поэтического и прозаического мышления // Потебня А. А. Полное собрание трудов: Мысль и язык. Подготовка текста Ю. С. Рассказова и О. А. Сычева. Комментарии Ю. С. Рассказова. М.: Лабиринт, 1999. С. 199–236.
2. *Эпштейн М. Н.* Будущее гуманитарных наук: техногуманизм, креаторика, эротология, электронная филология и другие науки XXI века. М.: Группа компаний «РИПОЛ классик» / «Панглосс», 2019. – 239 с.
3. *Кассирер Э.* Опыт о человеке // Проблема человека в западной философии. М.: «Прогресс», 1988. С. 3-30.
4. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-сад, 1994. – 406 с.
5. *Хайдеггер М.* Путь к языку. / М. Хайдеггер Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 259–273.
6. *Hofstadter D. R.* I Am a Strange Loop. New York: Basis Books, 2007.

**УДК 316.7:81.2:005.33**

*Тарья Ковалев,*

старший преподаватель

(Университет прикладных наук LAB,

Финляндия)

*Елена Петровна Селезнева,*

канд. пед. наук, доцент

(Санкт-Петербургский государственный  
архитектурно-строительный университет)

*E-mail: tarja.kovalev@lab.fi,*

*intern.spbgasu@mail.ru*

*Tarja Kovalev,*

senior lecturer

(LAB University of Applied Sciences,

Finland)

*Elena Petrovna Selezneva,*

PhD in Sci. Ped., Associate Professor

(Saint Petersburg State University  
of Architecture and Civil Engineering)

*E-mail: tarja.kovalev@lab.fi,*

*intern.spbgasu@mail.ru*

**МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ И ВНУТРЕННЯЯ  
КОММУНИКАЦИЯ В ПРОЕКТАХ ПРОГРАММЫ  
ПРИГРАНИЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА  
«РОССИЯ – ЮГО-ВОСТОЧНАЯ  
ФИНЛЯНДИЯ 2014–2020»**

**CROSS-CULTURAL ASPECTS AND INTERNAL  
COMMUNICATION IN THE PROJECTS  
OF CROSS-BORDER COOPERATION PROGRAM  
„SOUTH-EAST FINLAND – RUSSIA 2014–2020“**

Данная статья представляет основные результаты исследования, проведенного с целью проанализировать эффективность внутренней коммуникации в проектах Программы приграничного сотрудничества «Россия – Юго-Восточная Финляндия 2014-2020», финансируемой из средств Российской Федерации, Финляндии и ЕС. Материалом для исследования послужили мнения непосредственных участников международных проектов, как с финской стороны, так и с российской. Для сбора информации использовался метод анкетирования. На основании полученных данных был проведен анализ, позволяющий сделать выводы и при необходимости разработать рекомендации по созданию условий, наиболее благоприятных для достижения результатов проектной деятельности, с учетом межкультурной коммуникации.

*Ключевые слова:* Россия, Финляндия, русская и финская коммуникативная культура, приграничное сотрудничество, межкультурная коммуникация, коммуникация в международных проектах.

This article presents the main results of a study carried out to analyze the effectiveness of internal communication in projects of the South-East Finland – Russia CBC Program 2014-2020 funded by the European Union, the Russian Federation and the Republic of Finland. Opinions of international projects' participants both from the Finnish side and from the Russian side were analyzed. In order to collect the data method of a questionnaire was used. The analysis carried out allows to draw conclusions and, if necessary, to develop recommendations for creating conditions that are favorable for achieving the results of project activities more efficiently, taking into account intercultural communication.

*Keywords:* Russia, Finland, Russian and Finnish communication culture, cross-border cooperation, cross-cultural communication, communication in international projects.

Тема межкультурного общения финнов и русских многогранна и вызывает неизменный интерес у исследователей. Предметом многочисленных научных работ становилось коммуникативное поведение русских и финнов глазами друг друга, чаще всего в сфере образования [4], туризма, бизнеса [2; 3] и т. д. В данной статье рассматриваются вопросы коммуникации между русскими и финнами, выступающими участниками совместной проектной деятельности, в частности проектов Программы приграничного сотрудничества «Россия – Юго-Восточная Финляндия 2014–2020». Большой процент участников проектов данной Программы составляют высшие учебные заведения России и Финляндии. Официальным языком, используемым в Программе, является английский.

Для любого проекта решающее значение имеет эффективная коммуникация. Понимание культурных различий помогает международно́й команде повысить результативность своей работы.

Для того чтобы определить основные источники недопонимания и возможных конфликтов, был проведен анонимный опрос. Опрос проводился с помощью анкеты, которая включала две группы вопросов. В первой части вопросов предлагалось отметить степень сходства или расхождения в поведении финских и российских партнеров в отношении ключевых аспектов коммуникации по шкале от 1 до 5, где 1 – практически никаких различий,

5 – большая степень различия. Предложенный список включал следующие аспекты:

- управление;
- иерархия;
- культура труда;
- представление о времени;
- уровень формальности;
- распределение ролей между мужчинами и женщинами;
- терпимость к неопределенности;
- принятие решений;
- ориентация на результат;
- культура общения: (а) очные встречи (b) совещания онлайн (с) средства связи (e-mail, телефон и т.д.)

В опросе приняли участие 49 человек, из них 21 ответили на английском языке и 28 на русском языке. На английском языке отвечали финские партнеры, а на русском – российские (хотя некоторые отмечали, что они русские, но работают в Финляндии). Большинство респондентов – представители вузов, занимающиеся научно-исследовательской и практической деятельностью.

По среднему значению всех ответов позиции распределились следующим образом:

№	Аспект	Среднее значение (максимум 5)	Финны	Русские
11	Уровень формальности	3,36	3,62	3,11
22	Культура труда	3,27	3,40	3,14
33	Управление	3,2	3,14	3,25
44	Иерархия	3,19	3,52	2,82
55	Представление о времени	3,02	3,33	2,75
66	Принятие решений	2,96	3,10	2,86

№	Аспект	Среднее значение (максимум 5)	Финны	Русские
77	Культура общения / очные встречи	2,55	3,14	2,10
88	Терпимость к неопределенности	2,53	2,48	2,57
99	Культура общения/ совещания онлайн	2,42	2,85	2,07
110	Культура общения / средства связи (e-mail, телефон и т. д.)	2,42	2,76	2,14
111	Ориентация на результат	2,41	2,67	2,21
112	Распределение ролей между мужчинами и женщинами	2,06	2,38	1,82

Как видно из таблицы, больше всего различий участники опроса заметили в 1) уровне формальности (3,36), 2) культуре труда (3,27), 3) управлении (3,2), 4) иерархии (3,19) и 5) понимании времени (3,02). Распределение мест финскими и российскими участниками опроса практически совпадает (за исключением «управления» и «терпимости к неопределенности» с незначительной разницей в среднем показателе). При этом интересно отметить, что финские участники опроса более критичны, отмечают большую степень расхождения по сравнению с российскими участниками, т.е. выбранные ими показатели как правило выше (говорят о большей замеченной разнице). Например, оценивая различия в аспекте «уровень формальности», финские участники ни разу не выбрали «1» (минимум различия), а российские выбрали «1» (минимальный балл) четыре раза из 28. При этом максимальный балл 5 (очень большая разница) выбрали 6 из 21 финских респондентов (28,6%) и 7 из 28 российских (25%).

Меньше всего различий, как видно из таблицы, замечено в распределении рабочих ролей в проектах между мужчинами и жен-

пинами. Этот аспект оказался на последнем месте по среднему показателю.

Вторая часть опроса состояла из двух вопросов открытого типа:

1. В каких ситуациях происходят культурные столкновения или недопонимания (если таковые имеются)? Насколько большую роль играет язык? Приведите примеры.

2. Как можно улучшить коммуникацию в российско-финских проектах?

На эти вопросы было получено 36 развернутых ответов.

Многие отметили важную роль языка и недостаточное владение английским российскими участниками проектов:

*Мое незнание английского языка очень осложняет для меня взаимодействие с коллегами;*

*В основном все недопонимания от языка;*

*Знание языка намного упрощает процесс общения, понимание и общее решение достигаются быстрее;*

*Большое значение имеет качество перевода на очных встречах. Коммуникация оживляется, когда фрагменты речи для перевода короткие и эмоционально окрашенные;*

*Язык играет большую роль, общение на родном языке более продуктивно;*

*Language is in a big role, because all project workers don't have very fluent English. Details may be ignored because not understood;*

*К сожалению, в Р.Ф. знание языков недостаточно;*

*Language plays a huge part. It would be helpful to be able to converse in Russian as it seems Russians aren't able to communicate in fluent or any English and m.ö.* Последний ответ свидетельствует о прямолинейности высказывания финского респондента о недостаточном владении русскими английским языком.

Многие, но далеко не все респонденты сетуют на недостаточный уровень владения английским и в этом видят основную причину недопонимания. Некоторые отмечают, что «исполнители проектов владеют английским на достаточном уровне для коммуникации», «столкновений нет», «не замечал» или «что

в условиях современности язык играет не большую роль, так как имеется обилие гаджетов и ресурсов, позволяющих снять языковой барьер»; *Sometimes, but rarely, misunderstandings are due to differences in languages*

Признавая важную роль владения английским языком как языком-посредником и корректности перевода, респонденты выделяют целый ряд других моментов, затрудняющих общение и более быстрое достижение результата. Это социальные и культурные различия, которые определяют поведение участников проекта. Например:

**Иерархия**, которая препятствует равному участию всех участников, присутствующих на той или иной встрече (*Language skills, and also hierarchy, prevent equal participation of all participants who are attending any particular meeting; In Russia, the hierarchy is more visible in operating methods than in Finland; He сталкивалась с тем, чтобы недопонимания были вызваны низким уровнем владения английским языком. Вот разницей в восприятии социальной иерархии может быть вызваны (в российской культуре ярко выраженная социальная иерархия)*

**Соблюдение сроков выполнения работ** (*Keeping on given timetables for assignments on time /Соблюдение заданного расписания для выполнения заданий вовремя); Finns are a little more specific about time limits and deadlines and sticking to them; принятие решений может быть затянута и с российской, и с финской сторон.*

**Менеджмент** *Management and protection of personal data (such as email lists, participant lists), different legislation;* в планировании работ, в ощущении времени и необходимости достижения результата и качества работ

**Культура выступлений на встречах** (*we have really different culture of presenting things in meetings. Finns express things briefly unlike Russians; When presenting, Finns are very short and precise, but Russians start from the beginning of time;*

*When trying to discuss ideas, Finns are flexible and informal, Russians very formal and stiff. It requires a lot of preparation and pre-thought on the Finnish side instead of just relaxed and free flow of con-*

versation. Финские партнеры более приветливы в общении и менее формальны. Финские респонденты отмечают, что финны на деловых встречах говорят четко и коротко, в отличие от русских.

**Разные правила и законодательства** (Иногда недопонимание вызывает финансовая отчетность по проекту, но это обусловлено разностью законодательств и правил ведения бухгалтерского учета обеих стран; У каждого свои правила и порядки в организации, не всегда люди догадываются, какие именно различия есть... При осуществлении проекта партнеры взаимодействуют с бизнес-структурами, общественными организациями и гос. учреждениями своей страны, однако правила этих взаимоотношений – что можно, а что нельзя делать российскому партнеру в России или финскому партнеру в Финляндии не известна другим партнерам, из-за этого возникают сложности (т.е. незнание правил взаимоотношений партнера с бизнес-структурами, общественными организациями и государственными учреждениями его страны).

**Культура ведения переписки:** *Answering formal e-mails in time; очень трудно получить ответы от русских партнеров.*

*очень редко отвечают, например, получили ли они почту или нет;*

*Finns are way above Russians in using technology, or at least so it seems when trying to organise tele-meetings or even just using email.*

Участники опроса подчеркивают, что культурные столкновения обусловлены различиями в менталитете и традициях, «партнеры замечательные, но культура отличается».

Не обошлось и без упоминания ограничений в связи с пандемией, из-за чего личного общения в каких-то проектах пока не было вообще, нет представления о степени владения английским партнерами, поэтому в переписке приходится быть более официальным и четким.

Как, по мнению участников опроса, можно улучшить коммуникацию в российско-финских проектах?

Самый популярный ответ – больше общаться, проводить больше очных встреч. *Должно быть намного больше встреч, чем*



запланировано... *There should be significantly more meetings and appointments than planned; Having more benchmarking events always helps to create common communication culture and enhance sharing related experience; More and more meetings between partners; больше совместных встреч офф-лайн; Проводить больше очных российско-финских встреч, развивать навыки совместной командной работы; Чаще общаться – для понимания разницы в деловых отношениях и т.д.* Другие ответы-предложения по улучшению коммуникации:

- при невозможности личного общения – чаще общаться онлайн, используя разные платформы и чаты;
- проводить неформальные встречи: *Free-form meetings are also needed. Collaboration is easier when the parties are better known. Превращать формальные дела в неформальные, порождать интерес и заинтересованность в результате проекта; проводить спец. тренинги, устраивать больше неформальных мероприятий для активного общения;*
- привлекать к встречам всех участников проекта: *Engaging all involved in meetings;*
- совершенствовать языки, финнам учить русский, а русским – английский: *учить языки и привлекать больше людей для перевода; Finnish people learn more Russian and Russian people learn more English;*
- приглашать в команду людей, знающих язык партнера (преимуществом в команде финского партнера участники, говорящие на русском, особенно менеджеры коммуникаций: *it would help to have on the Finnish side specialized interpreters OR communication managers or project managers fluent in Russian; It is an asset to have staff that speaks Russian; Bi-lingual project workers help a lot.;*
- проводить отдельно мероприятия по принципиально важным вопросам на русском и финском языках (*we'll arrange some unofficial meetings separately with Finnish and Russian languages about some specific topic, like project accounting. In those cases, the misunderstanding is minimized. An activity of participation is also better;*);

- вовлекать молодых специалистов, владеющих иностранными языками, в проект с самого начала (обсуждения заявки, планирования) до реализации (*Young people with adequate English skills to be involved in the project from the beginning, from the planning phase to implementation – this would also increase the knowledge and skills of young people of cross-border cooperation with project funding*);

- приглашать людей, знающих особенности обеих культур, имеющих опыт работы в обеих странах, организовывать специальные мероприятия по межкультурной коммуникации (*Чем больше информации друг о друге, тем лучше. Не только о предмете проекта, но и о том, как люди живут, выстраивают взаимоотношения с коллегами, о том, что принято и что не принято в их культуре. Если организовать обмен выступлениями по межкультурной коммуникации – все бы только выиграли*);

- не спешить при обсуждении вопросов;

- приглашать высококвалифицированных переводчиков и другие.

Были внесены некоторые практические предложения для облегчения коммуникации и инструменты для изучения способов её улучшения. Например, *Common visual layout for all CBC projects: it is just waste of resources if all projects must design their own visual layout, logo, brochures etc. It would also support projects in living in the cross-boarder environment by showing the connection to wider context.*

- задействовать дополнительные интерактивные каналы коммуникации (чаты, новые платформы и т.д.), а не только традиционные средства связи (email, телефон);

- чаще проводить анкетирование участников проекта и анализировать и комментировать эту информацию.

Партнеры ждут нормализации обстановки, связанной с ограничениями в период пандемии: *«When the borders between the two states will open, the communication will improve itself – almost automatically. All other issues are solved in a healthy partner consortium»* и ждут личных встреч друг с другом, которых ничто не может заменить: *«личные встречи, рабочие встречи, ознакомительные встречи,*

*партнерские дни. Успешная он-лайн коммуникация (zoom, Teams Microsoft, email) возможна только при наличии уже заложенных основ доверия, дружелюбных отношений, понимания общих ценностей и целей. Он-лайн коммуникация работает как дополнение или как временная замена, вызванная экстренными обстоятельствами, очной коммуникации, но не сможет ее заменить полностью.*

Результаты данного исследования могут представлять практический интерес как для организаторов российско-финских проектов, их потенциальных участников, включая преподавателей английского языка, которые зачастую выступают в качестве менеджеров по коммуникациям со стороны российских вузов, так и специалистов по межкультурной коммуникации.

## Литература

1. *Стернин И. А.* Сопоставительное описание русского, американского и финского коммуникативного поведения // Коммуникативное поведение Вып.23. Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж: изд-во «Истоки», 2006. С. 91–99.
2. *Хонканен Т., Людина К., Венчугова М.* (Тампере) Некоторые национальные особенности русского и финского делового поведения // Коммуникативное поведение Вып.20. Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж, 2004. С. 49–54.
3. *Козельская Н. А.* Русские клиенты глазами финских работников сферы обслуживания // Русское и финское коммуникативное поведение. Вып.2. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. С.30–32.
4. *Высочина О. В.* Коммуникативные особенности взаимоотношений педагогов и учащихся в финских и русских учебных заведениях // Коммуникативное поведение Вып.23. Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж: изд-во «Истоки», 2006. С. 12–15.
5. *Селезнева Е. П.* Управление коммуникациями в международном проекте SAFECON // Безопасность в строительстве: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием; 21–22 ноября 2019 г. / СПбГАСУ. – СПб., 2019. С. 41–43.
6. Россия – Юго-Восточная Финляндия ПС 2014–2020 гг. Совместный программный документ. Версия 4.0 от 28.10.2020. 129 с. URL: [https://www.sefrcbc.fi/wp-content/uploads/2021/01/South-East-Finland-Russia-CBC-2014-2020-JOP\\_RU\\_11.12.2020.pdf](https://www.sefrcbc.fi/wp-content/uploads/2021/01/South-East-Finland-Russia-CBC-2014-2020-JOP_RU_11.12.2020.pdf) (дата обращения: 15.06.2021).

**УДК 378.1**

*Ольга Сергеевна Кутепова,*  
ассистент кафедры специальной  
языковой подготовки Московского  
городского технического университета  
гражданской авиации (МГТУ ГА)

*Марина Георгиевна Сергеева,*  
д-р пед. наук, доцент,  
главный научный сотрудник НИЦ-2  
Федерального казенного учреждения  
«Научно-исследовательский институт  
Федеральной службы исполнения  
наказаний России»

(ФКУ НИИ ФСИН России)

*E-mail: koc87@inbox.ru ,  
sergeeva198262@mail.ru*

*Olga Sergeevna Kuteпова,*  
Assistant of the Department  
of Special Language Training  
of the Moscow City Technical University  
of Civil Aviation (MSTU GA).

*Marina Georgiyevna Sergeeva,*  
Dr. Sci. Ped., Assistant Professor,  
chief researcher;  
Federal State  
Institution „Research  
Institute of the Federal  
Penitentiary

Service of Russia“

*E-mail: koc87@inbox.ru,  
sergeeva198262@mail.ru*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ  
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ЗАЛОГ УСПЕХА В СОВРЕМЕННЫХ  
УСЛОВИЯХ**

**PROFESSIONAL-ORIENTED TEACHING  
OF A FOREIGN LANGUAGE AS A KEY  
TO SUCCESS IN MODERN CONDITIONS**

В настоящее время профессионально-ориентированное обучение иностранному языку приобретает все большую значимость. В основе данного обучения лежат такие подходы, как: личностно-ориентированный, социокультурный, деятельностный, компетентностный, контекстный. Основным принципом авторы выделяют принцип профессиональной направленности. В статье охарактеризованы основные задачи, при выполнении которых обучение будет эффективным и результативным. Авторы подчеркивают, что в настоящее время акцент с традиционного формата обучения сместился в сторону развития навыков и умений устной коммуникации. Во время обучения важно правильно выстроить последовательность подачи и изучения материала, в статье предложены различные виды уроков для полноцен-

ного и эффективного процесса обучения. Определены умения, которыми должен обладать преподаватель, чтобы обучения было интересным и нацеленным на результат. Для эффективности процесса обучения профессионально-ориентированному иностранному языку были выделены условия, которые помогают наладить процесс обучения.

*Ключевые слова:* профессионально-ориентированное обучение, принцип профессиональной направленности, образовательная функция, развивающая функция, воспитательная функция, познавательная деятельность.

Professionally-oriented teaching of a foreign language is becoming increasingly important. This training is based on such approaches as: personality-oriented, socio-cultural, activity-based, competence-based, contextual. The main principle of the authors is the principle of professional orientation. The article describes the main tasks in which the training will be effective and efficient. The authors emphasize that at present, the emphasis has shifted from the traditional format of training to the development of oral communication skills. During training, it is important to correctly build the sequence of presentation and study of the material, the article offers various types of lessons for a full and effective learning process. The skills that a teacher must have in order for the training to be interesting and result-oriented are defined. For the effectiveness of the process of teaching a professionally-oriented foreign language, conditions were identified that help to establish the learning process.

*Keywords:* professionally-oriented training, the principle of professional orientation, educational function, developing function, educational function, cognitive activity.

В современных условиях предъявляются высокие требования к студентам-выпускникам. Это обусловлено как новыми ФГОС ВО 3++, так и требованиями работодателей. В связи с этим основополагающим принципом обучения становится принцип профессиональной направленности. В контексте обучения иностранному языку данный принцип подчеркивает значимость языка в современном мире, так как является для многих профессий определяющим при устройстве на работу [1, с.110]. При этом необходимо помнить и о подходах в современной дидактике, а именно:

1. Подход, ориентированный на личность, на ее уникальность, который предполагает формирование индивидуальных условий развития и совершенствования (лично-ориентированный подход).

2. Подход, в котором превалируют учения о культуре, профессиональной культуре, которая неразрывно связана с современным обществом (социокультурный подход).

3. Подход, в котором личность развивается разносторонне благодаря своей активной деятельности в различных аспектах: культурном, научном, исследовательском и т.п. (деятельностный подход).

4. Подход, который помогает будущему специалисту овладеть всеми необходимыми характеристиками, чтобы быть востребованным на рынке труда (компетентностный подход).

5. Подход, в котором процесс обучения неразрывно связан с будущей профессией, где все теоретические выкладки проверяются на практике (контекстный подход).

Необходимо в начале любого обучения определить цель, чтобы правильно выстроить задачи, условия и выявить ЗУНы, которые необходимо развить и сформировать в образовательном процессе. Цель обучения – обретение знаний в профессиональной области с применением коммуникативных навыков.

Под профессионально-ориентированным обучением понимается такое обучение, которое учитывает требования будущей профессии, отвечает запросам современным стандартов и имеет практическую направленность. Среди задач можно выделить следующие:

1. Организовать обучение студентов и определить содержательную составляющую по данной дисциплине.

2. Проверить глубину и прочность знаний на первых занятиях, в середине учебного курса и на этапе завершения обучения.

3. Проанализировать динамику развития ЗУНов по мере освоения курса.

4. Наладить взаимодействие преподавателя и студентов, создание комфортной среды для общения.

5. Апробировать вновь изученный материал на практике, применяя принцип профессиональной направленности.

6. Провести тестирование на остаточные знания с целью закрепления изученного материала.

7. Напомнить студентам о возможных приемах повторения изученного материала.

8. Объяснить необходимость и важность самостоятельной работы.

Говоря про профессионально-ориентированное обучения, необходимо помнить, что в настоящее время акцент с традиционного обучения, в котором главной задачей выступало чтение, понимание и перевод специальных текстов, включая изучение грамматических особенностей, переместился на развитие навыков и умений устной коммуникации. В коммуникативном обучении ситуации используются на всех стадиях освоения материала.

Основа обучения – познавательная деятельность обучающихся; существует три функции процесса обучения: образовательная, развивающая и воспитательная.

Задача образовательной функции научить студента усваивать знания, находить время на самостоятельную работу, анализировать ошибки и делать работу над ними. В результате обучения у студента должны быть сформированы четкие определения основных терминов, понимание сути предмета, умение отвечать на вопросы по темам курса.

Задача развивающей функции сводится к тому, что студент должен научиться развиваться в процессе обучения, то есть усовершенствоваться в исследовательской, научной, научно-исследовательской деятельности.

Задача воспитательной функции сводится к формированию нравственной личности, эмоционально зрелой, имеющий хороший вкус и понимание ценностей, свое мировоззрение, основанное на знаниях и умениях.

Во время обучения важно правильно выстроить последовательность подачи и изучения материала, необходимо грамотно и четко построить структуру каждого урока. Предлагаем различные виды деятельности, которые могут быть положены в основу построения учебного курса:

1. Освоение вновь изучаемого материала, как на лекции, так и на лекции-семинаре.
2. Применение игровых технологий для повтора пройденного материала.

3. Обмен опытом и знаниями с сокурсниками на пройденные темы.

4. Комбинированное занятие, где одна деятельность сменяется другой.

5. Итоговый срез знаний в виде теста, практического занятия или лабораторной работы.

Для полноценного и эффективного процесса обучения выделяю ряд основных коммуникативных умений преподавателей:

1. Умение выстраивать контакт со студентом при любых условиях.

2. Умение управлять своими эмоциями, особенно во время конфликтных ситуаций.

3. Умение преломлять особенности своей культуры по отношению к культуре обучаемых.

4. Умение сформировать психологический контакт и добрую эмоциональную атмосферу в аудитории.

5. Умение организовать научную и творческую деятельность студентов [2, с. 114].

Нельзя забывать об организации самостоятельной работы студентов – это формирование ключевых учебных компетенций на опыте собственной деятельности. Студенты должны иметь возможность думать, сопоставлять факты и самостоятельно делать выводы на основе усвоенного ими материала.

Преподаватель должен показать, насколько самостоятельная работа важна, интересна и необходима. Тематическая направленность данного вида работы является средством мотивации студентов на поиск, сбор, анализ и творческое применение материала, относящегося к их профессиональной сфере, тем самым вовлекая их в профессионально направленное общение.

Для эффективности процесса обучения профессионально-ориентированному иностранному языку были выделены условия, которые помогают наладить процесс обучения и действительно сделать его результативным:

1. Педагогическое сопровождение, включающее в себя:



- формирование положительной мотивации;
- наличие критериев измерения уровня профессиональной коммуникативной компетентности;
- соответствие деловой игры задачам и целям обучения, развития и воспитания студентов;
- ориентацию образовательного процесса на развитие самоанализа и саморефлексии студентов;
- выполнение участниками деловой игры тех или иных социальных ролей;
- положительный социальный микроклимат в группе;
- реалистичность моделируемых ситуаций;
- достаточный иноязычный и профессиональный уровень подготовки студентов.

2. Программно-методическое обеспечение, включающее в себя:

- разнообразие видов, методов и форм игровых технологий;
- дидактический материал, используемый для поэтапного проведения деловой игры (основание для реализации игры, ее назначение и цель, этапы работы, технические требования, оценка выполненной работы, ее результата, рефлексия);
- система оценивания деятельности участников игры (показатели, штрафы, поощрения), оценка деятельности группы (показатели, факты, система баллов).

Анализ различных точек зрения исследователей на понятие «условия» позволил нам выделить следующие важные положения относительно данного феномена:

1. Условия выступают как составной элемент педагогической системы.

2. Условия отражают совокупность возможностей образовательной (целенаправленно конструируемые меры воздействия и взаимодействия субъектов образования: содержание, приемы, методы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса) и материально-пространственной (техническое и учебное оборудование, природно-пространствен-

ное окружение образовательного учреждения и др.) среды, положительно или отрицательно влияющих на ее функционирование.

3. В структуре условий присутствуют и внутренние, которые воздействуют на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса, и внешние элементы, которые способствуют формированию процессуальной составляющей системы.

4. Реализация верно подобранных условий позволяет педагогической системе динамично развиваться и эффективно функционировать.

Таким образом, грамотно выстроенное профессионально-ориентированное обучения иностранному языку выступает залогом хорошего трудоустройства, овладение специальными знаниями, навыка, умениями, которые будут востребованы на рынке труда.

### Литература

1. *Кутепова О. С.* Дидактические принципы информального образования / О.С. Кутепова // *Успехи современной науки и образования.* 2017. Т. 2, № 4. С. 109-112
2. *Кутепова О. С.* Исследовательские умения учителя иностранного языка в образовательной среде // *Модернизация культуры: судьба ценностей в современном мире: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф.: в 2-х ч. / Под ред. С. В. Соловьевой, В. И. Ионесова, Л. М. Артамоновой.* – Самара: Изд-во: Самарск. гос. ин-та культуры, 2018. С. 112–116.

УДК 372.881.111.1

*Валентина Валентиновна Решетникова,*  
старший преподаватель  
(Российский университет транспорта)  
*E-mail: valentina\_ros@mail.ru*

*Valentina Valentinovna Reshetnikova,*  
senior lecturer  
(Russian University of Transport)  
*E-mail: valentina\_ros@mail.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ**

### **FORMATION OF DIALOGICAL CULTURE IN PROFESSIONAL COMMUNICATION**

В статье рассматривается проблема формирования диалогической культуры преподавателя и студента в профессионально ориентированном обучении английскому языку в техническом вузе. Раскрываются такие понятия как «умение» и «диалог», исследуется сущность диалогических умений в контексте диалогического общения. Подробно рассматривается учебный диалог как форма организации учебного взаимодействия в условиях учебной ситуации, при которой происходит обмен информацией, взаимное влияние и регулирование отношений. Подчеркивается важность осознанного усвоения студентами англоязычных знаний, их практического применения и формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов.

*Ключевые слова:* диалог, культура, педагогический, профессиональный, общение, умение.

The article deals with the problem of the formation of a dialogical culture of a teacher and a student in professionally oriented teaching of the English language at a technical university. It reveals such concepts as “skill” and “dialogue”, explores the essence of dialogic skills in the context of dialogical communication. The educational dialogue is considered in detail as a form of organizing educational interaction in the context of an educational situation, in which there is an exchange of information, mutual influence and regulation of relations. The article emphasizes the importance of students’ conscious mastering of English-language knowledge, its practical application and the formation of foreign language communicative competence of future specialists.

*Keywords:* dialogue, culture, pedagogical, professional, communication, skill.

На современном этапе актуальным является формирование у будущих специалистов технического профиля иноязычной компетенции, которая является важной составляющей как их коммуникативной культуры, так и профессионализма в целом. Отсюда важной и своевременной является проблема эффективного и результативного изучения студентами английского языка, которая, как убедительно свидетельствует практика, требует поиска успешного решения в исследовании профессиональных и личностных качеств и умений преподавателя английского языка, в том числе диалогических, в высших технических учебных заведениях.

Проблему формирования диалогической культуры в профессиональном общении исследовала С. Амелина; формально лингвистический подход в исследовании лингвистического аспекта изучения диалога раскрывали Т.Винокур, Н. Михлина, К. Шведова; роль диалога в реализации развивающей стратегии и организации наиболее продуктивных и личностно развивающих контактов между людьми исследовал Г. Ковалев.

Для раскрытия сущности понятия диалогических умений мы интегрируем два понятия: умение и диалог. Так, в словаре профессиональных педагогических понятий «умение» определяется как «способность выполнять какое-либо действие по определенным правилам при этом действие еще не достигло автоматизации. Умение учиться связано с универсальными действиями: умственными, мнемическими, перцептивными, волевыми. Умение профессионально-педагогическое – целостное образование, синтезирующее профессиональные знания и умения педагога с мыслительными и практическими действиями в процессе осуществления педагогической деятельности» [5, с. 420]. В свою очередь в педагогическом словаре под редакцией Гончаренко диалог в обучении трактуется как форма педагогического взаимодействия учителя – ученика (ученика – ученика) в условиях учебной ситуации, где происходит информационный обмен, взаимное влияние и регулируются отношения [2, с. 96].

Итак, диалогические умения в контексте нашего исследования мы определяем как специфическую, сформированную на основе фундаментальных знаний, способность субъекта педагогической деятельности (преподавателя иностранного языка) продуктивно, творчески организовывать педагогическое поли субъектное взаимодействие «преподаватель-студент» для осознанного усвоения студентами англоязычных знаний, их практического применения и формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Понятно, что диалогические умения целесообразно рассматривать в контексте педагогического общения, которое определяется как общение равноправных субъектов обучения (педагога и студентов) в процессе профессиональной подготовки, что обеспечивает оптимальные условия для мотивации студентов, креативности учебной деятельности, способствует личностному становлению будущего специалиста. При организации занятий преподавателю принадлежит особая роль, поскольку он должен обеспечить условия психологического комфорта для студентов с различной психической организацией, способностью к изучению иностранного языка и создать атмосферу сотрудничества, взаимодействия и защищенности между студентами и преподавателем.

Раскрывая сущность диалогических умений преподавателей английского языка в высшем техническом учебном заведении, согласимся с утверждением Г. Ковалева, что диалог является высшим уровнем организации отношений и общения между людьми, наиболее соответствующим межсубъектной природе человеческой психики, а потому наиболее оптимальным для нормального функционирования и личностного развития людей, реализации их потребностей [3, с. 112–118].

Продолжая, ученый замечает, что именно в процессе диалога два субъекты создают общее психологическое пространство и временное измерение, в котором монологическое воздействие подчиняется психологическому единству субъектов, в котором разворачивается творческий процесс, что собственно и способствует их взаиморазвитию [3, там же].

Анализируя проблему диалогических умений в процессе преподавания английского языка, конструктивным, по нашему мнению, является употребление понятие учебного диалога, под которым понимается такая форма организации учебного взаимодействия, сущность которого предполагает:

- во-первых, равенство позиций в учебном процессе, причем роль преподавателя децентрируется, переосмысливается и видится в координации получения информации и организации ее продуктивного обсуждения;
- во-вторых, обеспечение симметричности использования педагогического пространства общения для всех участников учебного процесса;
- в-третьих, субъектность студента в познавательном процессе;
- в-четвертых, рационально-психологическую готовность субъектов образовательного процесса к сотрудничеству; и, наконец,
- в-пятых, доброжелательную, партнерскую атмосферу, личностное психологическое взаимовосприятие, взаимопомощь [6, с. 86].

Анализируя диалогические умения преподавателей иностранного языка (английского) особый акцент делается на характеристике диалогической речи, поскольку именно такой вид говорения, с одной стороны, является показателем сформированности диалогических умений преподавателя, а с другой, одной из задач, которые ставятся перед студентами в ходе изучения ими английского языка. Диалогическая речь является процессом взаимодействия двух или более участников общения, которые в пределах речевого акта поочередно меняются ролями: слушатель и говорящий.

Проблема формирования диалогических умений в процессе преподавания иностранных языков в высших технических учебных заведениях является чрезвычайно актуальной, сложной, многоаспектной и нуждается в тщательном теоретико-методическом ее рассмотрении. Речь идет о том, что диалогические умения являются важной составляющей коммуникативной культуры личности, при этом иноязычная компетентность становится ведущей в профессиональном и личностном становлении специалиста

и становится одним из критериев профессионализма современного специалиста.

Когда же мы говорим об изучении английского языка, то эта проблема становится еще более острой, ведь на современном этапе английский язык уже приобрел статус международного, и за время обучения в вузе студенты должны овладеть прочными навыками общения, в том числе диалогического, на английском языке в профессиональной сфере. А для преподавателя работа в этом направлении является вызовом и стимулом в педагогической деятельности.

### **Литература**

1. *Амелина С. М.* Исследование состояния развития диалогической культуры в высших учебных заведениях /С.М. Амелина // Педагогика и психология формирования творческой личности: проблемы и поиски: сб. науч. тр. – К; Запорожье, 2003. Вып. 28. С. 117-121.
2. *Гончаренко С.* Украинский педагогический словарь. – К.: Лыбидь, 1997. 376 с.
3. *Ковалев Г. А.* Психология познания людьми друг друга / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. 1983. № 1. С. 112-118.
4. Профессионально-педагогические понятия: Слов. / Сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.
5. *Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П.* Методика обучения английскому языку для делового общения. К.: Ленвит, 2004. 192 с.

УДК 372.881.111.1

*Анна Сергеевна Бобунова,*  
старший преподаватель кафедры  
иностранных языков Российского  
университета дружбы народов (РУДН)  
*Марина Георгиевна Сергеева,*  
д-р пед. наук, доцент,  
главный научный сотрудник НИЦ-2  
(Федеральное казенное учреждение  
«Научно-исследовательский институт  
Федеральной службы исполнения  
наказаний России»  
(ФКУ НИИ ФСИН России)  
E-mail: bobunova2011@mail.ru,  
sergeeva198262@mail.ru

*Anna Sergeevna Bobunova,*  
senior lecturer of Department  
of Foreign Languages, Peoples' Friendship  
University of Russia (RUDN)  
*Marina Georgiyevna Sergeeva,*  
Dr. Sci. Ped., Assistant Professor,  
chief researcher  
(Federal State Institution  
„Research Institute  
of the Federal  
Penitentiary Service  
of Russia“)  
E-mail: bobunova2011@mail.ru,  
sergeeva198262@mail.ru

## **КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF MORAL AND AESTHETIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

Одним из требований ФГОС РФ, предъявляемых к школьному образованию, является выполнение им, наряду с учебно-образовательной, нравственно-эстетической воспитательной функции. Нравственно-эстетическое воспитание в российском школьном образовании – это процесс, целенаправленного взаимодействия учителя и учащихся с применением совокупности педагогических технологий и организационно-педагогических условий, направленный на развитие нравственного и эстетического потенциала личности в социокультурном пространстве и актуализацию самовоспитания. Школьное иноязычное образование, используя преимущества своих многофункциональности, межпредметности, многоуровневости, совместно



со своими образовательными средствами, способно эффективно решать образовательные и нравственно-воспитательные задачи. Разработка и определение критериев, предъявляемых к результатам учебно-воспитательного процесса, играют значимую роль в построении всей технологии нравственно-эстетического воспитания.

*Ключевые слова:* нравственно-эстетическое воспитание, межкультурная коммуникация, воспитательная функция, иноязычное образование.

One of the requirements of the Federal State Educational Standard of the Russian Federation for school education is that it performs, along with educational, moral and aesthetic educational functions. Moral and aesthetic education in Russian school education is a process of purposeful interaction between teachers and students using a combination of pedagogical technologies and organizational and pedagogical conditions, aimed at developing the moral and aesthetic potential of the individual in the socio-cultural space and updating self-education. School foreign language education, using the advantages of its multifunctionality, inter-subject, multi-level, together with its educational means, is able to effectively solve educational and moral-educational tasks. The development and definition of criteria for the educational material and the results of its development by pupils play a significant role in the construction of the entire technology of moral and aesthetic education.

*Keywords:* moral and aesthetic education, intercultural communication, educational function, foreign language education.

Иноязычное образование, будучи многофункциональным, межпредметным и многоуровневым, является его универсальным видом, способным, одновременно с предметным обучением, давать нравственно-эстетическое воспитание. В свете поставленных перед всем образованием воспитательных требований, в задачи иноязычного школьного образования, специфичной части целого, входят:

1. Формирование у учащихся общепринятых принципов и норм нравственных поведения.
2. Привитие положительного восприятия иноязычных культур и их ценностей.
3. Осознания себя субъектами иноязычной и родной культур.
4. Изучение истории, культуры, быта страны изучаемого языка, и особенностей коммуникации её представителей.

5. Формирование навыков межкультурной коммуникации в иноязычных сферах [2, с. 120].

Не имея критериев оценивания нравственно-эстетического воздействия воспитания на личностные качества учащегося, трудно дать оценку их сформированности. Поскольку к оцениванию личностных качеств, как к нематериальным субстанциям, применить количественный метод оценивания, с его единицами измерения, невозможно, определение этих критериев представляет определённые трудности. Невозможно, к примеру, ни в каких единицах измерениях, даже в баллах, посчитать уровень и динамику развития моральных, нравственно-эстетических и других личностных качеств учащегося. Поэтому необходимо определение уровней и показателей нравственно-эстетической воспитанности. Многие знания и нравственно-эстетические воздействия, воспринятые и закреплённые в сознании учащихся, могут проявить себя лишь через неопределённое количество времени. Однако проследить определённую тенденцию в деятельности обучающегося, говорящую о результативности нравственно-эстетического воздействия, всё же, можно.

Отстранённость и негативное отношение к культуре и искусству говорит о низком уровне нравственно-эстетической воспитанности учащихся. Средний уровень характеризуют: восприятие ими культуры, как неотъемлемой и необходимой части социопространства, их отношение к культурным ценностям и событиям, а также их практические действия по приобщению к культурной среде. Достижение этого уровня может проявляться через:

1. Восприятие и представление художественных образов.
2. Интерес к искусству, (знакомство с произведениями искусства и их создателями, изучение истории искусств, посещение культурных и просветительских мероприятий, собственное культурное творчество).
3. Эмоциональность восприятия культурных и художественных произведений.

Высокий уровень нравственно-эстетической воспитанности предполагает наличие развитого художественно-образного мышления, которой проявляет себя как активном участии учащихся в творческой деятельности, так и постижении нравственной основы всего прекрасного. Восприятие учащимися культуры, как неотъемлемой и необходимой части социопространства, их отношение к культурным ценностям и событиям, практические действия по приобщению к культурной среде считаются показателями достижения высокого уровня нравственно-эстетической воспитанности и говорит об успешности воспитательной работы педагога в данном направлении [3, с. 127].

Н. И. Болдырев выделил качества, характеризующие воспитанность учащихся, на которые может ориентироваться и опираться педагог в оценивании сформированности личностных качеств учащихся, которые проявляются и нарабатываются во время их работы в школе и вне её. [1, с. 20]. Используя его классификацию, мы составили таблицу Показателей нравственно-эстетической воспитанности учащихся во время их работы в школьной и внешкольной средах в условиях иноязычного образования (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Показатель нравственно-эстетической воспитанности учащихся во время их работы в школьной и внешкольной средах**

Ценностное качество	Показатель нравственно-эстетической воспитанности	
	Классная и внеклассная работа	Работа в системе дистанционного обучения
Гражданственность и патриотизм	Участие в патриотических мероприятиях, составление плакатов на патриотическую тематику, работа в школьном музее, посещение военно-исторических мест	Активное проявление своей гражданской позиции в обсуждении проблемного вопроса на форуме, готовность к проведению патриотической работы в классе/школе.

Продолжение табл. 1

Ценностное качество	Показатель нравственно-эстетической воспитанности	
	Классная и внеклассная работа	Работа в системе дистанционного обучения
Милосердие, гуманизм, помощь нуждающимся в ней, уважительное отношение к членам классного коллектива и общества	Готовность помочь, все виды помощи нуждающимся в ней (учебная, морально-психологическая, материальная, физическая), Отсутствие уничижительного и пренебрежительного отношения к членам классного и других коллективов	Дружелюбность при работе на форуме электронного курса. Отсутствие негативных проявлений к мнениям участников дискуссии.
Знания, образованность, интеллект	Хорошая успеваемость по предмету	Контроль за нормами иностранного языка и речи при выполнении всех видов работы
Культура поведения, дисциплина	Уважительное отношение к школе. Активное участие в работе по улучшению дисциплины в классе/школе	Владение иноязычной лексикой, выражающей культуру общения и уважительное отношение к учителю и участникам обсуждения, и её применение
Здоровый образ жизни	Проведение спортивных мероприятий. Ознакомление и участие в спортивных играх стран изучаемого языка. Поддержка идей позиции здорового образа жизни среди сверстников. Негативное отношение к пагубным привычкам	Тенденция к положительному отношению и готовности обучающегося к ведению здорового образа жизни. Заинтересованность в выполнении заданий на тематику спорта и здорового образа жизни
Отношение к природе	Участие в экологических проектах по защите окружающей среды на школьном уровне.	Выдвижение идей по охране окружающей среды. Поиск информации экологической деятельности в своей и других странах

Продолжение табл. 1

Ценностное качество	Показатель нравственно-эстетической воспитанности	
	Классная и внеклассная работа	Работа в системе дистанционного обучения
Культура семейных отношений	Сотрудничество и взаимодействие родителей, учителя и обучающегося в различных формах и на различных площадках	Активное привлечение членов семьи к опросам и обсуждениям гражданских и социальных проблем
Межличностные отношения	Поддержка положительной и гуманной атмосферы в классе. Умение улаживать межличностные конфликты в классе. Активная коллективная работа на уроках.	Выполнение совместных проектов. Поддержка отстающих по успеваемости
Трудолюбие	Выполнение заданий в полном объеме, изучение дополнительных образовательных материалов, стремление к совершенству в овладении видами речи на иностранном языке	Своевременное выполнение заданий. Четкое следование инструкциям курса. Проверка на ошибки отправляемой письменной информации на иностранном языке
Эстетическая просвещенность	Изучение культурных традиций народов своей страны и страны изучаемого языка. Проявление интереса к искусству и творческой деятельности	Выбор средств эстетического оформления при ведении электронного портфеля
Активность	Участие в групповом взаимодействии. Активное использование иностранного языка на уроке	Привлечение к работе и работа с разнообразными ресурсами на иностранном языке. Активная коммуникация на иностранном языке

Окончание табл. 1

Ценностное качество	Показатель нравственно-эстетической воспитанности	
	Классная и внеклассная работа	Работа в системе дистанционного обучения
Самоопределение, выбор жизненных ориентиров	Отстаивание своей точки зрения на иностранном языке, умение привести аргументы и доводы в пользу своих взглядов и мнения	Использование соответствующих средств и источников иноязычной письменной коммуникации при составлении аргументированного высказывания
Коммуникабельность	Взаимодействие с участниками учебного процесса с целью выполнения учебного задания, работы или проекта	Привлечение людей для обсуждения проблемного вопроса, коммуникация со сверстниками из других стран

Приведённые примеры показывают, что активное и разностороннее развитие личностных качеств учащихся происходит во время его работы в различных формах и форматах и оценка успешности этого процесса может вестись при наблюдении за активностью учащегося как при работе в классе, так и вне класса, и в электронной среде. Практика преподавания показывает, что сложить полное представление о личностных качествах учащегося в течение, и на основании, одного занятия сложно. Однако учитель может подметить отношение к обучению, коммуникабельность ученика, его ответственность и прилежность по активности его работы на уроке и уровню подготовке к нему. Личностные качества учащегося, являющиеся показателями нравственно-эстетической воспитанности, проявляются: в урочной и неурочной образовательной и культурной деятельности, индивидуальном и коллективном трудах и творчестве, в школьной, домашней, уличной и других средах. Общая, комплексная, оценка нравственных качеств и ценностей учащихся производится педагогом в течении

всего учебно-воспитательного процесса. Следует отметить, что старательность и успехи в различных видах деятельности не служат достаточными показателями нравственной воспитанности, они являются всего лишь одними из критериев, только совокупность которых дает право на окончательную оценку.

В ходе воспитательного процесса учитель проводит оценивание достигнутых результатов воспитательного воздействия при помощи компетентных суждений, анкетного опроса и собственных наблюдений, проанализировав которые учитель дает оценку направленности и уровня нравственного развития школьника на данный момент. Оценка нравственной направленности производится по критериям: хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно. Заметим, что оценка «неудовлетворительно» может выноситься только в отсутствии у учащегося стремления исправить сложившуюся ситуацию, после предварительной беседы с учеником и получения им времени на работу над отрицательной тенденцией.

### **Литература**

1. *Болдырев Н. И.* Нравственное воспитание школьников / Н. И. Болдырев. М., 1979. 216 с.
2. *Сороковых Г. В.* Учитель, личность, реформатор. / Г. В. Сороковых // Монография. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2020. 280 с.
3. *Хафизова Л. В.* Система оценивания и контроля знаний при обучении иностранному языку на базе СДО MOODLE / Л. В. Хафизова, Е. Е. Журавлева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Красноярск: Научно-инновационный центр, 2016. № 4 (60). С. 102–116.

**УДК 821**

*Феликс Вячеславович Макаричев,*

д-р филол. наук

(Санкт-Петербургский государственный  
архитектурно-строительный университет)

*E-mail: spbfell@mail.ru*

*Felix Vyacheslavovich Makarichev,*

Dr. Sci. Philol.

(St. Petersburg State University  
of Architecture and Civil Engineering)

*E-mail: spbfell@mail.ru*

## **АУТЕНТИЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО- ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ**

### **AUTHENTIC FICTION TEXT AS A MEANS OF DEVELOPING GRAMMAR AND VOCABULARY SKILLS OF NON-PHILOLOGICAL STUDENTS**

Чтение является одним из четырёх видов речевой деятельности, необходимых при изучении иностранного языка. Это рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание написанного текста. Обучение чтению как виду речевой деятельности является одной из главных проблем методики преподавания русского языка как иностранного. Этим и обусловлена актуальность данной статьи, в которой утверждается необходимость включения аутентичных художественных текстов в процесс обучения студентов-нефилологов английскому языку. Во-первых, это отвечает целям гуманитаризации высшего образования, в том числе технического. Во-вторых, позволяет расширять лексический запас и закреплять грамматические навыки. В-третьих, чтение аутентичных художественных текстов – средство формирования социокультурной компетенции, которая является необходимой для профессиональной подготовки специалистов.

*Ключевые слова:* аутентичный художественный текст, гуманитаризация высшего образования, лексический запас, грамматические навыки, межкультурная коммуникация.

Reading is one of the four types of speech activity required when learning a foreign language. This is a receptive type of speech activity aimed at the perception and understanding of the written text. Teaching reading as a type of speech activity is one of the main problems of the methodology of teaching



Russian as a foreign language. This explains the relevance of this article, which affirms the necessity to include authentic fiction texts in the process of teaching non-philological students the English language. Firstly, this meets the goals of humanizing higher education, including technical education. Secondly, it allows you to expand the lexical reserve and consolidate grammar skills. Thirdly, reading authentic fiction texts is a means of forming socio-cultural competence, which is necessary for professional training of specialists.

*Keywords:* authentic fiction text, humanitarization of higher education, vocabulary, grammar skills, intercultural communication.

Запросы современного общества таковы, что сегодня требуются не просто специалисты в узкопрофессиональной области, но личности с высокой гуманитарной культурой, способные к саморазвитию. Очень верно об этом сказано у В. М. Межуева: «...не превращение человека в специалиста, а специалиста в человека, то есть духовно развитое существо. И только это отличает университетское образование от того, к чему его часто сводят – от подобию профессионального универмага, предлагающего на выбор различные специальности» [1, с. 12].

Современный специалист любого вуза, в том числе технического, должен владеть иностранным языком, это часть профессиональной компетенции. Уровень владения иностранным языком для студентов технических вузов должен быть достаточным не только для чтения литературы по специальности, но и для успешной коммуникации. Однако как обучение профессионально ориентированному иностранному языку не может быть успешным без базовых знаний грамматики и достаточного лексического запаса, так и навыки межкультурной коммуникации не могут быть сформированы без приобщения к культуре страны изучаемого языка и обучение общению в различных речевых ситуациях.

Дисциплина «Иностранный язык» является обязательной в программе подготовки бакалавров и магистров в техническом вузе, что свидетельствует о ее актуальности для подготовки современных специалистов. Однако сейчас основной проблемой является сокращение количества аудиторных часов, отведенных для обуче-

ния иностранному языку. Обеспечить качественную подготовку по иностранному языку в условиях, когда на аудиторские занятия отводится не более 2 академических часов в неделю, задача нетривиальная. Не только обучение иностранному языку, но даже поддержание имеющегося уровня владения языком требует регулярности занятий и постоянной актуализации языковых навыков („speech skills and habits need hard and regular work“). Именно поэтому у студентов технических специальностей возникает острый дефицит гуманитарной составляющей в профессиональном образовании в то время, как «гуманитаризация высшего технического образования предполагает единство социокультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности» [2, с. 103]. Другой проблемой является снижение уровня подготовки по иностранному языку студентов на фоне общего снижения лингвистической культуры. Это выражается в том, что языковой (лексико-грамматический) уровень обучающихся преимущественно низкий: у значительной части студентов очень ограниченный лексический запас (причем лексики даже общеупотребительной), а представления о грамматической структуре языка отличаются бессистемностью и фрагментарностью (дошло до того, что подавляющее большинство опрошенных студентов затрудняется выделить подлежащее и сказуемое в предложении “It is a table”), о фонетической подготовке вообще говорить не приходится. Не менее важно, что студенты зачастую не имеют достаточных навыков речевой коммуникации, испытывают затруднения при необходимости вступить в диалог, причем даже не с носителями языка, а в моделируемый диалог в учебной ситуации.

В этих условиях педагогу требуется особенно тщательно продумать организацию как аудиторной, так и внеаудиторной работы, которая бы позволила, если не решить, то хотя бы минимизировать ряд проблем: динамичное обучение иностранному языку и межкультурной коммуникации в условиях дефицита аудиторного времени, стимулирование интереса к изучению иностранного языка, обучение студентов самостоятельной работе и т. д. Поэтому

вполне оправдано и целесообразно включать в практику обучения иностранному языку аутентичные художественные тексты, которые позволяют не только расширить лексический запас и представления о грамматической структуре языка в интегративной форме, но и вызвать живой интерес, являющийся главным стимулом любого учебного процесса, к авторскому стилю и, шире – к эпохе, культуре страны изучаемого языка.

При этом принципиально важными критериями являются уровень языковой подготовки студентов и лингвокультурологическая составляющая текста. Для студентов-нефилологов работа с аутентичным художественным текстом имеет свою специфику и свою направленность. Конечно, целостный анализ художественного текста – «это цель работы с художественным произведением для литературоведов, но не для обучаемых на уроках домашнего чтения, где литературное произведение – только средство, для достижения иных коммуникативно-речевых целей» [3, с. 42]. Эти коммуникативно-речевые цели тем более актуальны для студентов нефилологических специальностей, поскольку сегодня умение общаться на иностранном языке – необходимое условие профессиональной подготовки.

Целесообразнее всего организовать чтение художественного текста либо как включение небольшого по объему фрагмента на аудиторном занятии или целого текста для чтения, как внеаудиторное чтение (вариант домашнего чтения): «Чтение приобщает к культуре народа, изучаемого языка и помогает быстрее осознать систему языка и избежать большого количества ошибок и влияния родного языка» [3, с. 44]. Это даст возможность отработать навыки чтения (причем можно использовать различные варианты: ознакомительное, просмотровое, аналитическое чтение...), навыки говорения (ответы на вопросы, краткий и подробный пересказ) и письма (выполнение письменных упражнений на закрепление изученной лексики и грамматических знаний), то есть продуктивно работать над всеми аспектами языковой подготовки (говорение, аудирование, чтение и письмо).

В условиях дефицита аудиторного времени чтение текста предлагается сделать дома. Однако при этом преподаватель должен предварительно предложить познакомиться с тем лексическим минимумом, который необходим для понимания произведения. Таким образом, на первом этапе, предворяющем чтение текста, студенты знакомятся с новой лексикой, закрепление которой будет продолжено после полного прочтения текста на основе упражнений и заданий по прочитанному. Примером языковых упражнений, которые обеспечивают усвоение лексики и постепенного введения ее в активный словарный запас могут быть: составление глоссария к тексту в процессе чтения, задания на сопоставление различных лексических единиц и их значений с использованием словарей, упражнения на подбор и подстановку наиболее точного слова, подбор синонимов и антонимов, обнаружение идиом и анализ их употребления в различных речевых ситуациях, завершение неполных диалогов с помощью изученных лексических единиц и т.д.

Художественный текст дает возможность закрепить грамматические навыки. Для этого после чтения текста можно предложить разнообразные задания: обнаружение определенных грамматических конструкций в тексте, трансформация текста (например, пересказ текста с заменой настоящего времени на прошедшее время, замена диалога косвенной речью и наоборот – написание диалогов персонажей с учетом особенностей ситуации речевого общения, замена лица, от которого ведется повествование и т. д.).

Для студентов нефилологических специальностей лучше выбирать небольшие по объему тексты с динамичным сюжетом, поскольку именно такие тексты удобны для краткого и подробного пересказов с использованием изученной лексики и грамматических конструкций.

Если уровень языковой подготовки позволяет, целесообразно включать в занятие и обсуждение прочитанного, поскольку художественный текст вызывает эмоциональное восприятие, а впечатления от прочитанного могут питать воображение, вызывая различные ассоциации и интерпретации, что и отличает принципиально

работу над художественным произведением от любых других видов текста (научных или официально-деловых). Восприятие художественного текста предполагает не только его логическое понимание, но и возникновение эмпатии. Умение выражать свои мысли, эмоции и оценки, а также учитывать позицию, эмоции и оценки других участников диалога – необходимое условие для успешного решения коммуникативных задач в различных реальных ситуациях. Деловое общение, конечно, делает необходимым владение специальной лексикой и терминологией. Но не следует забывать, что любой диалог может быть успешным, только если мы учитываем «человеческий фактор», то есть особенности личности, с которой этот диалог инициируется и выстраивается, а также культурная принадлежность, своего рода «культурный код» коммуниканта. Только так может быть сформирована еще одна важная компетенция будущих специалистов – социокультурная: «приобщение к культуре, традициям и реалиям стран изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям обучаемых; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения» [4, с 81].

Еще одна важная составляющая успеха в освоении лексико-грамматического материала и стиля писателя – адекватный не только возрастным интересам, но и словарному запасу студентов подбор произведений. Как показывает практика, студенты с большим энтузиазмом откликаются на предложение самостоятельно выбрать художественные произведения для домашнего чтения: многих вдохновляют фильмы, сериалы или чьи-то рассказы об уже прочитанных книгах (чаще всего классики английской и американской литературы в переводе на русский язык). И студенты с большим интересом относятся к идее познакомиться с этими произведениями (разных жанров и разных видов искусств) в оригинале. Обязательно найдется кто-нибудь (и на таких-то студентах вся надежда!), кто предложит Шекспира, Джона Мильтона, Де Квинси, Олдоса Хаксли, Льюиса Кэрролла, Оскара Уайльда, Дэвида

Сэлинджера или Скотта Фицджеральда. И здесь задача педагога – скорректировать выбор студента, предостеречь его от преждевременных попыток освоения малодоступного (даже для подготовленного читателя) материала и грамотно организовать методику занятий. Следует помнить, что чтение должно стимулировать, а не подавлять интерес. Когда «новых слов» в лексиконе автора оказывается слишком много, „reading without tears“ становится практически невозможным, такое занятие превращается в настоящую каторгу и способно надолго отбить желание читать литературу в оригинале. Первая встреча с аутентичным художественным текстом всегда шок. Поэтому очень важно не только подобрать подходящую по интересу и уровню книгу, но и правильно настроить студента – объяснить, например, что лексика (включая идиоматику) и грамматические конструкции у любого автора, даже гения, имеют свойство повторяться, поэтому количество обращений к словарю и справочникам по грамматике уменьшается по мере продвижения чтения (особенно это касается больших произведений), что трудности, которые преодолевают в начале, постепенно сходят на нет, пропорционально увеличивая удовольствие от узнавания и овладения материалом и авторским стилем.

### Литература

1. *Межуев В. М.* Культура и образование. М., Прогресс-Традиция, 2009. 244 с.
2. *Дубровина В. Ю., Лапина Н. М., Сухова Е. В.* Внеаудиторное чтение на иностранном языке как аспект гуманизации высшего технического образования. Russian Journal of Education and Psychology. Электронный научный журнал. 2016 г. № 3–2 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneauditornoe-chtenie-na-inostrannom-yazyke-kak-aspekt-gumanitarizatsii-vysshego-tehnicheskogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения 22.05.2021).
3. *Демчинская И. В.* Работа над текстом на примере домашнего чтения на уроках английского языка // Санкт-Петербургский образовательный вестник 2017. № 6–7. С. 42–44.
4. *Коняева Л. А.* О методах работы с текстом аутентичного английского художественного произведения // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2016. № 2. С. 81–83.

**УДК 811.124**

*Алла Евгеньевна Барецкая,*  
канд. филол. наук, доцент  
*Наталья Юрьевна Кошурникова,*  
преподаватель  
(Военно-медицинская академия  
им. С. М. Кирова)  
*E-mail: baretskaya@mail.ru,*  
*nat.koshurnikova@mail.ru*

*Алла Евгеньевна Барецкая,*  
PhD in Sci. Philol., Associate Professor  
*Natalya Yuryevna Koshurnikova,*  
lecturer  
(Kirov Military  
Medical Academy)  
*E-mail: baretskaya@mail.ru,*  
*nat.koshurnikova@mail.ru*

## **ЭЛЕМЕНТЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КЛИНИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА**

### **ELEMENTS OF LEXICAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF CLINICAL TERMINOLOGY IN LATIN LANGUAGE TEACHING**

В статье рассматриваются элементы лексико-семантического анализа клинической терминологии в преподавании латинского языка в медицинском вузе, кратко описываются основные этапы развития латинского языка, на конкретных примерах из французского и латинского языков иллюстрируются результаты лексического взаимодействия в ходе становления национальной французской медицинской терминологии. В статье постулируется и обосновывается практическая целесообразность применения лексико-семантического анализа при изучении латинского языка, а также предлагаются вниманию способы интеграции учебного материала с таким профессионально значимым предметом, как иностранный язык.

*Ключевые слова:* лексический анализ, семантический анализ, иностранный (французский) язык, латинский язык, методика преподавания, медицинское образование.

The article examines the elements of lexical and semantic analysis of clinical terminology in the teaching of Latin in a medical university, briefly describes the main stages of the development of the Latin language, and illustrates the results of lexical interaction in the course of the formation of the national French medical terminology using specific examples from French and Latin. The article pos-

tulates and justifies the practical feasibility of using lexical and semantic analysis in the study of the Latin language, and also offers ways to integrate educational material with such a professionally significant subject as a foreign language.

*Keywords:* lexical analysis, semantic analysis, foreign (French) language, Latin language, teaching methods, medical education.

Значение преподавания латинского языка в медицинских вузах трудно переоценить. Владение универсальной терминологией значительно облегчает общение врача как с пациентами, так и с коллегами (в том числе иностранными), что необходимо для обмена опытом, а значит, развития медицинской науки.

Как известно, медицинская терминология изначально базировалась на греко-латинских морфемах, что позволило греко-латинским словообразовательным элементам стать словарным резервуаром для научной терминологии всех европейских языков, поэтому основные медицинские термины признаны международными и классифицируются как интернационализмы. Достаточно вспомнить известные медикам всего мира идиомы и профессиональные выражения: *in vivo*; *in vitro*; *per os*; *per rectum*; *quantum satis*; *status praesens*; *cito*; *anamnesis*; *prognosis*; *pathogenesis*; *analysis*; *morbus*.

В VIII–IX веках разговорный латинский язык утрачивает свою коммуникативную функцию и перестает быть средством общения, понятным для народов, начинающих говорить на национальных языках Европы, в частности романских (французском, итальянском, испанском и др.). Утрата разговорной формы латинским языком привела к тому, что он из активной формы становится языком науки, гуманитарного знания, политической терминологии. С этого же времени отмечается и развитие медицинской терминологии.

Известно, что римляне свои научные знания вместе с терминологией большей частью заимствовали у греков. Величайшим авторитетом в медицинской науке для римлян обладали труды основоположника медицины Древней Греции Гиппократов. В появившихся затем научных работах по медицине на латинском языке было множество заимствований из греческого, например:



cranium «череп», arteria «артерия», nervus «нерв», therapia «лечение». Авл Корнелий Цельс, автор древнего научного труда «О медицине», широко использовал точные греческие наименования в качестве эквивалентов латинских слов. Дублетное обозначение греческими и латинскими основами одних и тех же медицинских понятий стало в дальнейшем характерной чертой медицинской терминологии [1, с. 14].

В XVI – XVIII веках за латинским языком закрепляется устойчивый статус международного языка науки, складывается традиция обозначать научные понятия греко-латинскими терминами, что вызвало формирование основ современной научной терминологии. Итак, медицинские термины (анатомические, фармацевтические, клинические) – это слова латинско-греческого происхождения, посредством которых медицинские работники всего мира приобщены к единому профессиональному языковому узусу.

Медицинские термины произносятся и пишутся по канонам латинской фонетики и орфографии, создаются на основе правил латинской грамматики. Греко-латинские корни слов позволяют создавать краткие и четкие по своему содержанию, необходимые в традиционных профессиональных обстоятельствах медицинские термины. Внимание авторов данной статьи привлекли клинические термины в английском и французском языках, сочетающихся, по нашему мнению, традиционные наименования с неологизмами, появление которых обусловлено развитием современной медицинской теории и практики.

Поскольку клиническая терминология является главным средством передачи информации о симптомах заболевания, то в любой тематической группе будут понятны греко-латинские элементы, на основе которых построены классические медицинские термины многих западноевропейских языков. Например:

- дистония – dystonia, ae f (*лат.*) – dystonie f (*франц.*) – dystonia (*англ.*)
- гипертония – hypertonia, ae f (*лат.*) – hypertonie f (*франц.*) – hypertonicity (*англ.*)

- гипотония – hypotonia, ae f (лат.) – hypotonie f (франц.) – hypotonia (англ.)
- поликардиография – polycardiographia, ae f (лат.) – polycardiographie f (франц.) – polycardiography (англ.)
- экстрасистолия – extrasystolia, ae f (лат.) – extrasystolie f (франц.) – extrasystole (лат.)
- эндокардит – endocarditis (лат.) – endocardite f (франц.) – endocarditis (англ.).

Любой западноевропейский язык обладает богатой системой словообразования. Новые лексические средства для производства научных терминов составляются на фонетической, морфемной, лексико-семантической основе. Наблюдаются своеобразные признаки словообразовательного и семантического изоморфизма при передаче информации о клинических симптомах болезни во французском, английском и латинском языках. Так, латинская концовка -tio трансформируется во французский -ation и английский -tion: дилатация, расширение – dilatatio (лат.) – dilatation (франц.) – dilatation (англ.).

Другим показательным примером процессов заимствования греко-латинских морфем в европейские языки выступает латинский суффикс -ism(us); во французском языке -ismus переходит -isme/-sme, в английском – -ism; окончание -us существительных 4 склонения со значением «чувство, состояние, действие» переходит в -ion (франц., англ.); греческое -ia переходит в -ie (франц.) и -e (англ.). Обратимся к примерам:

- спазм – spasmus (лат.) – spasme (франц.) – spasm (англ.)
- зрение – visus (лат.) – vision (франц.) – vision (англ.)
- кровотечение – -rthagia (греч.) – hémorragie (франц.) – hemorrhage (англ.)

Несмотря на то, что ряд терминов во французском языке и английском языках, имеет свое самостоятельное написание, своим происхождением они имеют латинский либо греческий язык. В приведенных ниже примерах реализуется принцип метонимической замены, поскольку при переводе-транслитерации латинского термина

этимологией для заимствования выступает не семантический эквивалент термина, а лексема, выражающая близкое по смыслу понятие «на основе их смежности или логической близости» [2, с. 56]. Так, франц. *mucosités* (мокрота) происходит от близкого по значению латинского термина *mucosa* (слизистая оболочка), а не от прямого эквивалента *sputum* (мокрота); франц. *bouche* (рот) происходит от латинского *bucca*, при том, что в современном латинском языке существуют полные эквиваленты – лат. *os* (рот), греч. *stomat* (рот); франц. *bassin* (почечная лоханка) происходит не от латинского термина *pelvis genalis*, а от старофранцузского (!) *bacin* (ср. лат. *baccinum* (сверток, связка; мешок). Последний пример довольно примечателен, поскольку отражает исторический этап становления национального языка во взаимодействии с латинским, порождая при этом так называемую «вульгарную латынь».

Следующие примеры менее контрастны, поскольку источником языка заимствования является латинский. Ср. франц. *vésicule billiaire* (желчный пузырь) и лат. *vesica biliaris* с тем же значением; франц. *dilatation* (расширение) и лат. *dilatatio* (расширение); франц. *affection* (заболевание) и лат. *affection* с тем же значением. Однако, рассматривая данные термины в функциональном аспекте, необходимо подчеркнуть, что в современной медицинской терминологии на русском языке традиционно преобладают греческие эквиваленты указанных в последних примерах лексем.

Практическая значимость лексико-семантического анализа терминологических эквивалентов в разных языках заключается в расширении лингвистического инструментария будущего специалиста, что, безусловно, формирует необходимые компетенции для успешной профессиональной деятельности. Кроме того, целесообразным с нашей точки зрения, является и привлечение латинской лексики к словарной работе на занятиях по иностранному языку, поскольку позволяет обогатить представление учащихся о функционировании медицинской терминологии, ее составе, вариативных формах, ввести ее лексико-типологическое богатство в живой профессиональный уzus.

Важнейшим этапом обучения иностранному языку является, как известно, формирование способности к рецептивному усвоению лексики, в процессе которого учащийся по общей форме слова, по формальным (морфемным) признакам (префиксы, корни, суффиксы) воссоздает образ всего слова. Подобные умения достигаются выполнением заданий на группировку слов по формальным признакам (например, создать группу слов с одинаковыми по написанию, но разными по значению префиксами (*dia* в значении «меж-» и «через-»; *meta-* «позади, после; переход из одного места или состояния в другое; изменение, превращение»), подобрать примеры с суффиксом *-osis* во всех значениях (процесс и его результат, патологический процесс невоспалительного характера, инфекционные заболевания и др.)

Среди терминов, обозначающих патологические процессы, выделяются группы слов, образуемых путем присоединения:

1. приставки к ТЭ со значением патологии (без указания на орган, часть тела, клетку или ткань).
2. приставки к ТЭ со значением органа, части тела, клетки или ткани (без указания на патологию).

Например, 1) термин *apoptosis* образуется путем присоединения приставки *apo-* «отделение от чего-либо, удаление, разделение» и конечного термина *-ptosis* «опущение» (без указания на орган, подверженный патологии) – запрограммированная смерть клетки при помощи внутренних механизмов; 2) термин *paronychia* образуется путем присоединения приставки *par-* «около, при» и конечного термина *-onychia* «ноготь, относящийся к ногтю» (без указания на патологию) – гнойное воспаление валика, окружающего основание ногтя.

Лексическая работа с подобными терминами, которые представляют определенные трудности в первичном анализе, предполагает использование словарей различного предназначения, справочных материалов, различных источников.

В качестве иллюстрации к вышеизложенному приведем функционирование суффикса *-oma* в разных его значениях, основным из которых является «опухоль» (лат. tumor):

- blastoma – бластома, истинное новообразование
- neoplasma – неоплазма, новообразование, опухоль
- carcinoma – злокачественная (раковая) опухоль из эпителия
- sarcoma – злокачественная (раковая) опухоль мезенхимального происхождения

Однако следующие примеры свидетельствуют о многозначности рассматриваемого суффикса:

- symptoma – признак болезни
- haematoma – кровяная опухоль: ограниченное, подобное опухоли скопление крови в тканях вследствие кровоизлияния
- glaucoma – глаукома, заболевание глаз
- trachoma – трахома, заболевание конъюнктивы глаза
- scotoma – скотома, дефект поля зрения
- condyloma – закругленное разращение слизистой оболочки воспалительного происхождения

Привлечение этимологического анализа в сочетании со словарной работой позволит ответить на вопрос о связи в синхронном срезе таких далеких друг от друга слов, как *tuoma* и *glaucoma*. Оказывается, что в древнегреческом языке при помощи суффикса *-oma* образовывались отглагольные существительные с общим значением «результат действия, названного мотивирующей основой». Такое же происхождение имеют названия глазных болезней: «*glaucoma* от *glaucoo* «делать голубовато-зеленым», *trachoma* от *trachuno* «делать шероховатым» [3, с. 155].

Изучение слов подобного типа дает возможность активизировать употребление греко-латинских морфем, закрепляя при этом крайне важную для всех лингвистических дисциплин тему «Словообразование».

Подводя итог вышеизложенному, закономерным представляется вывод о лексическом богатстве и семантическом разнообразии медицинской терминологии в различных ее национальных вариантах. Вместе с тем рассмотренные примеры проиллюстрировали теснейшую историческую и семантическую взаимосвязь всего традиционного состава медицинских терминов греко-латин-

ского происхождения и их эквивалентов в английском и французском языках.

### Литература

1. *Кравченко В. И.* Латинский язык: для медицинских колледжей и училищ/ В. И. Кравченко. Ростов н/Д: Феникс, 2015. 396 с.
2. *Романова С. П., Коралова А. Л.* Пособие по переводу с английского на русский. М.: КДУ, 2014. 176 с.
3. *Чернявский М. Н.* Латинский язык и основы медицинской терминологии. Минск: Высшая школа, 1980. 336 с.
4. Le Petit Larousse illustré 1998. Larousse 21, rue du Montparnasse 75283 Paris cedex 06.
5. Англо-русский медицинский словарь. Сост. Мультиановский М. П., Иванова А. Я. М.: Медицина, 1969. 688 с.
6. Латино-русский медицинский словарь. Сост. Вольфсон С.И. М.: Медгиз, 1957. 423 с.

**УДК 37.378**

*Алла Евгеньевна Барецкая,*  
канд. филол. наук, доцент  
*Галина Алексеевна Тарасова,*  
старший преподаватель  
(Военно-медицинская академия  
им. С. М. Кирова)  
*E-mail: baretskaya@mail.ru,*  
*gatarasova@yandex.ru*

*Алла Евгеньевна Барецкая,*  
PhD in Sci. Philol., Associate Professor  
*Galina Alekseyevna Tarasova,*  
senior lecturer  
(Kirov Military  
Medical Academy)  
*E-mail: baretskaya@mail.ru,*  
*gatarasova@yandex.ru*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВИДЕОСЮЖЕТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

### **EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE VIDEO IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

В статье рассматриваются приемы и методы использования видеосюжетов на занятиях по иностранному (немецкому) языку, анализируется их педагогическая и дидактическая целесообразность в рамках развития необходимых профессиональных компетенций будущих медиков с учетом основных тенденций современного медицинского образования (практическая ориентированность, компетентностный подход); авторами выявляются социокультурные и страноведческие аспекты современных видеоматериалов. На конкретных примерах иллюстрируется формы организации работы с видеосюжетами медицинской тематики, предлагаются вниманию способы интеграции учебного материала с таким профессионально значимым предметом, как латинский язык.

*Ключевые слова:* видеосюжет, иностранный (немецкий) язык, методика преподавания, медицинское образование, коммуникативные технологии, латинский язык.

The article discusses the techniques and methods of using video clips in classes in a foreign language (German), the authors analyze their pedagogical and didactic expediency within the framework of the development of the necessary professional competencies of future doctors, taking into account the main trends of modern medical education (practical orientation, competence-based approach); the authors identify the socio-cultural and regional aspects of mod-

ern video materials. Specific examples illustrate the forms of organizing work with medical-related videos, and suggest ways to integrate educational material with such a professionally significant subject as Latin.

*Keywords:* video, foreign (German) language, teaching methods, medical education, communication technologies, Latin.

Современные образовательные стандарты нацелены на формирование профессиональных компетенций, активизируемых в различных областях профессиональной деятельности. Важнейшими инструментами преподавания иностранного языка в профильном учебном учреждении в этой связи являются современные информационные и коммуникативные технологии в целях академического и профессионального взаимодействия. В целом современные технологии и их возможности оказывают влияние как на преподавание, так и на изучение иностранного языка. Они позволяют знакомить обучающихся с аутентичным языком и аутентичной действительностью другой культуры, способствуют их профессиональной компетенции, самостоятельному обучению, дают возможность применять различные методы преподавания, изменяют роль учителя, поскольку он больше не является единственным носителем информации. Основные тенденции современного медицинского образования вызывают необходимость разработки и применения новых, ориентированных на совершенствование профессиональной практики педагогических технологий. Компетентностный подход к освоению иностранного языка в медицинском вузе осуществляется в том числе и на основе применения технических средств обучения: учебные видеофильмы, видеофрагменты, презентации и др. Одной из методически оправданных и целесообразных форм интеграции специальных медицинских дисциплин и курса иностранного языка является, на наш взгляд, видеосюжет.

Целесообразность применения видеороликов на занятиях по иностранному языку определяется их тематической направленностью. Посредством видеосюжета можно активизировать различные структурные уровни иностранного языка. Форма и содержание видеосюжета определяется общими и частными целями занятия:



развитие навыков и коммуникативных (речевых) умений по теме, навыками и умениями монологической и диалогической речи, развитие и совершенствование навыков перевода научных текстов.

Важнейшим фактором, определяющим адекватное учебным целям использование видеосюжетов, является также хронологическая отнесенность ее к последовательности занятий по иностранному языку. Соответственно, видеоматериалы могут использоваться на занятиях по фундаментальным основам медицины, нормальной физиологии, пропедевтике, клинической медицине. Посредством видео могут быть наглядно представлены процессы микро- и макромиров, которые невозможно наблюдать в реальном времени (напр. физиологические процессы, происходящие в организме, строение и функции отдельных органов и систем организма, строение клетки, бактерии и вирусы, гены, хромосомы, ДНК, клонирование, мозг, нервная система и др.).

Очевидно, что видеосюжеты, отражающие различные отрасли медицинской практики, носят в большей мере пропедевтический характер и призваны расширить кругозор обучающихся, повысить их языковую культуру, они направлены, главным образом, на формирование профессиональной мотивации студента.

Как известно, представленный в видеосюжете учебный материал лучше воспринимается, и, следовательно, лучше запоминается. Как показывают исследования ученых, обучающиеся способны по-разному воспринимать аудио- и аудиовизуальную информацию. Так, например, при прослушивании запоминается 20 %, при просмотре 30 %, а при прослушивании и просмотре 50 % предъявленного материала [1, с. 4–8]. Использование непродолжительных по времени видеороликов наиболее результативно, поскольку внимание учащихся с увеличением продолжительности видеоматериала уменьшается.

Применение аудиовизуального материала на занятиях по иностранному языку имеет ряд неоспоримых преимуществ. Обучающиеся имеют возможность слышать аутентичную речь, совершенствовать произносительные навыки, а также умение вос-

принимать речь на слух. Наибольшую дидактическую ценность они представляют в процессе изучения диалогических тем: «На приеме у врача-терапевта», «На приеме у хирурга» и др. Соглашаясь со справедливым замечанием Э. Чирнера: «обучение – это относительно длительный процесс приобретения знаний, навыков и умений, а также процесс установки поведения в определенной ситуации, основанный на знаниях, опыте обучения студентов» [2. с. 55–58], рассматриваемые видеоматериалы можно оценить как средства развития навыков мышления и поведения в соответствии с ситуацией. Адекватное ситуации поведение означает восприятие окружающей среды, связывание старого опыта с новым, распознавание закономерностей, позволяющих адаптироваться к условиям жизни и окружающей среды. Таким образом, учебная цель рассматриваемого видеоматериала заключается в приобретении, применении и поддержании необходимых знаний изучаемого иностранного языка, выявлении возможного сходства с родным языком, развитии способности адекватного реагирования на изучаемом иностранном языке. Подобные задания ставят студентов в условия, позволяющие активизировать знания для решения конкретных задач, значимых для будущей профессиональной деятельности.

Обучающиеся, просматривая особенно актуальный на сегодняшний день видеоматериал по теме «Пневмония», о которой рассказывает немецкий врач, слышат аутентичную речь, могут наблюдать признаки и симптомы болезни, рекомендуемую терапию и советы по профилактике, посредством чего они получают профессиональную информацию на неродном языке. По сравнению с аудиотекстом, в дополнение к вербальной информации добавляется и невербальная, устанавливается паравербальная связь между заинтересованными сторонами. С целью формирования изложенных коммуникативных навыков к видео «Erkrankungen der Atemwege – Pneumonie» [3] предлагается следующий алгоритм учебной работы:

1. Vor dem Anschauen (до просмотра):

1) Merken Sie sich folgende Wörter und Wortverbindungen (die Aspiration – аспирация; der Erregernachweis – выявление возбудителя и др.)

2) Ordnen Sie zu

2. Während des Anschauens von Video «Erkrankungen der Atemwege – Pneumonie» gebrauchten Sie (в продолжение просмотра необходимо найти ответы на заранее предложенные вопросы: Was ist eine Pneumonie?; Was kann zu einer Pneumonie führen? и др.)

3. Nach dem Anschauen (после просмотра):

1) Ergänzen Sie (1. Die Pneumonie heißt auf Deutsch eine \_\_\_\_\_ des Lungengewebes; 2. Die Hauptursachen einer Pneumonie sind wie immer Viren, \_\_\_\_\_ oder Bakterien и др.)

2) Richtig oder falsch? (1. Auf Deutsch übersetzt heißt Pneumonie eine Bronchienentzündung oder eine Entzündung des Bronchiengewebes. 2. Viren oder Pilze können nie zu einer Pneumonie führen и др.)

Более того, используя просмотренный видеоматериал, преподаватель имеет возможность расширить стандартную методику заданиями, предполагающими интеграцию с другими лингвистическими дисциплинами в рамках общих медицинских курсов. Так, крайне полезна работа над греко-латинскими терминами и терминологическими элементами в иностранном языке, поскольку они являются интернациональной основой для медицинского профессионального языка. Развитием данного направления работы над темой может стать решение ситуационных задач. Ситуационная задача, в свою очередь, может стать продолжением темы, обсуждаемой в видеоролике. Например, действие переносится из больницы в студенческую аудиторию, где разыгрывается ситуация «На заседании научного студенческого общества», на котором возник вопрос относительно трудностей перевода медицинской терминологии на немецкий язык. Используя лексику данной темы, учащиеся выполняют предложенные преподавателем задания, выполняют поисковую работу по материалам словарей, справочников; работают в парах, в группах, инсценируя при этом элементы реальной медицинской практики.

Современные интернет-ресурсы предоставляют широкие возможности для изучения иностранного языка в социокультурном и страноведческом аспектах. Так, социокультурные особенности немецкого здравоохранения отражены в таких видеосюжетах, как «Немецкая система здравоохранения», «Реформы системы здравоохранения», «Военно-медицинское образование в Германии»; их изучение позволяет рассмотреть поведение, мимику, жесты носителей немецкого языка как предмет обучения иностранному языку, что со своей стороны помогает понять разговорные варианты речи в живом непосредственном контексте.

Видеосюжеты могут быть использованы в целях мотивировки для организации дискуссии, а также в качестве визуализации абстрактной грамматической информации за счет динамического представления тем, представляющих трудности при освоении. Дидактическое значение видеоматериалов в этом случае заключается в живом иллюстративном изучении грамматических проблем иностранного языка в его конкретном прикладном применении (распространенное определение, причастные обороты, инфинитивные обороты, модальные конструкции, конъюнктив, сложноподчиненные предложения и др.).

Эффективность применения аутентичных видео на занятии подтверждается тем, что дидактически-аутентичный видеоматериал – это не просто комбинация картинки и звука, это всегда история, привлекающая внимание зрителя, осознанно или неосознанно вынуждающая использовать знания языка, стимулирующая познавательную активность и способствующая развитию мотивации к самосовершенствованию.

В целом, работа с видеоматериалами в учебных целях отвечает основному концептуальному требованию современной педагогики – отражать практико-ориентированный подход к обучению, использующий конкретное знание учебных предметов и обусловленный необходимостью их отработки (активизации, закрепления, контроля) на значимом для учащегося материале. В зависимости от конкретных учебных целей данная задача

может быть использована и как обучающая, и как контролирующая (итоговая).

Кроме того, овладение иностранным языком остается актуальной задачей и с точки зрения развития основных профессиональных компетенций, как то: установление и развитие профессиональных контактов, обмен значимой информацией, редактирование иностранных текстов академического характера, профессионально грамотное представление результатов своей деятельности на различных публичных мероприятиях, включая международные, а также в рамках академических и профессиональных дискуссий на иностранном языке.

### **Литература**

1. *Aufenanger S.* Lernen mit neuen Medien – Was bringt es wirklich? Medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik, 23, 1999, Heft 4.
2. *Tschirner E.* Deutsch als Fremdsprache im Medienzeitalter. Fremdsprache Deutsch, Sondernummer II. 1997. Trends 2000.
3. <https://www.youtube.com/watch?v=GJ30cGtv954>

**УДК 811**

*Инна Викторовна Ветчинникова,*  
учитель английского языка  
*Татьяна Михайловна Неустроева,*  
учитель английского языка  
(Муниципальное бюджетное  
общеобразовательное учреждение  
«Средняя общеобразовательная  
школа № 25» города Абакана  
Республики Хакасия)  
E-mail: [victorovna2709@yandex.ru](mailto:victorovna2709@yandex.ru),  
[tatjana.neustroeva2009@yandex.ru](mailto:tatjana.neustroeva2009@yandex.ru)

*Inna Viktorovna Vetchinnikova,*  
English language teacher  
*Tatyana Mikhailovna Neustroeva,*  
English language teacher  
(Municipal budgetary  
educational institution  
„Secondary School № 25“  
of the town of Abakan  
of the Republic of Khakassia)  
E-mail: [victorovna2709@yandex.ru](mailto:victorovna2709@yandex.ru),  
[tatjana.neustroeva2009@yandex.ru](mailto:tatjana.neustroeva2009@yandex.ru)

**ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ  
ДЛЯ ИНТЕНСИФИКАЦИИ И ОПТИМИЗАЦИИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**THE USE OF ACTIVE LEARNING METHODS  
TO INTENSIFY AND OPTIMIZE THE TEACHING  
OF FOREIGN LANGUAGES**

В статье рассматривается вопрос о необходимости интенсификации процесса обучения английскому языку в средних общеобразовательных учреждениях в условиях его глобализации. Раскрывается понятие интенсификации обучения и рассматриваются направления достижения данной интенсификации. Дается понятие методу обучения и подробный анализ современных традиционных и нетрадиционных методов обучения иностранному языку в российской и зарубежной методике обучения иностранным языкам. Дается характеристика активных и пассивных методов обучения. Приводятся примеры активных методов обучения английскому языку, способствующих интенсификации процесса обучения.

*Ключевые слова:* английский язык, интенсификация, методика преподавания иностранных языков в школе, пассивные методы обучения, интерактивные методы обучения, активные методы обучения.

The article deals with the need to intensify the process of teaching English language at secondary schools in conditions of its globalization. The term

intensification of teaching is described and the directions of achieving this intensification are considered. The author gives the meaning of the method of teaching and the detailed analysis of modern traditional and non-traditional methods of teaching foreign languages in Russian and foreign methodology of teaching foreign languages. The characteristic of active and passive methods of teaching is given. Examples of active methods of teaching English, contributing to the intensification of the learning process are presented.

*Keywords:* English language, intensification, the methodology of teaching foreign languages at school, passive teaching methods, interactive teaching methods, active teaching methods.

Современное общество характеризуется высоким уровнем динамичности развития и в условиях всеобщей глобализации английского языка нуждается в специалистах, свободно им владеющих. Данный факт предполагает такой отбор форм и методов обучению английскому языку в средних общеобразовательных учреждениях, который бы способствовал интенсификации процесса обучения иностранным языкам, и как следствие, свободному владению языком на профессиональном и бытовом уровне.

Согласно энциклопедическому словарю педагога, интенсификация процесса обучения – это «рационализация структуры системы образования и функций субъектов системы; введение новых, более эффективных образовательных технологий; переход на многоуровневое образование, обеспечивающее удовлетворение разнообразных образовательных потребностей; смена принципов обучения и реализация гуманизации, регионализации и демократизации образования как принципов, стимулирующих развитие системы» [1, с. 348].

Таким образом, процесс интенсификации обучению иностранному языку, как и другим дисциплинам осуществляется в двух направлениях:

- совершенствование содержательной стороны образовательных программ, который предполагает тщательный отбор обучающего материала;
- совершенствование методической стороны обучения, предполагающий применение таких форм и приемов обучения, кото-

рые бы мотивировали обучающихся и способствовали эффективности процесса обучения.

Современная методика преподавания располагает большим разнообразием категоризаций методов и приемов преподавания иностранных языков, так как авторы вкладывают в основу категоризации различные подходы.

В соответствии с определением толкового словаря С.И. Ожегова, метод представляет собой:

1. Способ теоретического исследования или практического осуществления чего-нибудь. *Новые методы в медицине. Поточный метод производства.*

2. Способ действовать, поступать каким-нибудь образом, прием (в третьем значении). *Метод воздействия, внушения.* [2].

В методике обучения иностранным языкам под методом понимают «принципиальное направление в обучении иностранным языкам, характеризующееся определенными целями, содержанием и принципами обучения» [3, с. 25]. Все методы подразделяются на традиционные и нетрадиционные [3].

К традиционным методам относят **грамматико-переводной метод**, который предполагает овладение последовательными грамматическими формами, под которые подбираются текстовые документы с вокабуляром; **натуральный метод** рассматривает изучение иностранного языка в естественной среде, при этом обучающийся не владеет знаниями чтения и письма; **прямой метод** обучения появился на основе натурального метода, и на первоначальном этапе обучения предполагал изучение только устной речи, отбор языкового и грамматического материала осуществлялся при помощи разговорного языка, что способствовало его практическому владению, впоследствии, а с появлением технического оснащения, данный метод преобразовался в **аудиовизуальный** и **аудиолингвальный**; под **непрямыми методами** понимаются методы репродуктивного (Г. Пальмер и др.) и рецептивного овладения языком (М. Уэст и др.), которые создают языковую среду при помощи технических средств; **аудиолингвальный метод Чарльза Фриза**



рассматривает обучение иностранному языку в контексте бихевиоризма, по его мнению, лучший способ изучения языка – это подражание, а не перевод и сравнение, поэтому данный метод, предполагающий пассивность обучения, имеет мало последователей; авторы **аудио-визуального метода** подкрепляют многократное повторение речевых клише на первоначальном этапе визуализацией на заключительной; Л.В.Щерба, который внес огромный вклад в развитие и распространение **сознательно-сопоставительного метода** в Советском Союзе, пишет о взаимосвязи языка и мышления, которые отражают «систему понятий данного человеческого коллектива. Поэтому, изучая иностранный язык того или другого народа, мы изучаем исторически сложившуюся у него систему понятий, сквозь которые он воспринимает действительность. Изучая эту систему и сознательно сравнивая ее с нашей собственной, мы лучше постигаем эту последнюю» [4]; **коммуникативный метод** изучения иностранного языка, появившийся в Великобритании предполагает «погружение» обучающихся в некую языковую ситуацию, которая побуждает их к ее активному обсуждению и владению устной речью.

К нетрадиционным методам обучения относят **суггестопедический метод (метод Лозанова)**, который позволяет не только запоминать большее число лексического материала, но и способствует расширению объема памяти в целом, так как обучающийся обращается к внутренним, резервным, незадействованным уголкам памяти; при **эмоционально-смысловом методе Шехтера** обучающийся становится как бы другой личностью, он выбирает себе имя человека, свойственное стране изучаемого языка, профессию, образ жизни, место проживания и общение педагога осуществляется с новой личностью обучающихся; **сознательно-практический метод** представляет собой комбинацию сознательного владения речью на практике; **лингвосоциокультурный метод** ставит своей целью не само по себе изучение языка, а прежде всего понимание носителей языка; **эксплицитный** и **имплицитный** методы включают в себя дедуктивный и индуктивный

методы в первом случае, и структурный и коммуникативный во втором; **проблемно-поисковый метод** является общедидактическим методом и широко применяется при обучении иностранным языкам; **лично-ориентированный метод** в своей основе ставит индивидуализацию процесса обучения; к зарубежным нетрадиционным методам относят **метод «тихого» обучения метод опоры на физические действия, лексико-переводной метод, интенсивные методы, метод погружения, правополушарный метод, психологический метод, метод частотного штурма, аналитико-имитативный метод, метод коммуникативных заданий, нейро-лингвистическое программирование**, и ставший в последнее время популярным в нашей стране **метод проектов**.

Все вышеперечисленные методы в зависимости от степени осознанности восприятия учебного материала можно разделить на пассивные и активные.

При пассивном методе взаимодействия учащихся и учителя учитель является основным действующим лицом и управляет процессом обучения, при котором обучающиеся являются всего лишь пассивными слушателями. В настоящее время такие методы не способствуют эффективному процессу обучения, так как не вызывают мотивации у обучающихся и, следовательно, не могут быть использованы в качестве средства интенсификации обучения иностранному языку.

Активные методы предполагают равноправное взаимодействие учащихся и учителя в ходе урока, что способствует большей продуктивности учебного процесса и мотивирует обучающихся на активную мыслительную и практическую деятельность, а значит, могут быть использованы для интенсификации обучения на уроках иностранного языка. К признакам активных методов обучения можно отнести активизацию мышления, длительное время активности, самостоятельность в выработке и поиске решений поставленных задач.

Пожалуй, самым эффективным активным методом обучения иностранным языкам можно считать метод проектов, он не только позволяет учащимся проявить самостоятельность в выборе темы,

источников информации, способе ее изложения и презентации, но влечет за собой повышенную мотивированную активность учащегося. Обучающийся сам выбирает объект исследования, сам для себя решает: ограничиться ли учебником по английскому языку (просто выполнив очередное упражнение), или почитать другие учебники, предусмотренные школьной программой. Однако зачастую ребята обращаются к дополнительным источникам информации (к специальной литературе, энциклопедиям), анализируют, сравнивают, оставляя самое важное и интересное.

**Игровой метод** считается также интенсивным методом обучения. Игра – это форма учебной деятельности в условных ситуациях. В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью и соответствующими результатами. «При обучении иностранным языкам игровым методом можно выделить языковые игры (фонетические, орфографические, лексические, грамматические) и коммуникативные (ролевые, творческие) игры. Большое распространение на занятиях по иностранному языку получили ролевые игры. Ролевая игра предусматривает распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с заданной темой и ролями учащихся. Учащиеся включаются в моделируемую ситуацию, которая требует от них принятия решения на основе анализа данной ситуации. Ролевая игра состоит из трех этапов: подготовка ролевой игры, ее проведение и коллективное обсуждение результатов» [5].

В настоящее время как особую форму активных методов рассматривают методы интерактивные. Исследователи не пришли к единому мнению, являются ли такие методы самостоятельным или более современной формой методов активных, но в отличие от активных методов взаимодействия учителя и учеников, методы интерактивные предполагают еще и взаимодействие между самими обучающимися в процессе дискуссии, диалога или конференции. К таким методам относят технологию критического мышления, мозговой штурм – поток вопросов и ответов, или предложений

и идей по заданной теме, при котором анализ правильности/неправильности производится после проведения штурма, кластеры, сравнительные диаграммы, пазлы – поиск ключевых слов и проблем по определенной мини-теме, круглые столы (дискуссия, дебаты) – групповой вид метода, которые предполагает коллективное обсуждение учащимися проблемы, предложений, идей, мнений и совместный поиск решения, деловые игры антиконференции.

Процессу интенсификации обучению иностранным языкам также способствует и компьютеризация учебного процесса. Возможность привлечения технических средств для реализации конечных продуктов метода проектов и других активных и интерактивных методов позволяют существенно разнообразить формы работы на уроках и способствуют мотивации.

Таким образом для успешной интенсификации процесса обучения иностранным языкам необходимо отказаться от пассивных методов обучения, и активно комбинировать активные и интерактивные методы и формы работы с обучающимися с привлечением компьютерных технологий, а также знаний и приемов психологии.

## Литература

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург. 2000, 937 с.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь Ожегова. 1949–1992, 1442 с.
3. Сакаева Л. Р., Баранова А. Р. Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н. И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»). Казань, КФУ, 2016. 189с.
4. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общ. вопросы методики / под ред. И. В. Рахманова. Изд. 2-е. М.: Высш. шк., 1974. 111 с.
5. Современные методы и методики обучения на уроках ия в условиях внедрения ФГОС. URL: <https://multiurok.ru/files/sovremennye-metody-i-metodiki-obucheniia-na-urokak.html> (дата обращения: 21.05.2021).

**УДК 378**

*Наталья Владимировна Антоненко,*

канд. филол. наук, доцент

(Санкт-Петербургский государственный  
архитектурно-строительный университет)

*E-mail: antonenko.natalija@yandex.ru*

*Natalija Vladimirovna Antonenko,*

PhD in Sci. Philol., Associate Professor

(Saint Petersburg State University  
of Architecture and Civil Engineering)

*E-mail: antonenko.natalija@yandex.ru*

## **РАБОТА В МАЛЫХ ГРУППАХ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

### **WORK IN SMALL GROUPS WITHIN THE FRAMEWORK OF PROJECT ACTIVITY AS A METHOD OF INDIVIDUALIZATION OF LEARNING**

В статье рассматривается возможность использования проектной деятельности в малых группах с целью индивидуализации обучения (в том числе при обучении английскому языку). Дается характеристика индивидуализации учебного процесса и отмечаются преимущества данного подхода на современном этапе развития общества. Описываются особенности применения малых групп как специальной техники организации учебной работы. Отмечается эффективность решения задач проекта при организации учебной деятельности, а также выделяются этапы, связанные с реализацией проекта и с формированием групп. Затрагиваются некоторые недостатки использования проектной деятельности при обучении английскому языку в ВУЗе.

*Ключевые слова:* проект, проектная деятельность, индивидуализация, индивидуальные особенности, групповая работа, малые группы.

The article deals with the possibility to use project activity in small groups with the aim to individualize the process of learning (which also includes learning of the English language). The characteristics of individualization of learning and its advantages in modern conditions of society development are given. The peculiarities of work in small groups as a special technique of organizing the teaching process and the effectiveness of project activity in learning are mentioned. The stages of implementing the project and forming the groups are

described. Some imperfection of use of project activity during the lessons of English are touched upon.

*Keywords:* project, project activity, individualization, individual characteristics, group work, small groups.

Развитие технологий, глобализация, активная интеграция различных научных дисциплин способствуют формированию нового видения того, какими должны быть приоритеты образования, определяющие модернизацию общества, а также предъявляют новые требования к результату обучения при существующих темпах изменений. На этом фоне мировые тенденции развития высшего образования позволяют говорить о смещении акцентов «в сторону активной позиции обучающихся в учебном процессе и индивидуализации его образовательного маршрута (from Teaching to Learning)» [1, с. 105], в центр внимания педагогических практик ставится вовлеченность студента в формирование своего образовательного пути и развитие умения к адаптации в изменяющихся условиях профессиональной деятельности.

Под индивидуализацией учебной деятельности понимается организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей студента в развитии, обучаемости, общении, обуславливающих выбор способов, приемов и темпа обучения, а также различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход и благоприятные психологические условия.

Применение технологии индивидуализации обучения обусловлено не только формированием высокого уровня знаний, но и формированием компетентности, развитием процессов самообучения, комфортной последующей адаптации в рабочем пространстве, механизмов саморазвития, а также жизни в согласии с собой и окружающим миром [2].

Среди особенностей процесса, связанного с индивидуализацией обучения в высшей школе, отмечаются: 1) адекватность индивидуализации профессиональной подготовки как

индивидуально-образовательному потенциалу студента, так и системе социальных ценностей, требований и целей; 2) вовлеченность в сферу внимания не только знаний и умений, но и разнообразных отношений и взаимодействий; 3) взаимосвязь коллективно-социальной деятельности и внешней индивидуальной деятельности человека; 4) переход от деятельности, организуемой преподавателем, к ее самоорганизации студентом как путь личностного развития и саморазвития студента [3].

В данной статье под индивидуализацией учебной работы понимается создание учебных ситуаций, в которых обучающиеся выполняют самостоятельные исследовательские задачи в рамках совместной проектной деятельности, при этом учебная задача должна вызывать интерес у студента, а также должна быть связана с возможностью использовать свой личный опыт в процессе ее решения. В качестве примера использования рассматриваемого подхода предлагается одна из специальных техник организации учебной работы, которую возможно использовать в рамках индивидуализации – работу в малых группах в процессе выполнения общего проекта. В таком случае необходимо иметь в виду, что учитываются индивидуальные особенности студентов, входящих в небольшие группы, обладающих примерно сходными особенностями (например, схожий уровень знания иностранного языка, увлеченность одной темой). При этом индивидуализация реализуется не во всём объёме учебной деятельности, а в каком-либо отдельном виде учебной работы, и может быть интегрирована с неиндивидуализированной работой.

Работа в малых группах над проектом отвечает современным требованиям профессионального образования, так как обучение навыкам 21 века тесно связано с развитием критического мышления, умения сотрудничать, креативности и умения учиться, что в комплексе и позволяет реализовать предлагаемый метод. Учебные группы разделяют на формальные и неформальные: первые состоят из учащихся, которые учатся вместе, на период от одного урока до нескольких недель, чтобы выполнить конкретное задание,

вторые – временные спонтанно сформированные группы учащихся, которые работают вместе над достижением общей учебной цели от нескольких минут, но не больше одного занятия [4, с. 345]. В рамках данной статьи речь идет о формальных группах, так как работа над проектом предполагает продолжительное сотрудничество, однако срок выполнения проекта рекомендуется ограничивать 2–3 месяцами в пределах одного семестра. Несмотря на то, что речь идет об индивидуализации, возможно, появляется некоторое противоречие в использовании понятий «группа» и «индивидуализация», однако, они не являются взаимоисключающими.

Работа с проектами так же занимает особое место в системе высшего образования, она позволяет студенту приобретать знания, которые не достигаются при традиционных методах обучения, так как студенты сами делают свой выбор и проявляют инициативу [5]. Проектная работа студентов ориентирована на выполнение учебного задания, которое может быть частью одного или нескольких учебных курсов, цель задания – активизация пройденного материала, его закрепление. Проектная деятельность может выполняться как самостоятельно, так и в группе, а ряд онлайн-инструментов позволяет сделать процесс подготовки проекта в группе эффективнее. Так, например, совместное проектирование и планирование можно осуществлять с использованием платформ [migo.com](http://migo.com), [trello.com](http://trello.com), собранную информацию хранить и корректировать, например, в [dropbox.com](http://dropbox.com).

Вопрос проектной деятельности в практике обучения профессиональному английскому языку затрагивается в статье И. В. Домбровской [6]. Автор отмечает, что наряду с эффективностью методов проектов применительно к обучению английскому языку, наблюдается ряд ограничений, а именно: с учетом того, что метод проекта подходит для организации внеаудиторной работы студентов, его сложно внести в насыщенный график как педагогов, так и студентов; осуществление проектной деятельности на регулярной основе может вызывать проблемы, пропадает эффект новизны и наступает так называемая «усталость» или «выгорание»; отсутствие



технического оснащения аудиторий в некоторых ВУЗах; недостаточная квалификация руководителя/ куратора в случае междисциплинарных проектов; недостаточная методическая поддержка, так как недостаточно разработок учебных занятий с применением технологии проектного обучения; невысокий уровень коммуникативных способностей обучающихся; оценивание [6]. С учетом данных замечаний в настоящей статье предлагается начать работу над небольшим проектом, например, составить электронный иллюстрированный словарь 30 архитектурно-строительных терминов.

Рассмотрим возможные этапы выполнения проекта мини-группой (до трех человек). Этапы предлагаются с учетом рекомендаций для эффективной групповой работы на уроке [7, с. 346–347] и для выполнения проекта студентами (6):

1 этап – постановка учебной задачи, которая должна соответствовать заявленным целям обучения и предметной подготовке, обсуждение круга проблем, которые будут решаться в процессе проектной деятельности.

2 этап – подготовка к работе в группе, обсуждение принципов организации студентов группы (случайное распределение или по желанию), разбор прошлого опыта работы в группах, а также определение правил поведения со стороны участников.

3 этап – введение групповой работы, происходит выбор и организация групп. На данном этапе предлагается, например, в форме презентации представить участников проекта, рассказав о распределении ролей в группе и о возможных способах выполнения поставленных задач [8].

4 этап – поиск и сбор необходимой информации, работа с литературными источниками и интернет-ресурсами, проведение опросов и анкетирования, при этом роль преподавателя – наблюдать за работой студентов, не оказывая давления, обеспечивать успешную групповую коммуникацию, стараясь предотвращать возможные проблемы.

5 этап – обработка собранной информации, подготовка и представление конечного продукта деятельности группы. Результат

работы можно представить, например, в соответствующем онлайн-курсе в LMS Moodle для ознакомления широкого круга студентов и с проведением опроса всех студентов потока для получения обратной связи.

6 этап – завершение работы в группах над проектом, защита проекта, подведение итогов, обсуждение достигнутых результатов и их соответствие тем целям, которые были определены перед началом работы над проектом, возможности практического использования полученных результатов.

С учетом предложенных этапов можно сконструировать структуру проектной деятельности в малых группах, в которых студенты осуществляют как самостоятельную, так и совместную учебно-познавательную и творческую деятельность. Очевидно, что студенты должны улучшить навыки самостоятельной работы и учиться взаимодействовать с другими участниками проекта.

## Литература

1. Данейкин Ю. В., Калпинская О. Е., Федотова Н. Г. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном ВУЗе // Высшее образование в России. 2020. №8-9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnyy-podhod-k-vnedreniyu-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii-v-sovremennom-vuze> (дата обращения: 06.06.2021).

2. Ваганова О. И., Павлова Е. С., Шагалова О. Г., Воронина И. Р. Технология индивидуализации обучения // БГЖ. 2020. №2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-individualizatsii-obucheniya> (дата обращения: 09.06.2021).

3. Сучкова А. Е. Индивидуализация обучения в высшей школе в контексте гуманитарной образовательной парадигмы // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. С. 158-160. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9164/> (дата обращения: 09.06.2021).

4. Сазонов Б. А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // Высшее образование в России. 2020. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-obrazovatelnoy-protsessavozmozhnosti-individualizatsii-obucheniya> (дата обращения: 08.06.2021).

5. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник

рефератов по дидактике высшей школы / БГУ. Центр проблем развития образования. Мн., 2001. С. 121–140.

6. *Домбровская И. В.* Проектная деятельность в практике обучения профессиональному английскому языку: возможности и ограничения // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-praktike-obucheniya-professionalnomu-angliyskomu-yazyku-vozmozhnosti-i-ogranicheniya> (дата обращения: 09.06.2021).

7. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.

8. *Магомедалиева М. Р., Булуева Ш. И.* Этапы и структура проектной деятельности студентов в процессе обучения // МНКО. 2018. № 2 (69). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-i-struktura-proektnoy-deyatelnosti-studentov-v-protsesse-obucheniya> (дата обращения: 09.06.2021).

УДК 37.02

*Елена Михайловна Зорина,*

преподаватель

(Санкт-Петербургский государственный  
архитектурно-строительный университет)

*E-mail: zorinaem@bk.ru*

*Elena Mikhailovna Zorina,*

lecturer

(Saint Petersburg State University  
of Architecture and Civil Engineering)

*E-mail: zorinaem@bk.ru*

## **ЭКСПЕРИМЕНТ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ STREAM-ПРОЕКТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

### **EXPERIMENT AS A VARIETY OF STREAM PROJECT FOR A TEACHER**

Данная статья посвящена такому разделу педагогического дизайна, как эксперимент, который можно рассматривать не только как источник получения эмпирических данных для успешной организации образовательного процесса, но и как метапредметный и междисциплинарный проект. Существует мнение, что STREAM проект относится только к обучению техническим специальностям, но современные методики обучения предполагают его внедрение и в гуманитарные дисциплины – например, в изучение иностранного языка. Показаны исторические предпосылки проектного образования в России, в том числе и в высшей школе. Современные вызовы общества требуют от преподавателя новых умений и компетенций, то есть он становится не просто лектором, а исследователем и экспериментатором.

*Ключевые слова:* педагогический дизайн, проект, эксперимент, проектное обучение.

This article is devoted to such a section of pedagogical design as an experiment, which can be considered not only as a source of obtaining empirical data for the successful organization of the educational process, but also as a meta-subject and interdisciplinary project. There is an opinion that the STREAM project refers only to teaching technical specialties, but modern teaching methods imply its implementation in the humanities, for example, the study of a foreign language. The historical background of project education in Russia, including in higher education, is shown. Modern challenges of society require new skills and competencies from the teacher, that is, he becomes not just a lecturer, but a researcher and experimenter.

*Keywords:* pedagogical design, project, experiment, project-based learning.

В современном образовательном пространстве высшего учебного заведения практически отсутствует методология методики преподавания и не используется такой метод эмпирического исследования и познания, как эксперимент, хотя именно такая педагогическая деятельность позволяет правильно выстраивать, контролировать и анализировать учебную ситуацию. Большинство преподавателей вузов поверхностно знакомы с педагогическими науками и не воспринимают методику как междисциплинарную науку, которая позволяет структурировать знания студентов и показывает им взаимосвязь всех предметов. Воспринимая эксперимент как нечто обязательное только для естественно-научных и технических наук, они не оценивают реальную значимость педагогического и методического эксперимента.

По мнению С. А. Ушакова, «эксперимент представляет собой исследовательскую ситуацию изучения явления в специально создаваемых, контролируемых условиях, позволяющих активно управлять ходом данного процесса, т.е. вмешиваться в него и видоизменять его в соответствии с исследовательскими задачами, а также воспроизводить изучаемое явление при воспроизведении данных условий» [1, с. 406]. Следует уточнить, что неосознанно преподаватели при подготовке к занятию проводят один из простейших видов эксперимента – мысленный, то есть они воспроизводят будущее течение занятия в голове и анализируют возможные результаты. Однако в данной работе мы хотели бы рассмотреть эксперимент как результат активной проектной и поисковой деятельности педагога, повышающий его профессиональный уровень.

Несмотря на то, что о проектной деятельности как о передовой образовательной технологии заговорили с начала XXI века, «Метод проектов» был экспериментальным методом обучения еще в Советском Союзе в 20–30-х годах XX века. В 1929 году о нем писал в своей книге «Впечатления о Советской России» американский ученый Дж. Дьюи [2, с. 374]. Метод проектов для педагога – совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему или смоделировать ситуацию в результате определенных действий с обязательной презентацией

этих результатов. Исследовательская, поисковая активность – естественное состояние любого человека, стремящегося к саморазвитию и повышению собственного профессионального уровня. Если говорить о методе проектов, как о педагогической технологии, то «эта технология предполагает использование исследовательских, поисковых, проблемных методов, с одной стороны, и интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей – с другой» [3, с. 30].

Такой проектно-исследовательской деятельностью можно считать и инновационную модель обучения, разработанную в 1990-х гг. в Массачусетском технологическом институте (США) для обучения комплексной инженерной деятельности CDIO (Conceiving-Designing-Implementing-Operating – «планировать-проектировать-производить-применять») [2, с. 531]. Однако если не ограничиваться именно инженерным образованием и рассматривать эту модель с точки зрения педагогического дизайна, то его 4 стадии [4, с. 4–6] можно сравнить с 4 фазами эксперимента, предложенными М. В. Ляховицким [5]:

Стадия осмысления и планирования – предполагает определение потребностей участников, возможностей их удовлетворения, разработки концепций, моделей, технологий.	1 фаза – организация – охватывает целый ряд существенных моментов, наиболее значимым из которых является разработка гипотезы.
Стадия проектирования – посвящена разработке проекта, включающего планы и алгоритмы, описывающие, что будет производиться и применяться. Стадия производства – проект преобразуется в продукт, процесс или систему, включая апробацию, производство и валидацию.	2 фаза – реализация – предусматривает актуализацию идей, первично заложенных в гипотезе и перенесенных на подготовленные материалы эксперимента. Здесь главное – обеспечить чистоту педагогического эксперимента, добиться, чтобы полученные данные были достаточно надежными. Эта фаза может состоять из нескольких этапов, если экспериментом предусмотрены констатирующий, текущие и завершающий срезы,

Стадия применения – использование произведенного продукта для получения запланированного результата.	3 фаза – констатация – представляет собой совокупность всех работ, направленных на выявление количественных и качественных характеристик экспериментальной работы.
	4 фаза – интерпретация – объективный и тщательный анализ добытых в эксперименте и соответствующим образом обработанных величин, необходимых для понимания сути достигнутого.

Одной из разновидностей таких проектов может быть STREAM проект. В классической его трактовке STREAM – это акроним английских слов Science (естественные науки), Technology (технологии), Reading+Writng (чтение и письмо), Engineering (инжиниринг), Arts (искусство), и Mathematics (математика). Однако с точки зрения педагогического дизайна и педагогического эксперимента нами этот термин был расшифрован немного по-другому:

- Science – науки, но не обязательно именно естественные, потому что преподавание, как передача знаний и воспитание, такая же естественная для человека наука, как и познание природы;
- Technology – технологии, в первую очередь образовательные, но в том числе педагогические и информационные;
- Reading/ wRiting и Research – не только чтение и письмо, но и исследование. Чаще всего такая продуктивная деятельность, как чтение и письмо, напрямую связана с задачами исследования и позволяет не только накопить экспериментальный материал, но и правильно его оформить для того, чтобы им можно было поделиться, представив свои результаты;
- Engineering и English – не классический инжиниринг, а его латинский источник – ingenium – «изобретательность, выдумка, знания», потому что эксперимент в образовании предполагает креативность мышления экспериментатора, а также его владение английским языком, как языком международного общения;

- Arts – искусство, в том числе и метод визуализации, наглядность в обучении, невербальные опоры, которые являются базой, основой в искусстве преподавания;
- Mathematics и Motivation – не только математические вычисления, необходимые для анализа результатов эксперимента, но и определения уровня учебной мотивации как преподавателя, так и студентов.

Считается, что STEAM, как направление в образовании, инициировано Школой Дизайна штата Род Айленд (США). STREAM – подходы, основанные на исследовании как ведущем типе учебной деятельности, в основе которого – проблемы, вопросы, процессы, продукты.

Если рассматривать моделирование занятия как эксперимент и как проект для преподавателя, то теоретические знания и правильный анализ полученных экспериментальных данных позволит педагогу повысить свои профессиональные компетенции. Педагогический или методический эксперимент, в отличие от эксперимента в естественных или технических науках, не может при повторении дать идентичный исходному результат, потому что нельзя соблюсти все начальные условия – преподаватель, студенты и обстановка влияют на результаты эксперимента. Однако такое исследование важно именно конкретными результатами для конкретного преподавателя, так как позволяет скорректировать свою методику преподавания для получения наилучших образовательных результатов. По нашему мнению, «задачи дальнейшего развития педагогической и методической науки в рамках современной образовательной парадигмы требуют от эксперимента многоплановости и целостного рассмотрения объекта исследования, подробного анализа взаимодействующих факторов» [6, с. 121].

Преподаватель по своей сути экспериментатор и исследователь, но официально такую квалификацию (преподаватель-исследователь) присваивают после окончания аспирантуры. Правильное практическое воплощение эксперимента возможно только у того преподавателя, который хорошо теоретически образован, владеет



культурой научного исследования в области педагогических наук, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий, умеет интерпретировать результаты педагогического исследования, оценивать границы их применимости, возможные риски их внедрения в образовательной и социокультурной среде, перспективы дальнейших исследований, а также моделирует, осуществляет и оценивает образовательный процесс и его составляющие.

Готовность педагога к осуществлению исследовательской деятельности проанализирована в работе В. С. Лазарева [7], где отмечается, что преподаватель, как субъект исследовательской деятельности, должен быть способным выявлять необходимость проведения исследования, ставить четкие и адекватные исследовательские задачи, выдвигать гипотезы, эффективно планировать исследование, качественно проводить его и грамотно анализировать результаты. На наш взгляд, каждое занятие в той или иной степени является экспериментом, анализ которого важен для конкретного момента преподавания и ценен именно тем, что может повысить качество обучения.

Эксперимент как STREAM проект позволяет преподавателю смоделировать именно такое занятие, которое будет соединять в себе все 5 элементов проекта и 4 стадии эксперимента. Однако в силу неопытности экспериментатора как исследователя и недостаточной разработанности методологии эксперимента в педагогике и методике преподавания, исследователь нередко подменяет этот самый сложный и самый важный эмпирический метод познания опытами, имеющими отношение к смежным наукам и в первую очередь к психологии.

Современная высшая школа переживает сложный период обновления и поиска новой образовательной парадигмы. Ведущая цель преобразования – максимально приблизить обучение и воспитание к запросам личности, создать условия для развития творческих способностей и креативного, критического мышления. Для этого должны решаться задачи повышения профессиональ-

ного образования всех преподавателей с целью более подробного изучения методики преподавания, теории и практики педагогического и методического эксперимента и проектной деятельности. Междисциплинарность, которая свойственна современному образовательному процессу, находит очень яркое отражение в экспериментальной деятельности преподавателя в форме STREAM-проекта, позволяющая смоделировать именно такое исследование, которое необходимо для повышения качества обучения и преподавания.

### Литература

1. *Пассов Е. И.* Методология методики: эмпирические методы исследования. Кн. 2. Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2010. 647 с.
2. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения: Исследования мирового опыта. Монография. М.: Луч, 2016. 640 с.
3. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О. Б. Даутова, Е. В. Иваньшина, О. А. Ивашедкина, Т. Б. Казачкова, О. Н. Крылова, И. В. Муштавинская. Санкт-Петербург: КАРО, 2015. 176 с.
4. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: информационно-методическое издание / Пер. с англ. и ред. А. И. Чучалина, Т. С. Петровской, Е. С. Кулюкиной; Томский политехнический университет. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 17 с.
5. *Ляховицкий М. В.* О сущности и специфике экспериментального исследования в методике // Иностранные языки в школе. 2012. № 8. С. 3–10.
6. *Зорина Е. М.* Эксперимент в педагогике и методике. / От познания языка – к познанию мира: философские и психолого-педагогические аспекты языкознания [Электронный ресурс]: сборник материалов Международного круглого стола (26 октября 2018 г., г. Санкт-Петербург) / [под ред. Е. И. Чирковой; отв. ред. Л. С. Алпеева]. Электрон. текст. дан. (2,3 Мб). Киров: Изд-во МЦИТО, 2019. С. 119–138.
7. Педагогическая инноватика: учебник / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян. – Москва: Багира-2, 2006. 360 с.

**УДК 355. 681.3**

*Тамара Анатольевна Хитова,*

канд. пед. наук

(ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»)

*E-mail: hitoma@mail.ru*

*Tamara Anatoljevna Khitova,*

PhD in Sci. Ped.

(Kusnezov Naval Academy)

*E-mail: hitoma@mail.ru*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ПРИ РАБОТЕ С ИНОЯЗЫЧНЫМИ ИСТОЧНИКАМИ**

### **USE OF ELECTRONIC MEANS WHEN WORKING WITH THE FOREIGN LANGUAGE MATERIALS**

Статья посвящена решению одной из важнейших задач современной высшей школы – научить обучающегося жить в информационном мире и использовать его элементы (в данном случае – иноязычные источники) в своей работе. Внедрение компьютерных технологий в образовательный процесс кардинально изменило отношение к создаваемым и используемым в учебном процессе материалам. Использование электронных ресурсов и их возможностей позволяют повысить качество обучения, донести до обучающегося нужное знание, простимулировать самостоятельную творческую работу и закрепить пройденный материал. В статье сделана попытка поиска новых методов обучения работе с иностранными источниками и адаптации современных методов обучения к условиям профессиональной деятельности преподавателей и научных сотрудников.

*Ключевые слова:* новые методы преподавания, профессиональная деятельность адаптация, система машинного перевода, компьютерный перевод, компьютерный переводчик.

The article is devoted to solving one of the most important tasks of modern higher education – to teach a student to live in the information world and use its elements (in this case, foreign language sources) in their work. The introduction of computer technologies into the educational process has radically changed the attitude towards the materials created and used in the educational process. The use of electronic resources and their capabilities allows you to improve the quality of teaching, convey the necessary knowledge to the student, stimulate independent creative work and consolidate the material passed

through. The article attempts to search for new teaching methods to work with foreign sources and to adapt modern teaching methods to the conditions of the professional activities of teachers and researchers.

*Keywords:* new teaching methods, professional activities, the appliance, translation tools, computer aided translation, translating computer, computer interpreter.

Часто при работе над диссертацией и при подготовке к сдаче кандидатского минимума возникает необходимость работы с большим количеством иноязычных источников для изучения зарубежного опыта по теме научного исследования.

Не всегда существует четкое представление о том, какие иноязычные материалы нужны, как и где их отбирать и как с ними работать, какова практическая значимость этих материалов для будущей работы. Как правило, знаний по иностранному языку, полученных в школе и в вузе, не всегда достаточно, а помощь профессионального переводчика не может быть постоянных. Сегодня появление электронных переводчиков и электронных словарей *on line* значительно может облегчить возникающие при работе трудности.

Многие преподаватели иностранного языка считают, что электронные переводчики – это зло. Но профессиональные переводчики широко пользуются предоставленными возможностями в своей профессиональной деятельности. Поэтому иногда это «зло» – необходимость, и пользоваться им нужно уметь [4].

Конечно, при изучении иностранного языка самый верный электронный помощник, который имеет сейчас право на существование, – это электронный словарь (просто, чтобы не копаться в больших томах бумажных словарей). Но у каждого слова тысячи значений, а электронный переводчик при переводе словосочетания/предложения выдаёт только одно не всегда правильное значение. Электронные переводчики на самом деле никакие не переводчики, а, фактически, интерактивные словари, играющие при переводе вспомогательную роль. Поэтому при обращении к электронному переводчику нужно следовать определенным правилам. Эти переводчики никогда не смогут корректно переводить, потому что

для этого надо обладать не только интеллектом, но ещё и ассоциативным мышлением: нужно уметь выбрать верный вариант перевода на основании профессионального опыта, ассоциаций, а иногда даже и эмоций.

Прежде чем приступить к работе, мы должны отметить, что электронные переводчики подразделяются на два типа: переводчики-программы, устанавливаемые на вашем компьютере, и онлайн-переводчики, пользоваться которыми можно только при наличии подключения к Интернету [5].

Во-первых, электронные переводчики – это отличные интерактивные словари. Однако эту функцию неплохо могут выполнять только те из них, которые предоставляют возможность просмотра различных вариантов перевода слова или фразы: в другой ситуации может получиться, что переводчик выдает только один, да и то неправильный в данном контексте вариант.

Во-вторых, хорошие переводчики предоставляют пользователю возможность создания собственных словарей по различным тематикам. Однако это касается только переводчиков, установленных на вашем компьютере: онлайн-переводчики, как правило, такой возможности не имеют.

Давайте рассмотрим данные варианты переводчиков и их использования более подробно.

Как же пользоваться электронными переводчиками?

При вводе текста следите за орфографией или просто не пропускайте буквы в словах; например, электронный словарь не всегда сможет распознать слово «виласипед» и выдаст то, что мы называем словом «транслитерация», т. е. «vilasiped», эти примеры очень характерны при электронном переводе, и, если вы не уверены в правильности написания слова, проверьте. В результате это простое действие может сохранить время и нервы [4].

Программа, входящая в пакеты Microsoft Office 2007, 2010 дает возможность найти в переведенном на английский язык тексте следующие типы ошибок, которые можно классифицировать как:

*Орфографические и пунктуационные ошибки:*

- расстановка дефисов;
- применение заглавных букв;
- лишние пробелы;
- непарность скобок;
- слитное/раздельное написание;
- строчная буква в начале предложения;
- пропуск пробелов между словами (пропуск пробела после точки или запятой, очень распространенная ошибка);
- несоблюдение орфографических норм выбранного варианта английского языка.

*Грамматические ошибки:*

- отсутствие согласования сказуемого с подлежащим; неправильно построенная глагольная конструкция; неправильно построенное именное словосочетание;
- двойное отрицание (надо помнить, что в английском языке достаточно одного отрицания);
- неоконченная часть предложения.

*Стилистические ошибки:*

- клише, разговорные слова, жаргонизмы;
- гендерные термины с указанием пола лица (chairman, enlisted man);
- неправильное употребление слова;
- пассивные конструкции;
- относительные придаточные предложения
- слишком длинное предложение;
- неправильно построенное предложение;
- предложение начинается с «but» или «and»;
- использование личного местоимения первого лица;
- неправильно построенная глагольная фраза;
- многословие;
- слишком длинное предложное словосочетание (более трех предлогов подряд в составе словосочетания);
- повторение следующих друг за другом слов;
- неполное предложение.

- использование сложносочинённых и сложноподчинённых предложений;

Необходимо помнить, что в русском языке свободный порядок слов в предложении, а в английском – прямой порядок слов. Структура предложения должна быть простой и прямой: подлежащее-сказуемое-дополнение (именно в таком порядке!). Обстоятельства лучше поставить в конец предложения [4].

Нельзя забывать и про такие мелочи, как «чтобы/что бы», «тоже/то же», «также/так же» и т. д., которые иногда тоже полностью меняют смысл написанного. С электронным словарем надо общаться максимально просто, кратко и чётко.

Особенно стоит обратить внимание на вопросительные предложения, то, что при переводе на английский вопросительного предложения Google-переводчик дает повествовательное предложение (не меняет порядок слов) – приходится всегда перепроверять.

Еще одна сложность – омонимы. Например, слово «брак» может быть переведено как „marriage“, а не „defect“, слово „drill“ – как «дрель», а не «строєвая подготовка». Перевод имен собственных очень важный фактор. Например, если переводите письмо или статью, то убедитесь, что имя вашего собеседника, автора исследования или название продукта, компании не искажено.

Проблемой может стать и личное местоимение второго лица. Если вы переписываетесь с другом, то, вероятно, обращаетесь к нему на «ты», а если с партнером – на «Вы». При переводе сообщения на онлайн-сервисе эти нюансы могут быть не учтены, поэтому всегда перечитывайте результат перевода и убедитесь в его корректности;

Конструкции с отрицанием не всегда распознаются электронным переводчиком. При переводе с одного языка на другой, конструкции с отрицанием могут быть переведены некорректно или вообще «потеряться», поэтому, чтобы избежать досадных ошибок, обязательно проверяйте результат перевода. Для пары русский-английский Яндекс имеет преимущества перед Гуглом. Однако, указанная выше проблема выбора адекватного перевода слова, это лишь верхушка айсберга.

К примеру, абсолютно невозможной для электронного переводчика представляется проблема передачи художественной литературы, его авторского стиля, эмоциональной окраски и прочих характеристик, которые воспринимаются и обрабатываются только человеческим сознанием.

Фактически неподъёмной задачей для электронных переводчиков является передача игры слов, особенно если эта игра слов фразеологическая. Электронный переводчик сможет справиться с ней только в том случае, если она имеет полный аналог в языке перевода, что бывает крайне редко. В таком случае не необходимо искать фразеологическое соответствие в языке перевода.

Вообще-то в составе мощных переводческих пакетов, таких как Promt, например, уже имеется отдельный электронный словарь, используя который, переводчик может сэкономить довольно много времени, избежав долгого листания страниц его бумажного аналога. Однако электронный словарь всё же несколько отличается по своей функциональности от электронного переводчика. Переводчик способен оказать существенную помощь в поиске значений не отдельных слов, а фразеологизмов. То есть, он может анализировать группы слов и делать выводы об их возможной фразеологической взаимосвязи и, соответственно, подсказывать результаты, о которых, возможно, переводчик не знал [3].

Функциональная возможность электронных переводчиков представляет интерес для специалистов, которые занимаются, в основном, переводом технических и прочих специальных текстов, насыщенных терминологией в определенной области. Используя возможности электронных словарей, можно наработать большую словарную базу по конкретной отрасли. Впоследствии она поможет максимально упростить процесс поиска «трудных» слов и словосочетаний и, тем самым, значительно увеличить скорость работы. Это процесс кропотливый, но, если переводчик постоянно подвигается в какой-то определённой отрасли и часто переводит однотипные тексты по данной тематике, этот труд, как правило, себя оправдывает.



Онлайн-переводчики можно назвать одними из самых популярных сервисов 21 века. По статистике, в среднем, каждый житель планеты переводит по семь слов в день такого посещения только одного, хоть и самого популярного онлайн-сервиса по переводу.

Но таких сервисов сегодня очень много, и возникает вопрос: какой из них выбрать? В этой статье мы говорим об известных онлайн-сервисах: Google Translate, PROMT.One, «Яндекс.Переводчик» и DeepL.

Если качество перевода – единственный решающий фактор при выборе онлайн-переводчика, и вы переводите с английского на русский, смело можете работать с любым из этих онлайн-переводчиков.

Начиная работать над переводом, наберите и отформатируйте текстовый файл в формате doc в следующей последовательности:

- выберите шрифт (например, Times New Roman, размер 12);
- установите стандартный размер полей;
- установите полуторный междустрочный интервал;
- установите красную строку для всех абзацев;
- включите режим автоматической проверки орфографии;
- выровняйте текст по ширине;
- добавьте интервал после каждого абзаца;
- автоматически пронумеруйте страницы в тексте;
- включите программу исправления грамматических и стилистических ошибок;
- включите функцию замены (find and replace).

Таким образом, вы исключаете все второстепенные помехи при электронном переводе.

Получив электронный перевод необходимо проверить термины по электронным словарям.

Совершенно очевидно, что каждый из типов словарей – и электронный, и бумажный – имеет как преимущества, так и ограничения, недостатки. Тем не менее по ряду причин переводчики отдают предпочтение именно электронным.

Во-первых, электронные словари не столь консервативны, как бумажные, они постоянно обновляются и пополняются. Особенно

это относится к отраслевым, узкоспециализированным словарям по таким перспективным и быстро развивающимся областям, как телекоммуникационные системы, нано технологии, компьютерная техника, автоматика, телемеханика и др. Бумажные словари этого типа быстро устаревают, не поспевая за научно-техническим прогрессом.

Во-вторых, электронные словари обеспечивают легкий доступ к лексикографическим ресурсам и более быстрый поиск лингвистической информации. В этой связи напомним, что «бумажная» версия Большого Оксфордского словаря английского языка (Oxford English Dictionary) насчитывает 12 томов, и поиск информации в ней связан с большими трудностями, тогда как время поиска той же информации в электронной версии словаря сведено до минимума.

В-третьих, электронные словари, помимо прочего, допускают включение пользовательских словарей, их дальнейшее совершенствование и расширение, в том числе путем присоединения к базовой версии все новых и новых словарей, как, например, это делается в словаре Lingvo.

В-четвертых, электронные словари допускают возможность переключения направления перевода [4].

В последнее время переводчики все чаще отдают предпочтение онлайн-словарям и глоссариям, поскольку они имеют целый ряд преимуществ по сравнению с лексикографическими электронными изданиями, работающими в режиме офлайн. Эти преимущества таковы:

- 1) наличие огромного количества онлайн-словарей и легкость доступа к ним;
- 2) гораздо больший объем словаря с постоянным обновлением;
- 3) регулярное обновление, пополнение, расширение и модификация словарных баз составителями в режиме реального времени, что позволяет отразить самые последние изменения в лексической системе языка, как, например, это делается в словаре «Мультитран»;
- 4) более высокая скорость, с которой ведется поиск информации;

- 5) возможность одновременного комплексного поиска в нескольких словарях одновременно;
- 6) наличие параллельных ссылок на иные онлайн-лексикографические источники;
- 7) возможность использования функции «вырезать и вставить», т.е. копирования переводного эквивалента;
- 8) возможность использования статистических данных, характеризующих употребление лексических единиц;
- 9) отсутствие необходимости в дополнительном месте на жестком диске для хранения словаря.

В зависимости от количества привлекаемых языков электронные словари подразделяются на одноязычные, двуязычные (переводные) и многоязычные. Имеется несколько больших англо-русско-английских словарей, каждый из которых, в свою очередь, включает целую коллекцию различных словарей (около 30). Это – переводные словари *Abbyu Lingvo*, *Multilex*, *Polyglossum*, и т. д. По некоторым оценкам, использование подобных электронных словарей позволяет увеличить скорость перевода не менее чем в полтора-два раза. Для того чтобы правильно ориентироваться в электронном море информации, нужны навыки, которые приобретаются либо в процессе обучения в вузе, либо в процессе практической деятельности.

### Литература

1. Военная дидактика: учебник / под общей ред. В. Г. Михайловского. 2-е изд., М.: ИД «Куприянова», 2010. 503с.
2. Военная педагогика: Учебник для вузов. / под общей ред. О. Е. Ефремова. СПб.: Питер, 2008. 640с.
3. *Ховрина Л. Н.* Направление развития военного образования в современной России. / Л. Н. Ховрина // Мир образования – образование в мире. 2005. № 4. С. 107–113.
4. *Хитова Т. А.* Использование современных технологий в преподавании иностранных языков в вузах МО РФ / Т.А. Хитова // Актуальные проблемы преподавания иностранного языка в высшем учебном заведении: сб. трудов семинара, «Военный университет», 2012. М.: 2012. С. 152–157
5. *Шевчук В. Н.* Электронные ресурсы переводчика / В. Н. Шевчук. М. Либрайт: 2009. 131 с.

**СЕКЦИЯ**  
**«РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ»**

УДК 372.881.161.1

*Лада Сергеевна Алпеева,*  
канд. филол. наук, доцент  
(Военная академия связи)  
*E-mail: alp-lada@yandex.ru*

*Lada Sergeevna Alpeeva,*  
PhD in Sci. Philol., Associate Professor  
(Military Telecommunications Academy)  
*E-mail: alp-lada@yandex.ru*

**ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ  
ПИСЬМУ В ПЕРВЫЙ МЕСЯЦ ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**SEQUENCE OF LEARNING WRITING  
IN THE FIRST MONTH OF LEARNING  
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

В статье рассматриваются принцип и этапы работы преподавателя русского языка как иностранного над формированием навыков письма: навыков графики, орфографии и пунктуации в первый месяц обучения русскому языку как иностранному. Указывается на последовательность обучения написанию русских букв, их соединений, а также на формирование аудитивных и письменных навыков в комплексе с обязательным усложнением заданий на формирование вышележащих навыков письма. Автор подчёркивает целесообразность тренировки графических, орфографических и пунктуационных навыков в течение всего подготовительного курса с выходом на навыки конспектирования текста на слух.

*Ключевые слова:* методика обучения РКИ, обучение письму, методика обучения письму в РКИ, графика и орфография в РКИ, пунктуация.

The article discusses the principle and stages of the work of a teacher of Russian as a foreign language on the formation of writing skills: graphics, spelling and punctuation skills in the first month of teaching Russian as a foreign language. The sequence of teaching the writing of Russian letters, their compounds, as well as the formation of auditory and writing skills in combination with the mandatory complication of tasks for the formation of the above writing skills is indicated. The author emphasizes the advisability of training graph-

ic, spelling and punctuation skills during the entire preparatory course with access to the skills of taking notes by ear.

*Keywords:* teaching methodology in RFL, teaching writing, teaching methodology in writing in RFL, graphics and spelling in RFL, punctuation.

Несомненным фактом методики русского языка как иностранного является то, что обучение всем видам речевой деятельности должно происходить комплексно. Взаимодействие и равновозрастие всех аспектов речевой деятельности является залогом успешного овладения языком на подготовительном курсе (кстати, успешность практического занятия по обучению иностранному языку, с нашей точки зрения, оценивается, прежде всего, по задействованию всех видов речевой деятельности в течение всего занятия). Примером такого комплексного подхода может быть описание первого занятия на начальном этапе, которое уже включает в себя: написание отдельных букв и элементов, при этом формируется коммуникативная установка при ответе на вопрос: «Кто вы?» с запрограммированным ответом «Я + (свое имя)». При этом обязательно задействуется и чтение, и говорение с контролем интонационного рисунка фразы, обращается внимание на постановку знаков препинания [1, с. 3–11].

Из вышесказанного видно, что уже на начальном этапе согласнo коммуникативному принципу задействованы как репродуктивные, так и продуктивные виды деятельности. Письмо в широком смысле относится к последнему – продуктивному виду деятельности, его коммуникативный характер несомненен, так же, как и значимость во всех сферах человеческой деятельности, а кроме того, письменная речь является одним из инструментов контроля учебной деятельности обучающего, поэтому необходимо целенаправленно и поэтапно сформировать навыки письма у обучающегося.

Обучение письму мы можем разделить на несколько этапов:

- обучение графике, орфографии и пунктуации,
- обучение собственно письменной речи как виду речевой деятельности [2, с. 148–151].

К сожалению, в методической литературе не всегда уделяется внимание формированию навыков русской графики, орфографии, пунктуации, не уделяется внимания и каллиграфии. Некоторые методисты и вовсе пропускают этот этап [3, с. 201–212]. Об этом пишет, например, А. А. Акишина: «На начальном этапе обучения последнее время считается ненужным обращать внимание на почерк студента, в результате на старших курсах иногда нельзя понять, что пишет студент» [4, с. 122]. По нашему мнению, данный этап пропускать нельзя, особенно это касается обучения русскому языку в национальных группах арабов и китайцев. Это легко объясняется принципиальными различиями между принципами арабского и иероглифического письма и русской графикой, но не только этим: даже неправильное написание отдельных букв может затруднить понимание текста при небрежном почерке. С другой стороны, письмо в узком смысле (т.е. написание текста письменными буквами) является более скоростным по сравнению с печатным способом написания. Так, даже в группах обучающихся из европейских стран целесообразно формировать правильность написания письменных букв, соединений между ними, что является странным для обучающихся, поскольку в некоторых странах дети долгое время пишут печатными буквами и не все потом овладевают навыками письма прописью на родном языке.

Логично, что степень внимания преподавателя к развитию графических навыков письменной речи у иностранца прямо пропорционально предполагаемому сроку его обучения русскому языку: на курсах можно указать образцы написания, дать ссылку на обучающее видео в интернете или собственного авторства, иногда обращать внимание на особенно грубые ошибки в написании русских букв. При обучении в течение длительного срока (от 6 месяцев и больше) нам кажется возможным в период до 1–2 месяцев настойчиво исправлять ошибки обучающегося в написании русских букв, соединений между ними, использовать детские прописи или тетради, специально разлинованные для обучения письму. Итогом этих усилий будет ровное написание всех букв, четкость их

изображения, различение прописных и строчных букв, преодоление путаницы в написании букв, особенно если есть межъязыковая интерференция (для примера: русская «г» и латинская «g»), а также понимание со стороны обучающихся важности того или иного элемента написания русских букв при их схожести (пример: русские буквы «а» и «о», часто возникает путаница между «ц» и «ч», и это не связано с дисграфией или дислексией). При комплексной работе над всеми видами речевой деятельности последовательное исправление ошибок в написании данных гласных с одновременным формированием произносительного навыка редукции русских звуков в сознании обучающегося закрепляется связь между правильным написанием буквы и звука, которым она реализуется в речи в той или иной фонетической позиции.

Итак, **первый этап обучения письму** – это обучение русской графике и навыкам записи русских слов на слух, т.е. орфографии. В этом видится соединение формирования навыков письма и аудирования. На этом этапе также используется и принцип копирования, т.е. переписывание русских слов с доски или книги, и запись слов на слух, без опоры на доску. Содержание словарных диктантов по мере обучения усложняется:

- 1) несколько односложных или двусложных слов, уже известных обучающемуся,
- 2) несколько слов с явлением редукции первого предупредительного слога,
- 3) несколько слов с явлением редукции первого предупредительного слога и оглушения в конце слова,
- 4) несколько слов с явлением редукции первого предупредительного слога, ассимиляции по глухости/звонкости, оглушения в конце слова.

При этом в зависимости от успешности овладения навыками написания словарных диктантов преподаватель подбирает слова, в которых могут встречаться различные фонетические явления в одном и том же слове.

Методически важно на этом этапе указать обучающемуся принцип оценки данной работы: оценка должна быть двойной.

Первая оценка ставится за правильное графическое написание русских букв, вторая – за орфографические навыки, т. е. за правильное написание слова в случае наличия в нем различных фонетических процессов.

Одновременно с успешным освоением первого этапа: овладением навыками русской графики и орфографии – необходимо формировать навыки пунктуации, т.е. правильной постановки пунктуационных знаков в зависимости от вида интонационной конструкции, сложности предложения. На начальном этапе преподавателю следует акцентировать внимание обучающихся на том, что не бывает предложения без завершающего знака, привести примеры различного произношения фразы при постановке разных знаков препинания в конце предложения, и что еще более важно: различной коммуникативной интенции этих фраз и предложений. Такие примеры легко понимаются иностранными обучающимися даже в первые дни занятий: «Это мой стол. Это твой стол? Это МОЙ стол!» Таким образом, словарный диктант усложняется до полной интонационно оформленной фразы, которую обучающийся записывает на слух. В это же время формируется понимание грамматических членов предложения – субъекта и предиката, поэтому вполне можно указать на необходимость постановки запятых между двумя простыми предложениями в составе сложного.

Приведем примеры усложняющихся заданий в процессе обучения графики, орфографии и письма. Условное разделение занятий по нумерации сделано, исходя из двухчасового занятия, организованного по комплексному принципу: обучающийся говорит, слушает, читает и пишет. В содержании данных занятий должны включаться следующие виды заданий, которые направлены на формирование письменной речи:

#### Занятие 1–2:

1. Написание отдельных букв алфавита и списывание с доски (такое задание должно повторяться в течение как минимум месяца по мере изучения букв, а также при выявленных индивидуальных ошибках обучающихся).



2. Написание своего имени.
3. Написание личных местоимений.

Занятие 2–4:

1. Написание личных местоимений с явлениями редукции первого предударного слога.
2. Написание отдельных слов с явлениями оглушения в конце слова.
3. Написание предложений с использованием ИК-1, ИК-2, ИК-3.

Занятие 4–5:

1. Написание слов с явлениями редукции первого предударного слога, ассимиляции разных видов, оглушения в конце слова.
2. Написание предложений с ИК-1, ИК-2, ИК-3.
3. Оформление диалога только с прямой речью:
  - Кто ты?
  - Я Анна. А ты?
  - А я Виктор.

Занятие 6:

1. Написание творческого диктанта с передачей небольшого текста с заданием продолжить его:

«Текст 3. Это наша семья. Это мои родители. Они преподаватели. Это моя сестра. Она студентка. А это я. Я тоже студент. А кто ты?» [5, с. 41].

Особенно важно обратить внимание преподавателя на то, что работа по формированию навыков графики, орфографии и пунктуации должна быть последовательной, упорной и постоянной: в дальнейшем на базовом и I сертификационном уровне рекомендуется тренировка данных навыков с использованием взаимодиктантов, творческих диктантов с элементами конспектирования (когда передается приблизительный смысл нескольких распространенных предложений, которые были продиктованы). Такой творческий диктант – это переходное звено между записью на слух точной фразы и записью на слух только главной информации из текста, что является более высоким по сложности навыком конспектирования, необходимым обучающемуся на основных курсах овладения русским языком.

## Литература

1. *Алтеева Л. С.* Коммуникативный принцип построения практического занятия по русскому языку как иностранному на начальном этапе: говорим, пишем, слушаем и читаем на первом занятии // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза: Материалы II Межвузовской научно-методической конференции. 12 декабря 2019 года / Под ред. Н. В. Давыдовой, Н. Ю. Васильевой. СПб.: ВАС, 2019. С.3-11.
2. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / И.П. Лысакова, Г.М. Васильева, С.А. Вишнякова и др.; под ред. проф. И. П. Лысаковой. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 320 с.
3. *Капитонова Т. И., Московкин Л. В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006. 272 с.
4. *Акишина А. А., Каган О. Е.* Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 266 с.
5. *Караванова Н. Б.* Русский язык: для подготовки к тестированию: на элементарный и базовый уровни владения русским языком: для приёма в гражданство Российской Федерации: на получение разрешения на право трудовой деятельности в Российской Федерации / Н.Б. Караванова. Москва: АСТ: Астрель, 2013. 318 с.

**УДК 81-26**

*Лариса Владимировна Алпеева,*  
канд. филол. наук, доцент  
*Шахзодбек Раматов,*  
студент  
(Санкт-Петербургский государственный  
архитектурно-строительный университет)  
*E-mail: lars41@yandex.ru,*  
*shaxzod\_007@list.ru*

*Larisa Vladimirovna Alpeeva,*  
PhD in Sci. Philol., Associate Professor  
*Shahzodbek Ramatov,*  
student  
(Saint Petersburg State University  
of Architecture and Civil Engineering)  
*E-mail: lars41@yandex.ru,*  
*shaxzod\_007@list.ru*

## **РАЗЛИЧИЯ В МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ СЛОВ В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ КАК ИСТОЧНИК ИНТЕРФЕРЕНЦИИ**

### **DIFFERENCES IN THE MORPHOLOGICAL STRUCTURE OF WORDS IN RUSSIAN AND UZBEK AS A SOURCE OF INTERFERENCE**

Статья посвящена вопросам интерференции, связанной с различиями морфологической структуры слов в русском и узбекском языках. Данные языки относятся к разным языковым семьям, потому особенности построения как непроеводных, так и проиеводных слов и формобразования вызывают определённые трудности при освоении русского языка тюркоязычными учащимися. Осознание взаимообусловленности словообразования и лексики при одновременном понимании типологической разницы языков даёт надёжные ориентиры в выборе правильных методов обучения и в разработке оптимальной системы упражнений для иностранных студентов. Наиболее критичные точки интерференции в области деривации и морфологии обозначены в данной статье.

*Ключевые слова:* интерференция, русский язык, узбекский язык, структура производного слова, формобразование.

The article is devoted to the issues of interference associated with the differences in the morphological structure of words in the Russian and Uzbek languages. These languages belong to different linguistic families, therefore, the peculiarities of the construction of both non-derivative and derivative words and

the formation of forms cause certain difficulties in mastering the Russian language by Turkic-speaking students. Awareness of the interdependence of word formation and vocabulary, while simultaneously understanding the typological difference between languages, provides reliable guidance in choosing the right teaching methods and in developing an optimal system of exercises for foreign students. The most critical points of interference in the field of derivation and morphology are indicated in this article.

*Keywords:* interference, Russian, Uzbek, structure of a derivative word, shaping.

Изучение любого неродственного языка связано с изучением целого ряда чуждых учащимся грамматических понятий. Отсутствие некоторых категорий в одном из языков обуславливают серьёзные трудности при изучении иностранного языка. Даже при наличии подобных грамматических категорий возможно несовпадение их содержания и функционирования в родном и иностранном языках. Например, отсутствие в русском языке артиклей, иная классификация и функционирование временных форм создают значительные трудности в изучении английского языка, поэтому русские студенты достаточно часто пропускают необходимые артикли в письменной и, особенно, в устной речи, ошибаются при употреблении той или иной временной формы глагола.

При изучении иностранного языка, не имеющего совпадения с родным ни по происхождению (разные языковые семьи), ни по типологии, учащиеся сталкиваются ещё и с трудностями понимания морфологической структуры слов.

Узбекский язык генетически входит в тюркскую языковую семью. Современный узбекский язык является официальным языком Республики Узбекистан. Он распространён на территории всей республики и других соседних стран. Так, например, согласно статье 16 Конституции Афганистана (2004) узбекский язык является официальным для регионов, в которых он используется большинством населения. Всего, по официальным данным, на узбекском языке разговаривают свыше 29 млн. человек, то есть более 3/4 все-

го узбекоязычного населения. Современный узбекский язык имеет сложную диалектную структуру, причём диалекты современного разговорного узбекского генетически разнородны. Он базируется на четырёх основных диалектах: северо-узбекские диалекты южного Казахстана, южно-узбекские говоры центральной и восточной части Узбекистана и северного Афганистана, Хорасанский диалект и Огузский диалект.

В лингвистике существуют два разных подхода к классификации языков: диахроническая (генеалогическая) и синхроническая (типологическая). Последняя основана на грамматическом строе языков, т.к. морфологическая система – это самый малоизменяемый ярус языка, имеющий устойчивый набор признаков, легко поддающихся систематизации и классификации. По своему строю узбекский язык – это агглютинативный язык с суффиксальной агглютинацией. Формы слов и новые слова в узбекском языке образуются путём последовательного присоединения однозначных суффиксов в порядке увеличения абстрактности, и поэтому чем ближе к корню находится суффикс, тем более вещественно его значение. Чёткая грань между словоизменением и словообразованием отсутствует: так, например, разные падежные формы одного и того же слова часто функционируют лексически как новые слова и допускают вторичное склонение, основой которого является не первичная основа, а падежная форма. Существительное и прилагательное в отличие от русского языка не дифференцированы морфологически и различаются лишь на синтаксическом уровне.

В русском языке, напротив, окончания многозначны, т.к. он принадлежит к языкам флективного строя. Сравните: *страна, страны, стране, страну, страной, о стране*, где окончание выражает одновременно числовое и падежное значение, указывая также и на род, и *tamlakat, tamlakatlar, tamlakatga, tamlakatni, tamlakatni, tamlakat haqida* (узб.), где каждый аффикс является однозначным.

Служебная морфема существительных русского языка, совмещающая значения числа и падежа, присоединяется непосредственно к основе и в случае изменения падежного значения заменяется другой служебной морфемой, которая также способна выражать значение числа, но уже другого падежа: ед.ч. – *этаж*, *этажа*; мн.ч. – *этажи*, *этажей*. В узбекском языке значения падежа и числа выражаются раздельно, и поэтому в падежной парадигме сохраняется числовой аффикс. Например, *qavat*, *qavatda*; *qavatlar*, *qavatlarda*.

Практика соединения морфемных отрезков в анализируемых языках различна, следовательно, наблюдается неодинаковая организация морфемной структуры слов, а специфика словообразовательных и грамматических значений и способов их актуализации делает эту дифференциацию ещё более глубокой.

В морфологической структуре русского слова наблюдаются взаимопроникновение морфемных отрезков, омонимия и синонимия аффиксов, их многозначность.

И, наоборот, в узбекском языке морфемные швы чётко обозначены, а элементы структуры слова следуют друг за другом в порядке нанизывания; аффиксы обычно однозначны и не входят в синонимические ряды или в омонимические отношения.

«При агглютинации слово изменяется путём нанизывания суффиксов, которые приклеиваются, выражая каждый своё грамматическое значение» [1, с.254]. Например, в узбекском языке именительный падеж (нулевой показатель) *kitob* – книга, местный падеж – *kitobda* в ед.ч. – в книге и *kitoblarda* – во мн.ч. – в книгах; винительный падеж – *kitobni* (ед.ч.) – в книге и *kitoblarni* (мн. ч.) – в книгах.

При этом морфемные границы чётко обозначены:

- *maktablardan* (из школ), где *maktab* – школа, *lar*– мн.ч., *dan* – падежное значение;

- *daftarlarni* (тетради), где *daftar* – тетрадь, *lar* – мн.ч., *ni* – падежное значение;

- *shkaflar*\_(шкафы) –*lar*- мн.ч.

В то же время в русских словах даже носители языка не всегда в состоянии правильно определить границы морфем в слове. Сравним следующие слова *лож-ечк-(а)*, *пе-ний-(э)*, *пой-(ут)*, в которых морфемные отрезки сливаются друг с другом, образуя фузионную конструкцию.

Другой трудностью при изучении русского языка как иностранного или неродного являются морфонологические изменения основы. К ним относятся следующие:

- усечение (отсекаются словоизменяемые, словообразовательные аффиксы, часть корня: *радио – радист*);
- наличие беглых гласных (при произношении и написании основа исходного слова, не сохраняется полностью в производном: *отец – отцы, лоб – лбы*);
- морфонологические чередования (*друг – дружный – друзья*);
- наращение основ и вариантность самих аффиксов, обусловленная фонематической позицией (*городской – ялтинский, лётчик – сварщик*);
- наложение морфем (*такси – таксист*).

Из приведённых примеров ясно, насколько трудно носителю агглютинативного языка «узнать» каждый морфемный отрезок в составе русского слова и соотнести его с определённым значением. Сравните, *мука – мучной (к//ч)*, *пух – пушистый (х//ш)*, *вести – ведёт (с//д')*, *возить – возу (з//ж)*, *идти – уйти (ид//й)*.

Такое явление, как связанные корни, не всегда осознаваемые даже носителями русского языка, ещё более затемняют структуру производных слов: *поднять – поднимать – подъём (-ня-/-ним-/-ём)*.

Причины чередований в служебных и корневых морфемах иногда трудно объяснить иностранному учащемуся, т. к. чаще всего причины этого явления – в далёком прошлом, они иллюстрируют ход исторического развития языка. Например, чередования с ну-

лём звука (*рот – рта, носок – носка*) связаны с падением редуцированных гласных в древнерусском языке.

Кроме того, один и тот же падеж может иметь варианты окончаний в зависимости от значения (русский родительный падеж: *нет чая* и *стакан чаю*), чего не наблюдается в узбекском языке. Одно и то же значение в нём даже в разных частях речи выражается одним и тем же суффиксом без вариантов. Например, суффикс *-lar* используется как показатель множественного числа у всех имён: *o'yinchoqlar* (*игрушки*).

Можно отметить также различие в использовании нулевых аффиксов: в русском языке нулевые окончания могут быть как в исходных формах (*ствол*), так и во вторичных (*школ*), в узбекском языке нулевые аффиксы встречаются только в семантически исходных формах (*daraxt, hodim*).

Отсутствие морфонологических явлений в узбекском языке идёт от того, что производящие основы совпадают в структурном отношении с самостоятельно функционирующим словом. Например, отсубстантивные прилагательные используют производящую основу без каких-либо изменений её акустическо-графического образа: *imtihon – imtihonliy, qonun – qonunliy – qonunchilik, pora – poraxor – poraxorlik*.

Что же касается русского языка, то внешнее совпадение основы со структурой слова встречается только у существительных мужского рода 1 склонения (*стол, лес*), тогда как в других словах русского языка основа слова не может выступать в речи в качестве самостоятельного слова.

Таким образом, в узбекском языке мотивирующая основа, структурно совпадающая со словом, как правило, полностью включается в процесс деривации и не подвергается изменениям морфонологического порядка. Интересно заметить, что заимствования из русского языка, подчиняясь внутренним законам заимствующих языков, также, без каких-либо усечений производящей основы,



включаются в процесс словопроизводства. Например, при образовании адъективов от заимствованных русских существительных в узбекском языке мы видим следующее: *тракторист – тракторчи, картошка – картошкали, малина – малинали*.

С одной стороны, грамматическая многозначность аффиксов русского языка является рядовым явлением. Например, в окончаниях полных форм прилагательных (*красивый, красивую*) реализованы три грамматических значения: рода, числа и падежа, в личных окончаниях глаголов (*звонит, встретимся*) реализуются значения лица и числа.

С другой стороны, в русском языке наблюдается противоположная тенденция: одно и то же значение может выражаться различными синонимичными морфемами. Сравните окончания родительного падежа мн.ч. у существительных I склонения: *студентов, морей, сапог, яблок*. Примеры отсубстантивных дериватов с синонимичными суффиксами: *-ник (сапожник), -щик (фонарищик), -ак (рыбак), -арь (аптекарь), -ист (футболист)* и др.

А омонимия словообразовательных средств русского языка окончательно запутывает дело, например, *нож-к-а* (уменьшительно-ласкательное значение), *спортсмен-к-а* (значение лица женского пола), *разнос-к-а* (значение абстрактного действия), *заруб-к-а* (результат действия).

Эти явления: многозначность, синонимия, омонимия аффиксов – в узбекском языке невозможны. Здесь количество аффиксов соответствует количеству значений. Так, в узбекском языке существительные со значением лица, названного по действию, образуются при помощи аффикса *-chi*: *to 'qish – to 'quvchi* (*ткать – ткачиха*), *ish – ishchi* (*работа – работник*) в то время как в русском языке эта словообразовательная категория обслуживается 15-ю суффиксами.

В узбекском языке морфемные отрезки могут быть легко идентифицированы и соотнесены с определённым значением. Сравните,

*joy* (место) – *joylar* (имеющий много места), *qor* (снег) – *qorlar* (имеющий много снега).

Понимание возможных точек интерференции при изучении русского языка для учащихся с иной типологией родного языка делает возможным необходимую корректировку с обязательным включением упражнений, связанных с морфонологическими явлениями при формо- и словообразовании в русском языке.

### Литература

1. Турниязова М. У. Курс лекций по сопоставительной грамматике русского и узбекского языков. URL: <http://uz.denemetr.com/docs/768/index-339988-1.html?page=2> (дата обращения: 20.02.2021).
2. Ниязова Д. Х. Изменения в морфемном составе некоторых слов узбекского языка // Молодой учёный. 2014. №5. С. 207-208. URL <https://moluch.ru/archive/64/10269/> (дата обращения: 19.12.2020).
3. Алтеева Л. В. Проблема инварианта в сопоставительной дериватологии // Сборник научных трудов фак-та иностранных языков. Вып. 5. – Бишкек, 1993. С. 3–9.
4. Алтеева Л. В. Изучение русской морфонологии в группах военнослужащих из стран СНГ. СПб: ВАТТ, 2007. 66 с.

**УДК: 81-23**

*Лариса Владимировна Алпеева,*  
канд. филол. наук, доцент  
*Зевара Шарофиддинова,*  
студентка  
(Санкт-Петербургский государственный  
архитектурно-строительный университет)  
*E-mail: lars41@yandex.ru,*  
*sewar\_2019@mail.ru*

*Larisa Vladimirovna Alpeeva,*  
PhD in Sci. Philol., Associate Professor  
*Zewara Sharofiddinova,*  
student  
(Saint Petersburg State University  
of Architecture and Civil Engineering)  
*E-mail: lars41@yandex.ru,*  
*sewar\_2019@mail.ru*

## **АНТИТЕЗА В СОВРЕМЕННЫХ ТЕКСТАХ РОССИЙСКИХ СМИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ ПЕРЕВОДА НА ТАДЖИКСКИЙ ЯЗЫК**

### **ANTITESIS IN MODERN TEXTS OF THE RUSSIAN MEDIA AND FEATURES OF ITS TRANSLATION INTO THE TAJIK**

В данной статье анализируется языковой феномен антитезы в различных аспектах: его употребительность в современных русскоязычных текстах масс-медиа, структура и стилистические функции. Работа выполнена на стыке нескольких дисциплин: сравнительной типологии, стилистики, теории перевода. Антитеза является одним из самых распространённых стилистических приёмов в СМИ, т. к. позволяет сразу же задать антиномию явлений в тексте. Авторы обозначили проблемные точки перевода конструкций антитезы на таджикский язык. Для анализа и перевода составлена картотека на материале электронных версий многотиражных газет «Аргументы и факты», «Комсомольская правда», «Метро» за 2018–2019 гг.

*Ключевые слова:* антитеза, язык масс-медиа, антонимы, стилистическая функция, языковые антонимы, контекстуальные антонимы, словообразовательные антонимы, русский язык, таджикский язык.

This article analyzes the linguistic phenomenon of antithesis in various aspects: its use in modern Russian-language mass media texts, structure and stylistic functions. The work was done at the junction of several disciplines: comparative typology, stylistics, translation theory. Antithesis is one of the most common stylistic devices in the media, because allows you to immediately set

the antinomy of the phenomena in the text. The authors identified the problematic points of translation of the constructions of the antithesis into the Tajik language. For analysis and translation, a card index was compiled on the material of electronic versions of the large-circulation newspapers Argumenty i Fakty, Komsomolskaya Pravda, Metro for 2018–2019.

*Keywords:* antithesis, mass media language, antonyms, stylistic function, linguistic antonyms, contextual antonyms, derivational antonyms, Russian, Tajik.

В данной статье мы используем термин «масс-медиа», как более широкое понятие, чем ранее принятый «язык газеты». Современный этап языкового развития, характеризующийся в первую очередь стремительным пополнением лексикона русского языка за счёт различных факторов, как в зеркале отражается в Интернете. Зачатки изменений языковых норм разного порядка наряду с устной речью возникают и апробируются именно здесь. Мы наблюдаем вкрапления лексики самых разных стилей в публицистические тексты, язык которых становится всё более демократичным. Значение латинского глагола *publicare* – «сделать общим достоянием, открыть для всех» – стало знаменем современных средств массовой информации. И ключевым в новом названии публицистики является именно слово «массовый».

Наряду со словотворчеством, переходом лексем из одного стиля в другой в масс-медиа широко и оперативно используются заимствования из других языков, почти мгновенно находящие своё отражение на просторах Интернета. Чаще всего это англицизмы. Они появляются буквально одновременно с появлением новых артефактов в человеческом обществе (*биткоин, майнинг, криптопровайдер*), часть их русифицируется за счёт сочетаний с русскими морфемами (*криптовалюта, майнить, ковидный, антиковидный, постковидный, ковидник, ковидствовать, ковидничать*), которые пополняют поначалу так называемый «рунглиш», переходя впоследствии в основной вокабуляр. Последнее явление необычайно активно в современном русском языке, что отмечается многими лингвистами: «Если английский язык силен корнями, русский – суффиксами и приставками. Наш язык необычайно живо осваивает чужие корни, прикрепляя к ним морфемы» [1].

Иногда эти процессы (заимствование и деривация на базе заимствований) не разведены во времени, иногда первая стадия пропускается. Попутно отметим, что и непосредственные заимствования, и гибридные новообразования, вливаясь в систему русского языка, приобретают такие характеристики, как род, склонение, время и другие грамматические категории.

В борьбе за читателя авторы текстов наряду с фактографией, логикой доказательств, всё чаще используют образность изложения. Эмоциональные средства языка направлены в первую очередь на смысловое выделение особо важных слов, на представленный в содержании контраст различных позиций. Именно антитеза в таких случаях является основой для построения различных стилистических фигур речи. В данной статье применяется широкое понимание термина «антитеза», как стилистической фигуры контраста, антиномии явлений действительности.

Авторов интересовали также такие вопросы, связанные с переводом антитезы на другой язык: сохранение её стилистической функции, особенности перевода при наличии переносных значений, контекстуальных или стилистически маркированных языковых средств.

Работа выполнена на базе материалов, выбранных из электронных версий многотиражных газет «Аргументы и факты», «Комсомольская правда», «Метро» за 2018 -2019 годы (далее – АИФ, КП).

Самой частотной в нашем материале оказалась антитеза, построенная на антонимах одной части речи.

Существительные:

*Поговорил с ними, убедил, что они не правы ни по **Корану**, ни по **Библии*** (КП 13.03.2018). – *Ман бо онҳо гуфтугӯ кардам, ман боварӣ дорам, ки онҳо на дар **Куръон** ва на **Библия** дуруст нестанд.*

***Американцы** кричат: «Браво, русские!»* (АИФ № 7, 2018). – ***Амрикоӣҳо** фарёд мезананд: «**Браво, русҳо!**»*

Прилагательные:

*Дедушка **строгий**, но **весёлый*** (Метро 26.09.2019) – ***Бобояш сахт**, лекин **шодмон***. С таджикского языка «сахт» дословно переводится как «жесткий», однозначного соответствия нет.

**Обычные люди – нереальные сроки** (Метро 27.09.2019) –  
*Одамони оддӣ – истилоҳҳои зайривоқеӣ.*

Глаголы:

*Памятники Сталину **свергают, ставят** обратно, **залива-**  
**ют** краской и **чистят** (АИФ № 9, 2018). – Ёдгории Сталин **аф-**  
**тида, дубора гузошта, бо ранг нур карда ва тоза карда шудааст.***

Антонимы могут относиться даже к разным частям речи.  
Главным для их антонимизации является контраст понятий.

Примеры:

*Мой рецепт: **то, что на сцене, то и внутри** меня (АИФ № 7,  
2018). – Дорухати ман: он чӣ дар **сахна** аст, пас дар **дохили** ман.*

*Девочка-фигуристка, которая **смогла** совершить **невозмож-**  
**ное** (АИФ № 7, 2018). – Фигуристии духтар, ки **имконнопазирро**  
**ичро карда тавонист.***

*Мы **встаём** из положения **лёжа** (АИФ № 9, 2018). – Мо аз  
**мавқеи дурӯғгӯӣ бархезем.***

Как видим, в функции антитезы могут быть употреблены лю-  
бые два слова, оппозиция которых подчёркивается контекстом.  
В данном примере – это глагол и наречие.

Многозначные слова не всегда переводятся на другой язык  
одинаково, так как полного соответствия набора ЛСВ полисемич-  
ных слов в разных языках нет. Например:

***Тяжёлые** времена **лёгкой** промышленности (АИФ № 8, 2018). –  
Замони **вазнини** саноати **сабук.***

***Лёгкого** пути **«тяжёлому соколу»** (о ракете Falcon Heavy – со-  
кол тяжёлый. – Троицкий вариант. Наука. № 3. 13.02.2018). – **Роҳи**  
**осон** ба «шоҳин **вазнин».***

Как видно из перевода, разные значения слова «лёгкий» пере-  
водятся на таджикский язык разными прилагательными: *сабук* и *осон*.

Для анализа привлекались и стилистически маркированные  
лексемы. Соединение разностильных языковых средств в одном  
тексте или даже в одном предложении усиливает стилистический  
эффект их употребления именно в силу контрастности не только  
значений слов, но и стилевой принадлежности. Например: *Вернулся*

*Рома худюций, но счастливый* (АИФ № 7, 2018). – *Рома логар омад, аммо хушбахт.*

Появление в языке масс-медиа сленга, жаргона и т.п. рождает новые антонимические пары, например, *вложить – отбить* (деньги), *нал – безнал*. Здесь могут быть стилистически окрашены все члены корреляции, а может быть окрашено лишь одно, вновь вошедшее в антонимический ряд, слово.

Именно антонимы в первую очередь служат базой создания антитезы – стилистической фигуры контраста, резкого противопоставления понятий, положений, образов, состояний: *Так возник наш мир, а где-то должен был появиться антимир* (КП 13.03.2018). – *Ҳамин тавр ҷаҳони мо пайдо шуд ва дар ҷое анти-ҷаҳон пайдо шуд.*

По структуре антитеза может быть простой. Такая антитеза включает лишь одну пару антонимов. Естественно, она является самой многочисленной в анализируемом нами эмпирическом материале. Примеры:

*Эта самая <...> асимметрия ставит в тупик физиков-материалистов. Идеалистов же воодушевляет* (КП 13.03.2018). – *Ин хеле <...> асимметрия физикони материалистҳо халалдор мекунад. Идеалистҳо ташивиқ карда мешаванд.*

*Куда не дойдут большие торговые сети, всегда доедет мелкая кооперация* (АИФ № 7, 2018). – *Дар ҷойҳои калони савдои чакана ба даст намеоянд, ҳамкориҳои хурд ҳамеша ба даст меоянд.*

*Проваливаться, подниматься, рисковать, но – честно* (АИФ № 7, 2018). – *Ноқомӣ, бархостан, хатарро ба гардан гиред, аммо – кушоду равшан.*

*Старая гвардия ещё послужит новым профессионалам* (АИФ № 8, 2018). – *Гвардияи кӯҳна ҳоло ҳам ба мутахассисони нав хизмат хоҳад кард.*

*Красный? Белый? Гениальный!* (АИФ № 9, 2018). – *Сурх? Сафед? Аҷоиб!*

Когда хвастаешься, преувеличиваешь **хорошее**, скрываешь **плохое** (АИФ № 8, 2018). – Вақте ки шумо мағзур мешавед, чизи **хубро** исроф мекунад, **бади́ро** пинҳон мекунад.

Мы предпочитаем говорить только о **достижениях** России и не называть проблем, **провалов** (АИФ № 8, 2018). – Мо мехоҳем танҳо дар бораи **дастовардҳои** Русия сӯҳбат кунем ва на **мушкилоту нокомиҳоро** номбар кунем.

Если будем ориентировать молодые поколения и **будущее** нашей страны на **прошлое** – окажемся в тупике (КП 21.02.2018). – Агар мо насли ҷавон ва **ояндаи** кишварамонро ба **гузашта** равона кунем, мо ба бесарусомонӣ дучор мешавем.

Святая грань между **плохими** и **хорошими** истаяла (КП 21.02.2018). – Хати муқаддас байни **некиву бад** гудохтааст.

**Много** земли и **мало** рук (АИФ № 7, 2018). – Замини **зиёде**, **дасти кам**.

Там, <в бизнесе> **больше** прагматизма, **меньше** ограничений регламентом. (АИФ № 7, 2018). – Прагматизм **зиёдтар** аст, ки бо танзим **камтар** маҳдуд карда шудааст.

Чем **хуже**, тем **лучше** (об эксплуатации коммунистами неудач правительства. – АИФ № 9, 2018). – **Бадтар**, **бехтар** аст.

**И взлёты** в ней были, и **падения** (АИФ № 7, 2018). – Ва **пеирафтҳо** дар зиндагӣ, **пастишавӣ** буданд.

В нашей семье нет полутонов: только **чёрное** и **белое**, **зло** и **добро** (АИФ № 7, 2018). – Дар оилаи мо ҳеҷ гуна халтаҳо нестанд: танҳо **сиёҳу сафед**, **бадӣ** ва **некӣ**.

Почему бы самим зрителям не решить, **хороший** фильм или **плохой** (КП 21.02.2018). – Чаро тамошобинон тасмим мегиранд, ки филм **хуб** ё **бад** аст.

Кланы между собой <...> **грызлись**, **мирились**, делились, договаривались (КП 13.03.2018). – Гурӯҳҳо байни худ <...> **газидан**, **оштии кардан**, мубодила кардан, гуфтушунид кардан буданд.

Про этот **сон**, который вполне может стать **явью**, Ярош пока молчит (КП 13.03.2018). – Дар бораи ин **хоб**, ки шояд ба **амал** ояд, Ярош ҳам хомӯш аст.



**Добро же должно подавить зло!** (КП 21.02.2018). – **Хуб бояд бади́ро мағлуб кунад!**

Многочленная антитеза, где в микротексте наблюдаются как минимум четыре лексемы, встречается также достаточно часто.

Примеры:

**Я сегодня есть, завтра нет** (АИФ № 8, 2018). – **Ман имру́з дорам, пагоҳ не.**

**Пыль ужасная, жара днём, холод ночью...** (АИФ № 10, 2018). – **Чанги сахт, гармӣ дар рӯз, шабона хунук...**

**Каждое должностное лицо берёт на своём уровне: большие – много, маленькие – поменьше, а совсем незначительные не брезгают и продуктами** (АИФ № 8, 2018). – **Ҳар як мансабдор дар сатҳи худ қарор мегирад: калон – бисёр, хурд – камтар ва хеле ноҷиз ба ғизо саркашӣ намекунад.**

**Кто в молодости не был радикалом – у того нет сердца, кто в зрелости не стал консерватором – у того нет ума** (АИФ № 7, 2018). – **Касе, ки дар ҷавонӣ радикал набуд – вай дил надорад, вай дар камолоти худ консерватив намешавад – ақл надорад.**

В такой антитезе могут присутствовать, как свойственные системе языка (узуальные) антонимы, типа *сердце – ум = дил – хаёт*, так и контекстуальные. В предложении, приведённом выше, *большие – маленькие* являются узуальными антонимами, *большие – незначительные* – окказиональными, в оппозиции *много – поменьше* второй член стилистически окрашен.

Антитезу могут составить оппозиции слова и словосочетания или слова и двух словосочетаний.

**Мы *вверх* пойдём или так и будем *под горочку* катиться?** (АИФ № 7, 2018). – **Оё мо биравем ё *зери теппа ғалтем*?**

**<...> все обиды пасынков Российской империи, родившихся на *родной земле*, которую когда-то освоили их прадеды, а под пенсию вдруг оказавшихся на *чужбине*.** (КП 13.03.2018) – **ҳама ғаму ғуссаҳои империяи Русия, ки дар ватани худ таваллуд ёфтаанд ва бобокалонашон як вақтҳо азхуд кардаанд ва вақте ба нафақа баромаданд, ногаҳон дар сарзамини бегона пайдо шуданд.**

Законопроект предлагает приравнять **незарегистрированные отношения** в течение 5 лет к **официальному браку** (АИФ № 7, 2018). – Лоиҳаи қонун пешниҳод мекунад, ки **муносибатҳои ба қайд гирифтанишуда** барои 5 сол ба **издивоҷи** расмӣ баробар карда шавад.

В **благополучных городах** хотят больше демократии, в **депрессивных же регионах** народу не до «европейских забав» (АИФ № 7, 2018). – Дар **шаҳрҳои шукуфон** онҳо бештар демократия ме-хоҳанд, дар **минтақаҳои депрессия**, мардум ба «дилхушии Аврупо» муқобил нестанд.

Контраст поддерживается и семантикой противительных союзов:

**Осведомлённость** молодых людей **падает**, а число **абортов растёт** (АИФ № 7, 2018). – Огоҳи қавонон **паст шуда** истодааст ва шумораи **исқоти ҷамл меафзояд**.

В армию я **уходил** в одной стране, а **вернулся** уже в другую (АИФ № 7, 2018). – Ман ба артиши дар як кишвар **рафтам** ва ба кишвари дигар **баргаштам**.

В русском языке новые антонимические пары часто возникают благодаря префиксальной деривации: ... **подземная** часть со стеклянным саркофагом ... **надземная** часть памятника... (АИФ № 7, 2018). Отсутствие префиксов в таджикских глаголах не даёт возможности передать широкую антонимию русских приставочных глаголов (*войти – выйти, уехать – приехать*) тем же способом. В таджикском языке перевод таких дериватов осуществляется при помощи разнокорневых слов.

**Прихожу** в театр в 9 утра и **ухожу** в 11 вечера (АИФ № 7, 2018). – Ман соати 9 ба саҳар **омада**, соати 11 бегоҳ ба театр **меравам**.

Всё можно **выиграть**, но, если мы **проиграем** хоккей, считай, мы проиграли **Игры** (АИФ № 8, 2018). – Ҳама чиз **бурд карда метавонад**, аммо агар мо хоккейро аз даст диҳем, фикр кунед, ки мо Бозиҳоро аз даст додаем.

Акротеза – одна из фигур антиномии, выполняющая функцию утверждения одного признака за счёт отрицания другого. В таких

конструкциях первый антоним употреблён с отрицанием, а второй противопоставлен с помощью противительных союзов.

*В потребкооперации ей помогли – не деньгами, но связями* (АИФ № 7, 2018). – *Дар ҳамкориҳои муштарак онҳо ба вай кӯмак карданд – на бо пул, балки бо робитаҳо.*

Данная конструкция не может быть переведена на таджикский язык дословно, здесь необходимы предлоги (*бо* – предлог).

*Били не на жизнь, а на смерть* (КП 21.02.2018). – *Мезаданд на ба ҳаёт, балки ба мамот.*

*Источником гордости, как правило, является не настоящее, а прошлое* (АИФ № 8, 2018). – *Манбаи гурур, чун қоида, ҳоло не, балки гузашта аст.*

*Новое супероружие оказалось совсем не блефом, а грозной реальностью* (КП 13.03.2018). – *Суперчанги нав тамоман печида набуд, балки воқеияти даҳшатбор буд.*

В отличие от русского «блеф» таджикское слово «бонг» переводится как «обман, неправда», что не совсем точно по значению и нейтрально по стилю, тогда как в словарях русского языка его переносное значение маркировано. Полностью соответствующая русскому «блеф» языковая единица в таджикском языке отсутствует.

*Штамп о регистрации в документах стоит не заморский, а белорусский* (КП 13.03.2018) – *Мӯҳр дар бораи сабти номи хуччатҳо дар хориҷа нест, аммо Беларус.*

Рассмотрим другую стилистическую фигуру – акротезу, где составлять оппозицию могут также разные части речи.

*На первый взгляд кажется жутко смешным, но на самом деле грустно* (АИФ № 7, 2018). – *Дар назари аввал, ин хеле хандовар менамояд, аммо дар асл ғамгин.*

Здесь в русском тексте антонимами являются прилагательное и категория состояния. В переводе на таджикский язык мы видим только адъективы.

*Жизнь как бы стала лучше, а жить становится тяжелее* (АИФ № 8, 2018). – *Ба назар чунин менамуд, ки зиндагӣ беҳтар шуда истодааст ва ҳаёт торафт душвортар мешавад (беҳтар – «хорошо, хороший, лучше»).*

В русском языке оппозицию составляют сравнительные степени прилагательного и наречия, тогда как в таджикском языке частеречные различия стёрты.

Ещё один стилистический приём выражения антиномии – это амфитеза, где антонимы включают весь градуированный ряд противопоставленных объектов.

*Там учатся и жертвы, и нападавшие* (КП 21.02.2018). – *Ҳам қурбониён ва ҳам Ҳамлақунандагон дар он ҷо таҳсил мекунанд.*

*«и жертвы, и нападавшие»* (*qirvonijon ham, lagaron ham*) – «все ученики: как имевшие отношение к инциденту, так и нет, разные».

*Работы на объекте продолжаются и днём, и ночью* (АИФ № 7, 2018). – *Кор дар иншоот ҳам шабу рӯз идома меёбад* (*руз hat, шаб hat*) – «это не только ночь и день, но всё время, целые сутки, или даже не одни сутки».

При амфитезе используются сочинительные конструкции, чаще с соединительным союзом *и* (*ham*), который может быть как одиночным, так и повторяющимся.

*Главная цель этих работ – изучение современного и прошлого климата Антарктиды* (АИФ № 7, 2018). – *Ҳадафи асосии ин корҳо омӯзиши иқлими кунунӣ ва гузаштаи Антарктида мебошад.*

*«современный и прошлый климат»* (*омӯзиши ва гузашта*) – «климат во все времена».

*В человеке есть всё: и святое, и грешное* (АИФ № 8, 2018). – *Ҳама чиз дар одам аст: ҳам муқаддас ва ҳам гунаҳгор.*

На втором месте по частотности употребления здесь находятся разделительные союзы *или, либо, ли*.

*Чтобы выявить факт истинного (либо фиктивного) полтергейста, бригада скорой помощи выезжала на вызов с аппаратурой* (АИФ № 9, 2018). – *Барои ошкор кардани далели як полтергеисти ҳақиқӣ (ё тасаввур), кормандони ёрии таъҷилӣ бо таҷҳизот ба занзанӣ рафтанд.*

Наиболее регулярно повторяемые сочетания антонимов приобрели в русском языке фразеологизированное значение, например, *рано или поздно* – «когда-нибудь».

*И не сегодня завтра тема отстающих территорий неминуемо встанет в повестку дня (АИФ № 7, 2018). – Ва имрӯз пагоҳ мавзӯи ақибмонда шудани мавзӯҳои дар минтақа ногузир хоҳад шуд.*

В некоторых случаях нерасчленённость даже оформлена орфографически, что невозможно в таджикском: *Прогулявшись туда-обратно, я сфотографировал табличку (АИФ № 9, 2018). – Кафо баргаишта, ман планшетро гирифтаам.*

Для показа сложности и противоречивости явления, одновременного наличия в нём противоположных качеств, свойств, действий используется такая стилистическая фигура, как оксюморон. Оба компонента антонимической парадигмы в таких примерах совмещены, присутствуют в одном и том же денотате, показывая сложность и противоречивость предмета, свойства, состояния, например,

*Далёкие близкие (АИФ, № 3, 2018). – Хешовандони Фаровон.*

*Святые грешники (АИФ № 8, 2018). – Гуноҳони муқаддас.*

При наличии градуальных антонимов в контексте могут быть названы не только полярные члены парадигмы, но и все компоненты, включая промежуточный элемент.

*О вреде, эффективности и бесполезности противовирусных препаратов спорят не один десяток лет (АИФ № 7, 2018). – Зиёда аз даҳ сол дар бораи хатар, самаранокӣ ва муфидии доруҳои зидди вирусӣ баҳс мекунад.*

*...у меня есть близкий и нежный друг, который всегда и всюду разделит со мной и невзгоды, и трудности, и радости (АИФ № 10, 2018). – Ман як дӯсти наздик ва мулоим дорам, ки ҳамеша ва дар ҳама ҷо душвориҳо, душвориҳо ва шодмониро ҳамроҳӣ мекунад.*

*А без знания «вчера» нам непонятно «сегодня» и неизвестно «завтра» (Аргументы недели, 19.04.2018). – Ва мо «дирӯз» – ро намедонем, «имрӯз» – ро намефаҳмем, ва «фардо» – ро намедонем.*

Антитеза широко используется в заголовках, сразу подчёркивая для читателя полемичность текста. Это привлекает внимание, побуждает к прочтению статьи. Примеры:

*Брак или сожительство? (АИФ № 7, 2018). – Издивоҷ ё якҷоя зиндагӣ қардан?*

Когда **революция** лучше **эволюции** (АИФ № 8, 2018). – Вақте ки **инқилоб** аз **таҳаввулот** беҳтар аст.

Почему норвежцы **богатеют**, а мы **беднеем**? (АИФ, № 11, 2018). – Чаро норвегӣҳо **бойтар мешаванд** ва мо қашшоқ мешавем?

Антитеза может выполнять даже текстообразующую функцию. Например: **Можно закупать импортные семена «по пять рублей, но большие»**. **Можно отечественные – «по три, но маленькие»** (Аргументы недели, 19.04.2018). – **Шумо метавонед тухмиҳои воридшударо «ба панҷ рубл, аммо калон» харед. Шумо метавонед ватанӣ – «се, аммо хурд»**.

Что касается особенностей перевода контекстуальных антонимов, тут можно отметить следующую закономерность: принадлежность их к одной части речи позволяет сохранить выполняемую ими стилистическую функцию при переводе. Примеры:

Памятники Сталину **свергают**, **ставят** обратно, **заливают** краской и **чищают** (АИФ № 9, 2018). – Ёдгории Сталин **афтида шуд**, **дубора гузошта шуд**, **бо ранг пур карда шуд** ва **тоза карда шуд**.

Слововики **сжали** расплескавшийся революционный **океан** до небольшой **грязной лужицы** (КП 21.02.2018). – Силовики **укёнуци** рехтаи **инқилобро** ба як **кӯлаки майда лой** андохт. В таджикском языке не существует слова «лужица», поэтому его заменяют на «малая грязь».

При выражении противопоставления в русском языке разными частями речи в таджикском невозможно найти однозначные соответствия. Пословный перевод невозможен и при наличии стилистически окрашенных лексем, а также сленга, в связи с несовпадающими стилистическими различиями, а в случае сленга – из-за отсутствия таковых слов в языке перевода.

## Литература

1. *Абрамов А.* Словарь эпохи коронавируса: «Ковидиоты на самоизоляции зачали корониалов, зумились и оформили ковидиворс» [Текст] / А. Абрамов // Комсомольская правда. 22.05.2020.

2. URL: <https://www.kp.ru/daily/27132/4221683/> (дата обращения: 23.05.2021).
3. *Алпеева Л. В., Хамадних Е.* Стилистические функции языковых антонимов в русском и арабском языках // Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков: Межвуз. сб. статей. СПб.: ВИ(ИТ), 2016. С. 17–21.
4. *Иванов В. Б.* Таджикский язык: учебник и практикум для академического бакалавриата / В. Б. Иванов, Е. В. Семенова, Х. О. Хушкадамова. М.: Юрайт, 2019. 415 с.
5. *Семенова Е. В.*, Таджикский язык. М.: МГИМО-Университет, 2015. 208 с.

УДК 009:008:81+372.881.1

*Алёна Андреевна Астахова,*  
преподаватель

(Тюменское высшее военно-инженерное  
командное училище)

*Наталья Викторовна Ипполитова,*

д-р пед. наук, профессор  
(Шадринский государственный  
педагогический университет)

*E-mail: astashova\_89@mail.ru,*

*inv\_@mail.ru*

*Alena Andreevna Astashova,*  
lecturer

(Tyumen higher military engineering  
command school)

*Natalya Viktorovna Ippolitova,*

Dr. Sci. Ped, Professor  
(Shadrinsk State  
Pedagogical University)

*E-mail: astashova\_89@mail.ru,*

*inv\_@mail.ru*

## **ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

### **HISTORICAL AND LOGICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF INTERCULTURAL COMMUNICATION**

В статье рассматривается историко-логический анализ развития межкультурной коммуникации. Авторы описывают проблему возникновения и формирования межкультурной коммуникации как учебной дисциплины, выделяют этапы развития межкультурной коммуникации, комментируют каждый этап, приводя примеры ситуаций и условий межкультурного общения, дают приблизительную оценку уровня востребованности выделения межкультурной коммуникации в самостоятельную дисциплину. Особое внимание в статье уделено исследованию современного состояния межкультурной коммуникации, а также определению ее роли в отечественной образовательной системе. В заключении авторы делают вывод о том, что развитие проблемы межкультурной коммуникации имеет долгую историю, однако исследователям еще многое предстоит сделать как в плане укрепления теоретической, так и практической базы.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, этапы развития межкультурной коммуникации, историко-логический анализ, учебная дисциплина, теория межкультурной коммуникации.



The article deals with the historical and logical analysis of the development of intercultural communication. The author describes the problem of the emergence and formation of intercultural communication as an academic discipline, highlights the stages of development of intercultural communication, comments on each stage, giving examples of situations and conditions of intercultural communication, gives an approximate assessment of the level of demand for the separation of intercultural communication into an independent discipline. Particular attention in the article is paid to the study of the current state of intercultural communication, as well as the definition of its role in the domestic educational system. In conclusion, the author concludes that the development of the problem of intercultural communication has a long history, but researchers still have a lot to do both in terms of strengthening both theoretical and practical bases.

*Keywords:* intercultural communication, stages of development of intercultural communication, historical and logical analysis, academic discipline, theory of intercultural communication.

Пока люди разных культур встречаются друг с другом, существует межкультурная коммуникация. Однако систематического изучения межкультурных контактов и взаимодействий не существовало до XX века. Многие концепции, используемые сегодня в области межкультурной коммуникации, были сформулированы в первые десятилетия предыдущего века. Например, научный метод Франца Боаса изучения человеческих культур и обществ, концепция незнакомца Георга Зиммеля, концепция этноцентризма Уильяма Грэма Самнера, теория Рут Бенедикт об отношениях между личностью, искусством, языком и культурой, взгляды Вильгельма Гумбольдта и Александра Гумбольдта на язык и культуру, лингвистическая теория относительности Эдуарда Сепира и Бенджамина Ли Уорфа. Однако до 1950 г. исследование межкультурной коммуникации еще не имело названия и своей концептуализации, совместное изучение культуры и общения еще не произошло. Таким образом, можно констатировать, что до 1950 года область межкультурной коммуникации находилась в малоизученном состоянии.

Сегодня межкультурная коммуникация является той частью реальности, без которой невозможно существование современ-

ного человека и развитие мирового сообщества. Межкультурная коммуникация имеет многовековую историю. Этнографы, лингвисты, педагоги, историки, социологи рассматривают межкультурную коммуникацию и процесс ее развития с разных точек зрения, формируя тем самым общую картину данного понятия. Различного рода взаимоотношения между представителями разных культур происходили с того периода, когда древнейшие цивилизации только начинали свое становление. Конечно, межкультурные контакты того времени сводились по большей части к обмену предметами быта или духовной культуры. Нельзя не отметить роль военных походов в развитии межкультурной коммуникации того времени, когда завоевательная политика древнейших государств в большой степени способствовала расширению географии общения между людьми разных этносов.

В эпоху Римской империи межкультурная коммуникация постепенно формируется в определенную систему. Рим становится крупнейшим городом античного мира, что в огромной степени определило его статус как центра межкультурного общения того времени. Вечный город привлекает торговцев, актеров, спортсменов, ученых со всего мира, поэтому общение между носителями различных культур осуществляется на всевозможные темы, что делает межкультурную коммуникацию того периода особенно интересной и продуктивной.

В Средние века, характеризующиеся религиозным доминированием, происходит спад межкультурного взаимодействия и сокращение его форм и направлений. Однако, в данный период возникает такая важная для современного мира форма межкультурного взаимодействия, как межкультурные образовательные контакты. Для университетской жизни того периода обучение в европейских странах было обязательным для формирования, развития и налаживания контактов с представителями церкви других государств.

Возрождение сыграло важную роль в развитии межкультурной коммуникации вследствие ряда географических открытий, которые повлекли за собой развитие торговых дел и стали основой

распространения знаний и культуре, традициях и обычаях разных народов. Европейцы проявляют огромный интерес к неевропейским культурам, появляется необходимость в обмене информацией, просыпается острая тяга к знаниям о жизни других этносов и потребность познакомиться со своей культурой. С XVI века межкультурные контакты в Европе ассоциируются с увлечением экзотическими странами. Приобретает популярность коллекционирование уникальных товаров и предметов роскоши, которые в будущем станут основами известных музеев и коллекций произведений искусства. Страсть к зарубежным странам заинтересованность в налаживании межкультурных контактов того периода отражается в искусстве.

Во второй половине XIX-XXI веков многие исследователи начали рассматривать проблему установления диалога в сфере культуры. Работы таких мыслителей, как О. Шпенглер, А. Дж. Тойнби, С. Хантингтон, Н. Я. Данилевский стали основой современной теории культурного взаимодействия. Именно их труды являются той основой, на которой строятся все дальнейшие исследования в данном направлении.

Несмотря на то, что различного рода контакты между носителями различных культур происходили еще в древности, изучать межкультурную коммуникацию начали не так давно, а теорию межкультурной коммуникации можно считать новой областью интереса современных ученых. Взаимодействие культур, взаимоотношения между языком и культурой, а также поиск оптимальных способов межкультурной коммуникации из прошлого привлекают внимание исследователей. Американские специалисты были первыми, кто высказал идею о возможности изучения процесса межкультурной коммуникации. Необходимость изучения языка и культуры в их неразрывной связи, практический интерес к данному вопросу способствовали оформлению межкультурной коммуникации в самостоятельную академическую дисциплину. Вследствие этого в 1946 году был подписан Акт о службе за границей, а позже основан Институт службы за границей под руководством Э. Холла.

Он был лингвистом, но для работы в данном институте были приглашены ученые различных направлений науки. За несколько лет работы преподаватели пришли к выводу, что каждая культура за весь период ее истории сформировала свою уникальную систему ценностей, особенностей общения, поэтому описание каждой культуры, ее оценка и интерпретация должны осуществляться с точки зрения равенства культур.

1954 год принято считать годом зарождения межкультурной коммуникации как академической дисциплины. Это событие связано с выходом в свет книги «Культура и Коммуникация» [1]. Авторами выступили Э. Холл и Д. Трагер. Именно они ввели термин «межкультурная коммуникация», развили основные ее положения и идеи. В своем следующем труде «Немой язык» Э. Холл провел параллели между языком и культурой и пришел к выводу, что культуре необходимо обучать в процессе преподавания языка («если культура изучаема, то это означает, что она может быть и преподаваема» [2]). Э. Холл был первым, кто заговорил о том, что межкультурная коммуникация не является предметом только научных исследований, она также может выступать в качестве самостоятельной академической дисциплины. Он писал: «... люди должны учиться переходить за пределы культуры и адаптировать ее к эпохе и к своему собственному биологическому организму» [3].

В конце 1960-х годов межкультурная коммуникация окончательно оформляется в самостоятельную академическую дисциплину и преподается уже во многих университетах США. Однако процесс преподавания внес ряд изменений в содержание обучения. Зародившись как практическая дисциплина, межкультурная коммуникация с середины 1970-х годов дополняется теоретическими положениями, принимая при этом форму классического университетского курса.

После знакомства с опытом преподавания межкультурной коммуникации в университетах США европейские учебные заведения также начинают вводить данный курс в процесс обучения.

В отечественной системе образования инициаторами изучения межкультурной коммуникации выступили учителя иностранных языков. Они были первыми, кто понял, что знание только одного иностранного языка недостаточно для осуществления результативного общения. В ходе коммуникации с представителями других культур необходимо учитывать и особенности менталитета, традиции, этикет, так без учета данных характеристик даже глубокое знание иностранного не гарантирует полное понимание и отсутствие конфликтов.

Введение такого предмета, как «Страноведение», преподаваемого параллельно с дисциплиной «Иностранный язык» способствовало более подробному знакомству студентов с историей, обычаями, общественным устройством страны изучаемого языка. Однако, как показывает практика, для эффективного общения и урегулирования конфликтов с представителями других культур одних только теоретических знаний недостаточно. Необходимы практические навыки межкультурного общения, поэтому в некоторых вузах России в учебные программы включается новая дисциплина – «Межкультурная коммуникация». Введение данной дисциплины продиктовано необходимостью подготовки таких специалистов, которые смогли бы осуществлять межкультурную коммуникацию на уровне повседневного межличностного общения, а также формирование готовности к межкультурной коммуникации. Знаний о природе межкультурных конфликтов и недопониманий недостаточно для успешного общения между разными народами, поэтому развитие практических умений и навыков занимает важное место в обучении.

Межкультурная коммуникация сегодня преподается не во всех вузах России, этот предмет только начинает утверждаться в качестве учебной дисциплины. Факультет иностранных языков Московского государственного университета был одним из первых, кто включил данный курс в процесс подготовки специалистов. На факультете в ходе многолетней работы сформированы программы по различным направлениям межкультурной коммуникации. Обучение

строится по тому принципу, что только сочетание теории и практики может стать эффективным способом в формировании готовности студентов к межкультурной коммуникации.

Тем не менее, изучение межкультурной коммуникации находится в тесной связи с овладением иностранными языками, поэтому она имеет прикладной характер и практическую направленность. В утвержденных в 2010 г. Государственных стандартах высшего профессионального образования прописаны основные требования, предъявляемые к профессиональной подготовке выпускников. Одним из этих требований является «способность свободно пользоваться русским и иностранными языками как средством делового общения; способность к активной социальной мобильности» («Требования к результатам освоения основных образовательных программ магистратуры»). Это свидетельствует о том, что основой обучения языку должно быть обучение коммуникации, должен быть применен коммуникативно-деятельностный подход, базирующийся на общей гуманистической области знания [4, с. 109]. Данный подход выдвигает на первый план подготовку к таким видам деятельности, как говорение и аудирование, а грамматический и переводной методы обучения выступают уже как дополнительные.

Современное образование нельзя представить без обучения межкультурной коммуникации, играющей огромную роль в подготовке специалистов различных областей и специальностей. Только тот, кто овладел навыками межкультурной коммуникации, оказывается социально мобильным в современном обществе [5, с. 34]. Этапы оформления межкультурной коммуникации в самостоятельную дисциплину говорят о том, что данная область знаний прошла долгий путь от заинтересованности людей жизнью других народов до учебного предмета. Но включение ее в образовательные программы представляется вполне закономерным и логичным, так как подготовка грамотного и компетентного специалиста в любой области невозможна без умения эффективно осуществлять межкультурное общение. Развитие проблемы межкультурной коммуникации

имеет долгую историю, однако исследователям еще многое предстоит сделать в плане укрепления как теоретической, так и практической базы.

### **Литература**

1. *Trager G. Culture as Communication: A Model and Analysis* / G. Trager, E. Hall. – New York, 1954. 320 p.
2. *Hall E. Silent Language* / E. Hall. New York: Doubleday, 1959. 243 p.
3. *Холл Э. Как понять иностранца без слов.* М., 1995. 430 с.
4. *Гураль С. К., Шатурная Е. А. Болонский процесс: роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам // Успехи современного естествознания.* 2008. № 7. С.109–111.
5. *Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс.* М.: Гнозис, 2004. 389 с.

**УДК 37.01**

*Надежда Владимировна Глушчевская,*  
канд. филол. наук

(Санкт-Петербургский государственный  
архитектурно-строительный университет)

*Сяоюй Чжан,*

преподаватель русского языка

(Хэнаньский университет,

КНР)

*E-mail: glushchevskayanv@yandex.ru,*

*1372954611@qq.com*

*Nadezhda Vladimirovna Glushchevskaya,*  
PhD in Sci. Philol.

(Saint Petersburg State University  
of Architecture and Civil Engineering)

*Xiaoyu Zhang,*

Russian language teacher

(Henan University of Urban Construction

Henan Province, P. R. China)

*E-mail: glushchevskayanv@yandex.ru,*

*1372954611@qq.com*

**ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ  
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ  
(НА ПРИМЕРЕ ХЭНАНЬСКОГО  
ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА, КНР)**

**PROBLEMS OF TEACHING THE RUSSIAN  
LANGUAGE AS FOREIGN  
FOR STUDENTS OF A TECHNICAL PROFILE  
(ON THE EXAMPLE OF HENAN UNIVERSITY  
OF URBAN CONSTRUCTION, PRC)**

В статье рассматриваются различные проблемы преподавания русского языка как иностранного для студентов, обучающихся по совместным российско-китайским образовательным программам. Авторы проанализировали опыт преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории, и прежде всего в Хэнаньском университете. Современная ситуация с вынужденным распространением дистанционного обучения потребовала корректировки традиционных методов и приёмов. Проецируя образовательную парадигму на обучение языку онлайн, авторы предлагают наиболее реальные пути оптимизации процесса обучения студентов Хэнаньского университета русскому языку профессиональной сферы вне языковой среды.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный (РКИ), технологии обучения, дистанционное онлайн-обучение, язык профессиональной



коммуникации, совместная образовательная программа, русскоязычная образовательная программа, обучение иностранному языку вне языковой среды.

The article examines various problems of teaching Russian as a foreign language for students enrolled in joint Russian-Chinese educational programs. The authors analyzed the experience of teaching Russian as a foreign language to a Chinese audience, and above all at Henan University. The current situation with the forced spread of distance learning required adjustments to traditional methods and techniques. Projecting the educational paradigm on online language teaching, the authors propose the most realistic ways to optimize the process of teaching Russian to students of Henan University in the professional sphere outside the language environment.

*Keywords:* Russian as a foreign language (RFL), teaching technologies, distance online learning, language of professional communication, joint educational program, Russian-language educational program, teaching a foreign language outside the linguistic environment.

Развивающиеся экономические и политические отношения между Китайской Народной Республикой и Российской Федерацией обуславливают огромный интерес к изучению языков обеих стран: в России все больше студентов изучает китайский язык и в Китае не падает спрос на занятия по изучению русского языка. Безусловно, изучение языка помогает лучше понять национальный менталитет, национальную культуру, но самое главное – позволяет в любой сфере контактов выстраивать взаимодействие напрямую, без языка-посредника.

В центре нашего внимания – процесс изучения русского языка китайскими студентами, которые обучаются в рамках совместной российско-китайской образовательной программы по направлению «Строительство», а также тех из них, кто намерен продолжить обучение в России на русскоязычных магистерских программах по направлениям 08.04.01 «Строительство», 07.04.01 «Архитектура», 07.04.02 «Реконструкция и реставрация архитектурного наследия», 07.04.03 «Дизайн архитектурной среды», 07.04.04 «Градостроительство» и 35.04.10 «Ландшафтная архитектура».

Пандемия вынудила образовательные организации искать новые методы и способы, позволяющие реализовывать программы обучения на уровне, не ниже традиционных. В течение 2020 – 2021 учебного года Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет в рамках программ дополнительного образования ведет занятия по РКИ с китайскими студентами дистанционно в онлайн режиме, т.е. студенты находятся в Китае, преподаватели – в России, занятия проводятся в реальном времени при визуальном и аудиоконтакте преподавателя и обучающихся. В то же время осуществляется запись занятия, чтобы слушатели курсов могли при самостоятельном повторении материала и подготовке домашнего задания обратиться к этой записи. К занятию преподаватель готовит обширный иллюстративный материал, позволяющий визуализировать изучаемые темы, а также аудиоматериал. Во время занятия преподаватель может использовать возможности платформы MS Teams для организации дистанционной командной работы, чтобы осуществлять письменные комментарии, сохраняющиеся в истории занятий. Все материалы выкладываются в команде и доступны обучающимся для самостоятельной работы в любое время. Особое внимание на этих занятиях уделяется речевой практике: студенты совершенствуют навыки говорения, аудирования, продуцирования и восприятия письменной речи.

Весь процесс обучения в этой группе можно разделить на два этапа: на первом этапе проходит обучение русскому языку в сфере лексики и синтаксиса общего владения, на втором этапе акцент сделан изучении русского языка профессиональной сферы (термины, стилистические обороты и прочее). Таким образом заложены хорошие основы для обучения граждан Китая на русскоязычных программах. Следует сказать, что качество образовательного процесса в дистанционном режиме обучения не стало ниже, но нужно отметить и то, что иностранец, изучающий русский язык, в этом случае лишен возможности использовать образовательный потенциал языковой среды. Он не общается на изучаемом языке в обыденной жизни и практически не использует его в спонтанной коммуникации в связи с профессиональными интересами. Это

вынуждает искать формы и способы, позволяющие обучающемуся изучать русский язык своей профессиональной сферы в более ранние сроки и более качественно.

В не менее сложных условиях находятся и студенты Хэнаньского университета, которые обучаются на российско-китайской программе, реализуемой Хэнаньским университетом совместно с Санкт-Петербургским архитектурно-строительным университетом (СПбГАСУ). Преподаватели СПбГАСУ на третьем курсе обучения читают китайским студентам лекции по дисциплинам, предусмотренными учебными планами по направлению 08.03.01 «Строительство», но эффект от этих лекций недостаточно высок, поскольку китайские студенты не обладают достаточным уровнем владения русским языком профессиональной сферы «Строительство», несмотря на то, что изучают русский язык с первого курса.

По мнению китайских педагогов, в организациях высшего образования Китая развитие технологий преподавания РКИ для студентов технического профиля идет относительно медленно, обучение русскому языку профессионального профиля осуществляется только в рамках реализации совместных российско-китайских образовательных программ. Хотя знание русского языка в сфере своей профессии делает специалистов более конкурентноспособными не только в пределах Китая, но и за рубежом.

Совместные российско-китайские образовательные проекты начали реализовываться со второй половины прошлого века, но наиболее активное развитие их мы наблюдаем только последние двадцать лет. Несмотря на то, что за это время накоплен определенный опыт, но до сих пор ряд задач остается нерешенным.

Так, например, требуют решения следующие проблемы: разработка учебно-методического обеспечения образовательного процесса, определение подходов к обучению и выбора оптимальных технологий.

В большинстве китайских учебных заведений используется учебный комплекс «Русский язык (Восток)». Данный комплекс составлен преподавателями-методистами Пекинского универси-

тета иностранных языков и Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина.

В этом учебном комплексе большое внимание уделяется изучению грамматики, что и помогает китайским студентам пройти тест на I сертификационный уровень владения русским языком. Но обучение по этому учебному комплексу не позволяет в достаточной степени сформировать коммуникативные компетенции, например, навыки аудирования, навыки участия в диалоге, навыки построения монологического высказывания (устного и письменного). Кроме того, слишком сложное и длительное преподавание грамматики без развития коммуникативных навыков в конце концов гасит у обучающихся интерес к изучению русского языка. И конечно, указанный учебный комплекс совершенно не направлен на обучение китайских студентов языку профессиональной коммуникации в сфере строительства и архитектуры.

В большинстве китайских учебных заведений высшего образования нет учебников, позволяющих усвоить терминологию и стилистические особенности языка профессиональной сферы в области строительства и архитектуры, научиться составлять письменный текст в соответствии с требованиями научного (технического) или официально-делового стиля современного русского языка, получить навыки публично представлять информацию по актуальным вопросам профессиональной деятельности.

Только в отдельных университетах Китая используется пособие «Готовимся учиться в техническом вузе», изданное Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого». Это пособие предназначено для иностранцев, проходящих обучение на этапе довузовской подготовки и владеющих русским языком в объеме базового уровня. В книгу включены лексические единицы, в том числе термины и специальная лексика по таким учебным дисциплинам, как математика, физика, химия и т. д., что тоже мало способствует развитию навыков профессиональной речи студентов, специализирующихся в области строительства и архитектуры. Особенно не хватает лексики и статей по теории архитектуры, по проектированию, по организации и технологии

строительства, по проектированию и эксплуатации инженерных сетей зданий и сооружений.

Хотя в Интернете можно найти немало русских учебников и учебных пособий, посвященных преподаванию РКИ интересующего профиля, к сожалению, в китайских университетах редко их используют.

Не менее остро стоит вопрос о квалификации педагогических кадров, обучающих китайских студентов русскому языку. Так, например, в Хэнаньском университете в настоящее время обучают русскому языку китайские преподаватели, которые имеют базовое образование «Русский язык и литература». Они могут помочь обучающимся достаточно эффективно пройти начальный этап изучения русского языка, но не способны на продвинутом уровне познакомить студентов с профессиональной лексикой, не могут объяснить специфику русских технических текстов, затрудняются в обучении коммуникации на профессиональные темы. Именно поэтому студенты китайских вузов, обучающиеся на совместных российско-китайских образовательных программах, испытывают серьезные затруднения.

В результате мониторинга успешности обучения по таким программам получены данные, свидетельствующие о том, что довольно большому количеству студентов третьего курса (примерно 20–30 %) даже после двухлетнего изучения русского языка трудно понимать лекции по дисциплинам профессиональной подготовки, которые читают российские преподаватели на русском языке.

Существенной проблемой в освоении русского языка является и то, что при обучении иностранному языку, и русскому языку в том числе, в китайских вузах не применяют принцип малых групп (до 15 человек), в которых есть возможность не только более эффективно объяснять теоретический материал, но и обеспечить в достаточной степени каждому обучающемуся формирование навыков коммуникации на русском языке, что особенно важно. В Китае иностранный язык изучается в группах от 50 до 100 человек. При этом используется модель, когда преподаватель предъявляет текст, поясняет новые слова, дает грамматические коммента-

рии. Студент в это время слушает преподавателя, записывает его объяснения и комментарии, а затем заучивает материал. Как видим, при таком обучении нельзя сформировать навыки коммуникации, т.к. в этой модели совершенно не предусмотрены такие формы работы, как аудирование, говорение и создание оригинальных письменных текстов, участие в диалоге. Поэтому даже студенты, имеющие высокие оценки по русскому языку, не могут высказать по-русски свое мнение ни устно, ни письменно, не понимают устную русскую речь.

Проанализировав ситуацию с изучением русского языка в профессиональных сферах «Строительство» и «Архитектура» в условиях вне языковой среды, а именно в условиях изучения РКИ в вузах КНР, предлагаем ряд решений для оптимизации изучения русского языка китайскими студентами.

Полагаем, что прежде всего в рамках совместных российско-китайских программ необходимо предусмотреть ряд взаимосвязанных дисциплин или модулей, которые направлены на формирование коммуникативных профессиональных компетенций китайских студентов: способность читать (а в идеале и создавать) научные и научно-технические тексты на русском языке, способность представлять в устной и письменной форме информацию научного и научно-технического характера, способность осуществлять межнациональную коммуникацию в целях решения профессиональных задач. Система этих дисциплин должна быть построена по принципу спирали, где каждый новый виток охватывает бóльший объем и позволяет подняться студенту на более высокий уровень.

Китайские преподаватели русского языка на первых этапах могут обеспечить качественное изучение базовых понятий, касающихся фонетики русского языка, основ русской грамматики, общеупотребительной лексики, и заложить хорошие основы для дальнейшего изучения русского языка.

В формировании же у китайских студентов навыков коммуникации наиболее эффективны будут российские преподаватели, т.к. они обладают огромным опытом применения коммуникативных

методик обучения РКИ, игровых техник, позволяющих преодолевать психологические барьеры на пути усвоения иностранного языка.

Обязательно следует в учебных планах китайских вузов, реализующих совместные российско-китайские программы, предусмотреть модуль, направленный на изучение русского языка профессиональной сферы, в рамках которого обучающиеся знакомятся с русской терминологией соответствующего профиля, со стилистическими особенностями научных и научно-технических текстов на русском языке, учатся понимать и создавать такие тексты, искать информацию профессионального характера и представлять ее на русском языке. В ходе изучения этого модуля формируются компетенции, позволяющие воспринимать лекции на русском языке, быть готовым к процессу сотрудничества китайских и российских преподавателей и студентов в ходе участия в совместных проектах и исследованиях.

По мнению педагогов китайских вузов, этот модуль должен быть реализован совместными усилиями российских и китайских преподавателей, что позволит получить устойчиво высокий результат при разумной нагрузке на студента. Вероятно, совместная работа по созданию и реализации данного модуля может стимулировать и российских, и китайских преподавателей к участию в общей методической, научно-методической и научной работе, которая предполагает проведение исследований, подготовку совместных публикаций, организацию круглых столов и учебно-методических семинаров по актуальным проблемам преподавания РКИ вне языковой среды.

Вероятно, было бы разумно в целях повышения эффективности процесса обучения русскому языку в профессиональной сфере создать электронную базу, где в первую очередь будет представлен двуязычный толковый словарь, который будет содержать термины и специальную лексику по темам «Строительство», «Инженерные системы зданий и сооружений», «Архитектура» и др. с дефинициями на двух языках. Кроме словаря, база может быть наполнена электронными учебными материалами, помогающими студенту организовать самостоятельную работу по изучению языка про-

фессии. Наличие такой базы позволит китайским студентам обращаться к ней в любое время и в любом месте, а также даст возможность студенту даже до момента изучения соответствующей темы обратиться к профессиональным знаниям, представленным на двух языках. По нашему мнению, это может способствовать более успешному обучению профессии на русском языке.

Помимо создания двуязычной электронной базы, конечно же, необходимо подготовить учебник русского языка, позволяющий преодолеть разрыв между обучением профессии и изучением русского языка, т.е. необходимо разработать учебник или учебный комплекс специально для студентов, намеренных обучаться на русскоязычных программах по направлениям «Строительство», «Архитектура».

Обучение китайских преподавателей РКИ на программах повышения квалификации также способствовало бы эффективности преподавания русского языка в китайских вузах. В рамках реализации программ повышения квалификации китайские преподаватели смогут получить знания о современных технологиях обучения РКИ, познакомиться с эффективными методиками преподавания РКИ.

Как показывает опыт, приобретенный Санкт-Петербургским государственным архитектурно-строительным университетом в период пандемии, эффективное использование технологий дистанционного обучения при изучении РКИ не приводит к снижению качества обучения и позволяет получить хорошие результаты в процессе формирования у студентов-иностранцев коммуникативных профессиональных компетенций.

Очевидно, что процесс преподавания русского языка как иностранного в университетах Китайской Народной Республики нуждается в комплексной оптимизации, касающейся и применяемых методов, и технологий, и подготовки, и отбора педагогических кадров, а также создания серьезного учебно-методического сопровождения, включающего подготовку учебников, учебных пособий, учебных комплексов и учебно-методической электронной базы.



**УДК 81'271:81'243(076.6)**

*Галина Олеговна Дудина,*

канд. пед. наук

(Военная академия материально-технического обеспечения

им. генерала армии А. В. Хрулева)

*Наталья Владимировна Савельева,*

старший преподаватель

*Ирина Владимировна Чечик,*

канд. пед. наук

(Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет)

*E-mail: galina.rus@list.ru,*

*natakalinina@mail.ru,*

*ira\_ev1@mail.ru*

*Galina Olegovna Dudina,*

PhD in Sci. Ped.

(Military Academy of Logistics named

after Army General A.V. Khrulev)

*Natalija Vladimirovna Saveljeva,*

senior lecturer

*Irina Vladimirovna Chechik,*

PhD in Sci. Ped.

(Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering)

*E-mail: galina.rus@list.ru,*

*natakalinina@mail.ru,*

*ira\_ev1@mail.ru*

**ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ РИТОРИКИ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ  
СТУДЕНТОВ**

**LEARNING THE BASIC OF ORATORY  
AS AN EFFECTIVE WAY TO EMPROVE  
PROFESSIONAL COMMUNICATIVE  
COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS**

Статья посвящена актуальной проблеме повышения профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов. В фокусе внимания авторов статьи находится противоречие между традициями обучения иностранных студентов языку специальности в основном в рамках письменной коммуникации и ориентацией современного российского образования на активное вовлечение будущих специалистов в учебно-научную и деловую устную коммуникацию. Как результат, тексты публичных выступлений, составленные иностранными студентами на основе письменных источников, не соответствуют основным риториче-

ческим канонам. Решить эту проблему можно, анализируя на занятиях аудио- и видеозаписи, а также стенограммы выступлений российских государственных деятелей и составляя риторические эскизы собственных публичных выступлений.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, профессионально-коммуникативная компетенция, основы риторики, риторический эскиз.

The article is devoted to the actual problem of improving the professional and communicative competence of foreign students. The authors focus on the contradiction between the traditions of teaching foreign students the language of the specialty mainly within the framework of written communication and the orientation of modern Russian education to actively involve future specialists in educational, scientific and business oral communication. As a result, the texts of public speeches compiled by foreign students on the basis of written sources do not correspond to the main rhetorical canons. You can solve this problem by analyzing audio and video recordings, as well as transcripts of speeches of Russian statesmen, and making rhetorical sketches of your own public speeches.

*Keywords:* Russian as a foreign language, professional and communicative competence, basic of oratory, rhetorical sketch.

Современные стандарты российского образования в области обучения русскому как иностранному предусматривают активное вовлечение студентов в учебно-научную и деловую коммуникацию в целях повышения уровня их профессионально-коммуникативной компетентности как будущих специалистов. Участие в семинарах, конференциях, тренингах, непосредственный обмен опытом в процессе международного сотрудничества требует от иностранных студентов не только достаточного уровня сформированности лексико-грамматических навыков, но и умения использовать различные языковые и структурные особенности функциональных стилей современного русского языка, средств выразительности в зависимости от ситуации общения. В профессионально-коммуникативную компетентность входит также владение навыками логически связанных аргументированных выступлений и презентаций учебно-профессионального и делового характера.

Многие исследователи отмечают коммуникативную неэффективность публичных выступлений студентов. Зачастую даже хорошо подготовленное с точки зрения грамматики выступление иностранных студентов звучит неестественно. Больше похоже на чтение вслух лекционного конспекта. Главную причину методисты видят в традиционном обучении студентов на базе письменных текстов [1, 2]. Основной упор в изучении русского языка делается на чтение и конспектирование текстов по специальности, между тем, как участие в семинарах и конференциях подразумевает устные формы речевой деятельности. Подготовленные на основе письменных текстов из учебников и научных статей тексты публичных выступлений перегружены сложными синтаксическими конструкциями. Как правило, такие выступления не укладываются в регламент. Автор не произносит речь, а зачитывает ее. Речь звучит монотонно, невыразительно. В целом практика показывает, что студенты не учитывают основные законы риторики, такие, как закон коммуникативной целесообразности, закон продвижения и ориентации адресата в речи, закон гармонизирующего диалога говорящего и слушающего [3]. Студенты не знают или мало используют средства выразительности в своей речи.

Помочь в решении данной проблемы может использование в обучении русскому языку как иностранному актуальных видео- и аудиозаписей выступлений государственных деятелей, руководителей крупных российских предприятий, представителей бизнеса. Так, в нашей практике обучения иностранных инженеров-строителей мы активно используем стенограммы и видеозаписи, размещенные на сайтах профильных министерств и ведомств, например, сайт Министерства строительства и ЖКХ РФ <https://minstroyrf.gov.ru>, а также сайт официального интернет-представительства президента России <http://www.kremlin.ru>.

На занятии следует делать не только лексико-грамматический разбор текстов выступлений, но и анализировать риторические приемы, которые использует автор, необходимо обращать внимание на манеру оратора держаться перед публикой или камерой.

До студентов следует донести мысль, что настоящий оратор всегда тщательно готовится к выступлению: он точно формулирует для себя цель, изучает аудиторию, перед которой будет выступать, пишет эскиз публичного выступления, в котором подробно описывает последовательность частей своего выступления, линию аргументации, планирует контраргументы, обязательно продумывает переходы между частями выступления, подбирает наиболее яркие примеры.

В качестве подготовительного этапа создания своего эскиза рекомендуется проанализировать публичное выступление известного оратора, выделить структурно-смысловые блоки, определить цели каждой части выступления, найти и выписать наиболее яркие риторические средства. В дальнейшем, при создании собственного эскиза публичного выступления преподаватели рекомендуют полностью писать введение, заключение и переходы между частями. Остальное может быть лишь намечено [3, с.318].

Необходимо добиться того, чтобы речь была понятна по содержанию и выразительна по форме. В связи с этим нам представляется целесообразным включать в учебный процесс на старших курсах актуальные тексты публичных выступлений, содержащих разнообразные фигуры речи, устойчивые выражения и штампы, новые лексические единицы, относящиеся к профессиональному жаргону. Например, анализируя вместе со студентами стенограмму выступления министра строительства и ЖКХ Российской Федерации В.В. Якушева [4], можно обнаружить следующее:

- применение лексических средств разной стилистической окраски от терминологических оборотов («жилищно-коммунальное хозяйство», «градостроительная политика», «нормативно-правовая база», «подзаконный акт»), речевых штампов («четко обозначить», «выполнять задачи», «режим диалога», «включиться в процесс») до новых заимствований («драйвер экономики»), профессиональных жаргонизмов («нормативка») и выражений в переносном значении («быть понятным на «земле») и др.;

- использование риторических приемов эллипсиса, анафоры («Регуляторика – регуляторикой, нормативка – нормативкой, но посмотрим на строительный комплекс, как на отрасль. Когда речь идет о практике – беда. Когда мы делаем проектную документацию – сильных проектантов у нас нет. Когда производим строительные работы на гражданских объектах – беда, профессионализма остро не хватает»);

- частое употребление приема диалогизации монологической речи («Давайте работать в режиме компромисса и решать все задачи сообща!»).

На завершающем этапе занятия целесообразно включить в работу коммуникативные задания с использованием изученного материала. В качестве домашнего задания следует составить эскиз своего публичного выступления на заданную тематику. В дальнейшем на занятии можно организовать выступление по заявленной теме.

Таким образом, использование на занятиях по русскому языку актуальных аудио- и видеоматериалов, а также стенограмм публичных выступлений известных российских государственных деятелей, чиновников, а также представителей бизнес-сообщества позволяет иностранным студентам не только знакомиться с социально-экономической политикой России, но и на реальных примерах обучаться основам риторики. Эти практические знания позволяют студентам полноценно участвовать в учебно-научной и деловой коммуникации на русском языке, что способствует эффективному повышению уровня их профессионально-коммуникативной компетенции.

## **Литература**

1. *Афанасьева Н. Д., Могилева И. Б., Захарченко С. С.* Особенности методической работы преподавателя РКИ с лексикой текстов средств массовой информации // Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка иностранцами: Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: материалы III Международной научно-практической конференции. Тверь: Тверской гос. университет, 2014. 284 с.

2. *Захарченко С. С.* Обучение основам ораторского искусства – составляющая подготовки иностранных учащихся к профессиональному обществу. // <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-osnovam-oratorskogo-iskusstva-sostavlyayuschaya-podgotovki-inostrannyh-uchaschihsya-k-professionalnomu-obscheniyu>.

3. *Михальская А. К.* Основы риторики. 10-11 класс: Учебник для образовательных учреждений. – 2-е изд., с измен. – М.: Дрофа, 2001. – 496 с.

4. Выступление министра строительства и жилищно-коммунального хозяйства Российской Федерации В. В. Якушева на XV Всероссийском съезде саморегулируемых организаций в сфере строительства <https://minstroyrf.gov.ru/press/vystuplenie-ministra-stroitelstva-i-zhilishchno-kommunalnogo-khozyaystva-rossiyskoy-federatsii-v-v-ya/>

**УДК 378. 183**

*Галина Александровна Задонская,*

канд. филол. наук, доцент

*Тамара Вильгельмовна Бронская,*

канд. филол. наук, доцент

(Санкт-Петербургский государственный  
архитектурно-строительный университет)

*E-mail: gzadonskaia@yandex.ru,*

*tamara20@bk.ru*

*Galina Alexandrovna Zadonskaia,*

PhD in Sci. Philol., Associate Professor

*Tamara Wilhelmovna Bronskaya,*

PhD in Sci. Philol., Associate Professor

(Saint Petersburg State University  
of Architecture and Civil Engineering)

*E-mail: gzadonskaia@yandex.ru,*

*tamara20@bk.ru*

**К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ  
МОДУЛЕ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РКИ УЧАЩИХСЯ  
АРХИТЕКТУРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ  
(УРОВЕНЬ «B1 ПРЕДВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА»)**

**ON THE QUESTION OF THE PROFESSIONAL  
MODULE OF TESTING ON THE RFL  
OF STUDENTS OF ARCHITECTURAL SPECIALTIES  
(LEVEL „B1 PRE-UNIVERSITY TRAINING“)**

В статье анализируются требования к тестированию по РКИ иностранных учащихся довузовской подготовки. Отмечается, что в условиях, когда стратегическим вектором обучения является язык специальности и коммуникация в сфере профессионального общения, этот аспект довузовской подготовки оказывается недостаточно разработанным. Существующие учебно-методические материалы и тесты модуля общекоммуникативной направленности («пороговый уровень» B1) лишь в малой степени дополнены профессиональными модулями отдельных специальностей. Предлагается разработка материалов для создания профессионального модуля по архитектурным направлениям, что повысит эффективность изучения русского языка и его контроля на подготовительных факультетах указанного профиля.

*Ключевые слова:* тестирование по РКИ, профессиональный модуль уровня B1, архитектурные специальности.

The article analyzes the requirements for testing the RFL of pre-university students. It is noted that in conditions when the strategic vector of training becomes the language of the specialty and communication in the field of profes-

sional communication, this aspect of pre-university training is not sufficiently developed. The existing teaching materials and tests of the module of general communication orientation („threshold level „B1“) are only slightly supplemented by professional modules of individual specialties. The development of materials for creating a professional module in architectural areas is proposed, which will increase the effectiveness of studying the Russian language and its control at the preparatory departments of this profile.

*Keywords:* RFL testing, professional module level B1, architectural specialties. USE in Russian language, interview, control measuring materials.

К настоящему времени в мировой образовательной практике обучения иностранным языкам за тестовыми технологиями закрепился статус наиболее объективного инструмента оценки знаний. В практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) с его вхождением в глобальное образовательное пространство они также рассматриваются как современная эффективная форма поэтапного и итогового контроля усвоения изучаемой дисциплины. Кроме того, в использовании тестирования исследователями также отмечается возможность «повышения статуса русского языка как средства межкультурного общения и его значимости как общественной дисциплины» [1, 201].

Представляющие собой упорядоченную систему стандартизованных заданий типовые тесты по РКИ позволяют измерить в «сопоставимых величинах (баллах и процентах) знания, навыки и умения иностранных граждан по всем видам речевой деятельности и языковой компетенции» [2, 2]; тем самым они дополняют, развивают, «объективируют» традиционные формы контроля, в которых при оценивании может присутствовать эмоционально-субъективное впечатление преподавателя.

Помимо факта актуальности, подчёркивается также польза такого рода контроля для тестируемых, которые могут «получить четкое представление о достигнутом уровне владения языком, определить перспективы в его дальнейшем совершенствовании» [3, 137]. Другими словами, тестирование позволяет стимулировать, корректировать обучаемому свою учебную деятельность, мотивирует к ее



активизации, к самостоятельной работе над слабо усвоенным материалом, развивает ответственность и самодисциплину, формирует личность специалиста, отвечающего вызовам современной жизни. Преподаватель же получает достоверные объективные данные об уровне обученности студентов. Для него становятся очевидными лексико-грамматические темы, требующие корректировки, отработки в конкретной группе обучаемых; необходимость введения в урок заданий определенного типа; перспектива создания методических пособий на темы, вызывающие особенные языковые и речевые трудности как на общекommunikативном уровне, так и в учебно-профессиональной сфере.

Приказ Минобрнауки России № 255 от 01.04.2014 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным и требований к ним» [4] не только идентифицировал уровни владения русским языком как иностранным в соответствии с Европейскими компетенциями владения иностранным языком (CEFR), но и утвердил уровни и требования, необходимые кандидату для обучения в вузах Российской Федерации (B1) и для получения степени бакалавра или магистра (B2).

Так, одним из компонентов Российской государственной системы тестирования иностранных граждан по русскому языку являются профессиональные тесты, которые дополняют тесты общего владения и для получения сертификата об экзамене являются обязательными.

Необходимость их введения после уровней A1 (элементарного, или «уровня выживания») и A2 (базового, или «предпорогового» уровня), предшествующих уровню B1 («пороговому» уровню), очевидна: положительный результат тестирования свидетельствует о лексико-грамматических знаниях и речевых компетенциях обучаемого, готового наравне с русскоговорящими студентами полноценно участвовать в учебном процессе по выбранной специальности.

Минимальные обязательные требования к уровню владения русским языком B1 с учетом профессиональной ориентации иностранных обучающихся естественно-технического профиля были разрабо-

таны и изданы коллективом преподавателей Санкт-Петербургского политехнического университета им. Петра Великого [5]. Делая презентацию этого важного для подготовительных факультетов материала, Баранова И. И. – соавтор проекта – подчеркнула его необходимость, обязательность и обусловленность учебно-профессиональными потребностями обучающихся. Она отметила также большую работу, проводимую коллегами РУДН, по разработке профессиональных модулей, отражающих специфику языка гуманитарных наук [6].

Не менее очевидна необходимость формирования уже на предвузовском этапе учебно-профессиональной языковой базы будущих медиков. Созданию профессионального теста предшествует, как показывает анализ исследуемых работ, широкая учебно-методическая апробация языкового материала, закладывающего основы предметно-коммуникативной компетенции иностранных обучающихся [7, 8], а также создаваемые учебные пособия, выявляющие эффективность отобранного лексико-грамматического материала и заданий к нему [9, 10].

О «пропедевтической языковой работе» на ПО для иностранных граждан, позволяющей «подготовить студентов к знакомству с основами профильными предметами», которые затем ведутся преподавателями специальных дисциплин, сообщают и коллеги многопрофильного СПбГУ [11, 387].

Таким образом, для эффективного получения знаний по архитектурным специальностям представляется возможным и необходимым создание профессионального модуля по РКИ (уровень В1), закладывающего основы предметно-коммуникативной компетенции иностранных граждан уже на этапе довузовской подготовки и отвечающего «Требованиям по русскому языку как иностранному, 1 сертификационный уровень» [12].

Первым шагом в этом направлении можно считать создание коллективом кафедры русского языка СПбГАСУ учебно-методического пособия «Русский язык. Задания по развитию речи для иностранных учащихся (довузовская подготовка)» [13]. Выделим ту его часть, в основе которой лежат тексты, отобранные в соответствии

с дисциплинами, входящими в программу обучения иностранных учащихся архитектурных направлений. Введение в специальность, т. е. архитектура и рисунок, выделены нами потому, что без знания основ профессионального тезауруса, основных лексико-грамматических структур предложения и практикоориентированности во всех видах речевой деятельности обучение на первом курсе в одном ряду с русскоговорящими студентами не представляется успешным. Кроме того, рисунок – тот предмет, владение которым обеспечивает на все годы обучения успешность подачи проекта в его первом этапе – эскизе – и который необходим абитуриентам для сдачи творческого вступительного испытания. Не стоит забывать, что умение рисовать, владеть композицией – визуализировать замысел на бумаге и в компьютерных программах – важная составляющая профессиональных компетенций архитекторов.

При создании методического пособия авторы руководствовались комплексным подходом к отбору и подаче языкового и речевого материала, его корреляцией с системой тестовых заданий, предлагаемых ТРКИ-1, а также принципом последовательности и практикоориентированности: от лексико-грамматического тренинга к выходу в устную и письменную речь.

Приведём пример методической организации заданий к предлагаемому учебно-профессиональному тексту – адаптации аутентичного текста из методического пособия, составленного на кафедре рисунка СПбГАСУ [14].

**Задание 1.** Прослушайте и повторите за преподавателем следующие слова и словосочетания; прочитайте их самостоятельно. Проверьте по интернет-словарю их значения.

Формат, выбрать формат.

Композиция, определить композицию, определите композицию, определить композицию в этом формате.

Упрощать – упростить (что?), упростить все; упростить все, что можно; упростите все, что можно; упрощение; упрощение композиции, упрощение рисунка.

Геометрическая форма, геометрические формы, видеть геометрические формы, узнавать геометрические формы.

Начинать – начать (что?), начинайте, начинайте рисовать, начинайте делать, начинайте делать следующий рисунок.

Силуэт, нарисовать силуэт.

**Задание 2.** Прочитайте следующие группы слов.

**Инфинитив – императив**

Вспомнить – вспомни, вспомните!

Учиться – учись, учитесь!

Упростить – упрости, упростите!

Начинать – начинай, начинайте!

**Задание 3.** Прочитайте текст самостоятельно.

### Текст 8

#### Как делать рисунок (часть 1)

В начале работы необходимо выбрать формат и определить композицию в этом формате. Вспомните: композиция – это расположение предмета или группы предметов в формате, который вы выбрали.

Нужно помнить также, что первый шаг в рисовании – это упрощение. Наш мир очень сложен. Конечно, на рисунке можно показать все детали, но нельзя начинать с деталей. Сначала упростите все, что можно.

В каждом предмете можно выделить несколько геометрических форм. Учитесь видеть и узнавать эти геометрические формы, начинайте рисовать именно с них. Самое простое – нарисовать силуэт. Силуэт – это внешний контур объекта.

**Задание 4.** Проверьте понимание текста: вместо точек вставьте пропущенное слово.

1. В начале работы необходимо выбрать ...:

а) размер,

- б) изображение,  
в) формат.
- 2. Композиция – это ... предмета или группы предметов в формате, который вы выбрали:
  - а) измерение,
  - б) упрощение,
  - в) расположение.
- 3. Первый шаг в рисовании – это ...:
  - а) изображение,
  - б) отношение,
  - в) упрощение.
- 4. Сначала ... все, что можно:
  - а) упростите,
  - б) удалите,
  - в) выделите.
- 5. Учитесь видеть и узнавать ...:
  - а) линии,
  - б) геометрические формы,
  - в) предметы.
- 6. Силуэт – это ... контур объекта:
  - а) внешний,
  - б) внутренний,
  - в) легкий.

**Задание 5.** Слова из скобок поставьте в правильный падеж.

1. В начале ... (работа) необходимо выбрать формат, потом определить (композиция) в этом формате.
2. Композиция – это расположение ... (предмет или группа предметов) в формате, который вы выбрали.
3. Первый шаг ... (рисование) – это упрощение.
4. На рисунке можно показать ... (все детали), но нельзя начинать ... (детали).
5. ... (каждый предмет) можно выделить несколько геометрических форм.

6. Начинайте рисовать ... (силуэт).

**Задание 6.** В следующих предложениях поставьте глагол в форму императива.

1. ... (вспомнить), как изменяются глаголы «интересоваться» и «рисовать»!
2. ... (учиться) видеть формы и узнавать их!
3. ... (упростить) ваш набросок!
4. ... (начинать) читать текст!

**Задание 7.** Поставьте вопросы к выделенным словам, запишите их.

1. В начале работы необходимо **ВЫБРАТЬ ФОРМАТ И ОПРЕДЕЛИТЬ КОМПОЗИЦИЮ В ЭТОМ ФОРМАТЕ.**
2. Композиция – это **РАСПОЛОЖЕНИЕ ПРЕДМЕТА ИЛИ ГРУППЫ ПРЕДМЕТОВ В ФОРМАТЕ, КОТОРЫЙ ВЫ ВЫБРАЛИ.**
3. Первый шаг в рисовании – это **УПРОЩЕНИЕ.**
4. Нельзя начинать рисунок **С ДЕТАЛЕЙ.**
5. Сначала упростите **ВСЕ, ЧТО МОЖНО.**
6. В каждом предмете можно выделить **НЕСКОЛЬКО ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФОРМ.**
7. Начинайте рисовать именно **С ЭТИХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФОРМ.**
8. Силуэт – это **ВНЕШНИЙ КОНТУР ОБЪЕКТА.**

**Задание 8.** Задавайте друг другу вопросы из задания 8, отвечайте на них.

**Задание 9.** Закончите предложения.

1. В начале работы необходимо выбрать ...
2. Композиция – это расположение ...
3. Первый шаг в рисовании – это ...
4. Нельзя начинать рисунок с ...

5. В каждом предмете можно выделить ...
6. Учитесь видеть и узнавать ...
7. Начинайте рисовать с ...
8. Самое простое – нарисовать ...
9. Силуэт – это внешний ...

Предтекстовые задания (1,2) активизируют навыки аудирования и говорения слов и словосочетаний-синтагм, а также самостоятельного пользования интернет-ресурсами в нахождении перевода (иногда прагматически визуализированного) новых терминов. Задание 3 формирует навыки осмысленного чтения с пониманием прочитанного, что проверяется выполнением задания 4. Задания 5, 6 направлены на закрепление лексико-грамматических конструкций в разных вариантах их функционирования в учебно-профессиональной сфере. Задания 7, 8, 9 переводят лексико-грамматические знания в коммуникативно-речевые умения.

Таким образом, стратегия дальнейшего развития учебно-методической работы кафедры русского языка в университете архитектурно-строительного профиля, ориентированная на профессионально-преemptивное (от уровня В1 к уровню В2) обучение РКИ, может быть направлена на решение задач формирования профессионального модуля тестирования (уровень В1). Её результаты будут отвечать как профессионально-познавательным интенциям иностранных обучающихся, так и возрастающим требованиям к языковой профессиональной личности специалиста, обозначенных в новых образовательных стандартах.

## Литература

1. Тимофеева Н. А., Малышева Н. А., Сениокова О. В. Тестирование по русскому языку как иностранному как фактор адаптации и интеграции иностранных граждан в Российский социум (из опыта работы Центра тестирования БГИИК) // *Инновационная наука*. 2017. № 02-2. С. 201–204.
2. Тарчимаева Л. Ц. Тестирование как современная форма педагогического контроля в обучении РЯ иностранцев / электронный ресурс. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/testirovanie-kak-sovremennaya-forma-pedagogicheskogo-controlya-v-obucenii-ruskomu-> (дата обращения: 12.05.21)

3. Орлова Е. В., Титова Ж. Н., Якимова А. Е. Использование обучающего тестирования на занятиях по русскому языку в рамках профессионального модуля // Вестник Костромского гос. ун-та. 2014. №1. С. 135–137.
4. Приказ Минобрнауки России № 255 от 01.04.2014 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным и требований к ним».
5. Баранова И. И., Гладких И. А., Стародуб В. В. Типовые тесты по РКИ, 1 сертификационный уровень, профессиональный модуль «Естественно-научный и технические профили». СПб: ООО Центр Златоуст. 2019. 72 с.
6. Баранова И. И. Типовой тест по РКИ, 1 сертификационный уровень, профессиональный модуль. Вебинар от 19 марта 2019 г. ООО Центр «Златоуст» от 19 марта 2019 г. / электронный ресурс. – URL: <https://yandex.ru/video/preview/?filmId=7529767221109940329&parent-reqid=1622304999599413-17465365632141653> (дата обращения: 05.05.21).
7. Сойникова А. Д. Тестовый контроль на предвузовском этапе обучения русскому языку как иностранному студентов-медиков // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 1 С. 68–75.
8. Зиновьева Е. М. Особенности преподавания медицинской терминологии на уроках русского языка как иностранного. 2019 Т. 24, № 180 / электронный ресурс, сайт – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-meditsinskoj-terminologii-na-urokah-russkogo-yazyka-kak> (дата обращения 12.05.21)
9. Кузнецова Е. Г., Якубова Л. С. Русский язык в профессиональном медицинском общении: учебное пособие. – Казань: Казанский ГМУ. 2018. 130 с.
10. Китунина Н. В., Ефимчик С. М., Крайнова А. С. Я в России: 100 часов по-русски. Интенсивный курс русского языка как иностранного для начинающих: медицинский профиль. Уч. Пособие. СПб: Изд-во Военно-медицинской академии. 2016. 172 с.
11. Буре Н. А., Грачева И. В. Подготовительное отделение для иностранных граждан СПбГУ: новые форматы образовательного процесса // Проблемы преподавания филологических дисциплин в новых образовательных условиях: матер. докл. и сообщ. XXVI междунар. науч.-метод. конф. памяти Н. Т. Свидинской. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2021. С. 385–388.
12. Требования по русскому языку как иностранному. 1 сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. СПб: Златоуст, 2011. 65 с.
13. Бронская Т. В., Гилянова Л. В., Давыдова Ю. А., Задонская Г. А. Русский язык. Задания по развитию речи для иностранных учащихся (довузовская подготовка). СПб: СПбГАСУ, 2019. 48 с.
14. Денисова Т. А. Рисунок: методические указания / СПбГАСУ. СПб: СПбГАСУ, 2008. 32 с.



**УДК 372.881.161.1**

*Наталья Александровна Макаричева,*

д-р филол. наук, доцент

(Санкт-Петербургский

государственный

экономический университет)

*E-mail: 812natalya@mail.ru*

*Natalya Aleksandrovna Makaricheva,*

Dr. Sci. Philol., Associate Professor

(Federal State University of Higher

Education Saint Petersburg State

University of Economics)

*E-mail: 812natalya@mail.ru*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

### **USE OF FICTION TEXT IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES AS A FOREIGN LANGUAGE FOR NON-PHILOLOGICAL STUDENTS**

В статье рассматривается возможность использования художественного текста в процессе обучения русскому языку студентов-нефилологов из Китая. Автор утверждает, что работа с художественным текстом может быть успешной лишь в том случае, если цели соответствуют специфике подготовки специалистов нефилологического профиля. Имеется в виду следующее: расширение лексического запаса обучаемых, формирование у них навыков коммуникации. Для чтения должны предлагаться небольшие по объему прозаические тексты с хорошо выраженным событийным сюжетом, написанные современным русским языком. Также необходимо учитывать особенность национального менталитета студентов-иностранцев.

*Ключевые слова:* художественный текст, лексический запас, коммуникативный навык, межкультурный диалог, национальный менталитет.

The article discusses the possibility of using a literary text in the process of teaching Russian to non-philological students from China. The author argues that working with a literary text can be successful only if the goals correspond to the specifics of training non-philological specialists. This means the following: the expansion of the lexical stock of trainees, the formation of their communication skills. For reading, small prose texts with a well-defined event plot,

written in modern Russian, should be offered. It is also necessary to take into account the peculiarity of the national mentality of foreign students.

*Keywords:* fiction text, lexical stock, communicative skill, intercultural dialogue, national mentality.

Использование художественных текстов давно вошло в практику обучения иностранному языку в вузе. Несомненно, что художественный текст имеет особую ценность для освоения языка: во-первых, студенты получают культурологические знания, знакомятся с историей и национальными традициями страны изучаемого языка. Во-вторых, произведения художественной литературы способствуют обогащению лексического запаса обучающихся, освоению языка на высоком уровне. Согласимся, что «использование художественных текстов на уроках РКИ, как правило, преследует две цели: языковую и неязыковую. Языковую, так как любой художественный текст развивает устную и письменную речь студентов-иностранцев. А неязыковая цель предполагает знакомство учащихся со страной изучаемого языка, приобретение знаний о культуре этой страны, о менталитете народа – носителя этого языка» [1].

Чтение художественных произведений и их последующий анализ – неотъемлемая часть подготовки специалистов-филологов. Относительно включения художественных текстов в программы обучения студентов нефилологических специальностей вопросы по сей день остаются. Студенты-нефилологи заинтересованы в первую очередь в овладении профессиональным языком, при том, что их уровень владения русским языком, особенно на начальных курсах, не всегда позволяет читать и адекватно понимать художественный текст на чужом для них языке. Достаточно часто студенты не нацелены на восприятие художественного текста как способа знакомства с чужой для них культурой и как части этой культуры.

Тем не менее, и в процессе обучения студентов нефилологических специальностей художественные тексты находят свое применение, причем вполне успешно. Например, художественный текст эффективно используется преподавателями как основа для формирования навыков коммуникации, поскольку в произведении могут быть представлены различные модели речевого общения, максимально приближенные к ситуациям речевого общения в реальности.

В художественном тексте наглядно представлены различные варианты речевого поведения, которые знакомят с национальными особенностями культуры речевого общения. Несомненно, художественный текст с хорошо выраженным сюжетом является прекрасной основой для развития устной речи (обучение пересказу) и письменной речи (написание работ разного жанра – от кратких характеристик героев по сформулированным вопросам до развернутых эссе). Конечно, художественный текст – это источник обогащения лексического запаса, поскольку именно в художественном произведении раскрывается многозначность слова, обнаруживаются различные варианты лексической сочетаемости, используются слова различных функциональных стилей (общеупотребительная лексика, разговорные слова и выражения). В художественное произведение органично включаются идиоматические выражения, то есть употребление фразеологизмов дается контекстуально, что облегчает знакомство с этой категорией лексики. Еще одна важная особенность художественного текста – его оценочность и эмоциональная окрашенность. Это дает возможность знакомства с эмоциональными глаголами, уменьшительно-ласкательными или уничижительными суффиксами, эмоционально окрашенной лексикой и т. д. – то есть лексическими и словообразовательными особенностями русского языка в их возможной широте и разнообразии. Ведь даже не углубляясь в анализ художественного произведения, который и не нужен для студентов экономических и технических специальностей, не вводя литературоведческую терминологию, вполне можно показать, как «работает» художественное слово. Поэтому не случайно в методике преподавания РКИ художественный текст считают «вершиной в обучении языку и одновременно средством, ведущим к полному овладению языком...» [2, с. 438].

Правильный отбор произведений для чтения и методически грамотно организованная работа могут сделать использование художественного произведения вполне успешным и эффективным на занятиях со студентами экономических и технических специальностей.

При этом необходимо учитывать ряд особенностей в организации такой работы. Во-первых, текст должен быть небольшим по объему и доступным по сложности в языковом и в смысловом отношении. Лучше для начала выбирать прозаические произведения, так как поэтический язык насыщен тропами, сложными для восприятия иностранцев. Во-вторых, текст должен способствовать развитию коммуникативной компетенции. В-третьих, произведение должно отражать особенности национальной культуры, то есть иметь ценность в лингвострановедческом и культурологическом отношении. В-четвертых, преподавателю необходимо продумать и предложить такие задания и упражнения на основе художественного текста, которые позволят решить задачи, актуальные для этой категории студентов: развитие устной речи, навыков чтения, расширение лексического запаса, закрепления грамматических знаний.

Достаточно часто пособия для чтения предлагают студентам-иностранцам знакомство с произведениями русской классической литературы (произведения А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого и т. д.) Логика авторов понятна: это высокохудожественные произведения, часть русской культуры, в которых нашло отражение русское национальное сознание: «Многолетний опыт преподавания РКИ позволяет сделать вывод, что лучшие источники необходимо искать в творчестве классиков. Потому что именно в этих произведениях накоплен опыт жизни народа, его сущность и менталитет» [1].

Однако такой подход не оправдывает себя в отношении студентов нефилологических специальностей. Произведения русской классической литературы трудны для иностранных студентов негуманитарного вуза, во-первых, из-за недостаточного уровня владения языком. Не стоит забывать, что для иностранцев понимание характеров героев и целого произведения вторично, первично – понимание языка, которым написано произведение, а не наоборот – от образов – к особенностям языка и шире – стиля писателя. Во-вторых, даже небольшие по объему тексты оказываются сложными для

восприятия и понимания в силу своей «отдаленность» от современной социокультурной ситуации. Например, чтение повести «Станционный смотритель» А.С. Пушкина, которую часто предлагают в пособиях для чтения, даже в адаптированном варианте, представляет собой большую сложность, поскольку требует развернутого лексического, лингвострановедческого и культурологического комментария. Заметим, что такой комментарий нужен не только для студентов-иностранцев, но уже и для современных русскоязычных школьников, для которых русская культура является родной («станционный смотритель», «барин», «гусар», «высокоблагородие», «кибитка», «тройка», «ямщик» – слова совершенно другой и далекой эпохи, со своим языком и с иными, уже неизвестными социальными отношениями). Тексты классической литературы XIX века содержат большое количество устаревших слов и выражений, не актуальных для обучающихся русскому языку как иностранному в экономических или технических вузах, поэтому лучше всего начинать со знакомства с произведениями более современными – XX и XXI в. Традиционно удачными являются рассказы К. Г. Паустовского, А. П. Чехова, А. Грина, которые часто предлагаются в пособиях для чтения в адаптированном варианте. Например, в книге А. С. Александровой, И. П. Кузьмич и Т. И. Мелентьевой «Непропавшие сюжеты» [3] и в пособии Ю. В. Финагиной [4] предлагается почти идентичная подборка таких текстов: рассказы К. Г. Паустовского «Кот-ворюга», «Снег», «Золотая роза», «Старый повар», А. П. Чехова «На даче», «Глупый француз», «История одного торгового предприятия», В. В. Вересаева «Состязание» и т. д. В 2021 году вышла хрестоматия Е. А. Кузьминой и И. В. Ружицкого «Русская проза – XXI век» [5], в которую вошли «произведения Андрея Геласимова, Майи Кучерской, Захара Прилепина, Павла Санаева, Людмилы Улицкой и Михаила Шишкина. При этом каждое произведение «сопровождается лексическим и лингвокультурологическим комментарием, включающим в себя вопросы и задания, направленные на более глубокое понимание той или иной лексической единицы или на расширение страноведческой информации,

представленной в тексте» [5, с. 6]. В 2021 году было издано пособие по чтению Беляковой М. Н. и Варламовой Н. В. «Круговорот: рассказы современных русских писателей» [6], в которое вошли такие произведения современных авторов, как: «Трагедия» И. Гамазина, «Железный рубль» Д. Ермакова, «Телевизор» С. Протасова, «Как ловить рыбу удочкой» А. Варламова и т. д. Авторы отмечают, что «целью пособия является развитие навыков чтения, расширение лексического запаса, а также совершенствование устной речи. В пособии представлены рассказы современных русских писателей, минимально адаптированные и сокращённые в учебных целях. <...> Работа с каждым рассказом включает знакомство с новыми словами, вопросы на общее и детальное понимание текста, лексические упражнения, вопросы для обсуждения и творческие задания. Тексты рассказов в необходимых случаях сопровождаются комментариями, а новая лексика – стилистическими пометами» [6, с. 2]. Такие пособия помогают преподавателю продуктивно организовать работу с художественным произведением в зависимости от целей обучений и уровня языковой подготовки студентов.

Собственный опыт преподавания студентам из Китая тоже позволяет сделать некоторые наблюдения и выводы. Как правило, студенты экономических и технических специальностей с интересом относятся к чтению художественных произведений, отмечают, что это позволяет им «выучить общие слова» (то есть общеупотребительную лексику), но воспринимают эту работу как некоторое короткое и интересное «переключение» после изучения профессионального русского языка и чтения текстов научного и официально-делового стилей. Поэтому чтение художественного произведения предлагается не чаще, чем раз в один-полтора месяца обучения (на 2 курсе на русский (иностраннй) язык отводится 8 аудиторных часов, а на 3 и 4 курсе – 4 аудиторные часа в неделю; на первом курсе, как правило, художественные тексты не используются).

Немаловажное значение при использовании художественных произведений на занятиях по русскому языку как иностранному

имеет национальный менталитет самих студентов. Обучение студентов-европейцев и студентов из Китая во многом отличается, и это тоже необходимо учитывать в процессе учебной деятельности. Китайская культура и русская имеют больше отличий, нежели русская и культура ряда европейских стран, с которыми нас объединяет исторический путь развития, религиозные верования, культурные традиции и т.д. Ментальность китайских студентов имеет свои особенности. Например, совершенно верно, что «китайским студентам не следует предлагать высокий темп работы на занятиях, так как они склонны к созерцанию, рефлексии, длительному обдумыванию. Известно, в системе обучения Китая принято новый материал предлагать студентам в качестве самостоятельной, домашней работы» [7, с. 192]. Именно поэтому чтение художественного произведения лучше предложить в качестве домашней подготовки, но предварительно познакомить с лексическим минимумом, необходимым для прочтения текста и, что не менее важно, сформулировать 2–3 вопроса, которые направят восприятие художественного произведения и помогут разграничить главное и второстепенное.

Преподавателю необходимо быть готовым к тому, что оценка ситуации и характеров героев произведения может отличаться от привычной для носителя русского языка в силу культурной специфики студентов-иностранцев как читателей. Например, чтение рассказа А. И. Куприна «Куст сирени» на 3 курсе со студентами-экономистами обнаружило ряд особенностей в восприятии художественного произведения русской литературы студентами из Китая.

Знакомство с текстом рассказа было предложено в качестве домашнего чтения, предварительно были выписаны и пояснены слова и выражения, необходимые для понимания прочитанного. На основе чтения этого рассказа со студентами нефилологических специальностей можно: 1) познакомиться с фразеологическими оборотами («знать, как свои пять пальцев», «махнуть рукой» (на кого-то или что-то), «падать духом»); 2) проанализировать слова, обозначающие человека по роду деятельности и родовой отнесен-

ности: переписчик – переписчица, чтец – чтщица, чертежник – чертежница и т. д.); 3) актуализировать лексику, связанную с темой «Обучение»: сдавать экзамены, слушать лекции, провалить экзамен, защищать практическую работу; 4) познакомить с многозначными словами и возможностью разных лексических сочетаний: посадить куст – посадить пятно, бросить пальто – бросить университет; 5) подготовиться к пересказу произведения, используя новые слова и выражения; 6) подобрать слова, характеризующие Верочку и ее мужа – Алмазова. Именно характеристика героев и отношение к ним было наиболее интересным в плане культурно-обусловленного восприятия. Так, героиня в первую очередь была названа «хитрой женщиной», и только потом – «умной», «активной», «целеустремленной», «любящей своего мужа».

Образ ее мужа – Алмазова – вызвал негативную реакцию и соответствующую оценку. Мужчина, тем более офицер, не может иметь характер «слабый», «пассивный». Алмазов в оценке студентов-китайцев «слишком зависим от женщины», «несамостоятельный». И оба героя – Алмазов и его жена – поступили нехорошо, поскольку обманули учителя. То есть знакомство с рассказом выявило национальную специфику в восприятии мужского и женского характера (гендерные стереотипы), представления о гендерной иерархии, традиционное для китайской системы общественных отношений почитание старших по возрасту или по социальному положению (пожилой учитель, профессор), а также национальную специфику юмора. Несмотря на эти особенности восприятия, которые обусловлены национальным менталитетом, чтение этого рассказа и других художественных произведений вызывало у студентов живой интерес, стимулировало много вопросов о лексических единицах и их употреблении в речи, о характерах, о ситуациях, в которые попадают герои. Поэтому можно утверждать, что знакомство с художественным произведением всегда является поводом для обсуждения, а значит, и для развития устной речи и навыков межкультурного общения. И конечно, это стимул для активного изучения языка.



Таким образом, использование художественного текста на уроках русского языка как иностранного со студентами филологических специальностей не только возможно, но и необходимо. При этом нужно ориентироваться на уровень языковой подготовки студентов, планировать работу над текстом с учетом целей обучения студентов (не обучение целостному филологическому анализу и литературоведческой терминологии, а отработка навыков чтения, расширение лексического запаса, обучение коммуникации в условиях диалога культур), опираться на национальные особенности восприятия и менталитета студентов.

### Литература

1. *Криволапова Е. В.* Методика работы с художественным текстом в иностранной аудитории. URL: [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/43207/1/Krivolapova\\_Metodika\\_raboty\\_2019.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/43207/1/Krivolapova_Metodika_raboty_2019.pdf) (дата обращения 12.05.2021).
2. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / составители: Л. В. Московкин, А. Н. Шукин. М.: Русский язык, 2010. 550 с.
3. *Александрова А. С., Кузьмич И. П., Мелентьева Т. И.* «Непропавшие сюжеты: пособие по чтению для иностранцев, изучающих русский язык. М.: Русский язык. Курсы, 2006. 248 с.
4. *Финагина Ю. В.* Русский язык как иностранный. Пособие по чтению: Учеб. пособие / Под ред. Н. А. Дмитренко. СПб.: НИУ ИТМО; ИхиБТ. 2014. 81 с.
5. *Кузьмина Е. А., Ружицкий И. В.* Русская проза – XXI век: Хрестоматия для изучающих русский язык как иностранный. М.: Русский язык. Курсы, 2021. 200 с.
6. *Белякова М. Н., Варламова Н. В.* «Круговорот»: рассказы современных русских писателей: пособие по чтению для иностранных учащихся. М.: Русский язык. Курсы, 2021. 184 с.
7. *Евменова Т. И.* Особенности обучения русскому языку китайских студентов: профессиональная коммуникация // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: Сборник материалов IV Международной научно-методической онлайн-конференции. Курск. Курский государственный медицинский университет, 2019. С. 189–193.

**УДК 808.5**

*Наталья Викторовна Пушкарёва,*

д-р филол. наук, доцент

*Ольга Альбертовна Старовойтова,*

канд. филол. наук, доцент

(Санкт-Петербургский государственный  
университет)

*E-mail: n.pushkareva@spbu.ru,*

*o.starovoytova@spbu.ru*

*Natalia Viktorovna Pushkareva,*

Dr. Sci. Philol., Associate Professor

*Olga Albertovna Starovoitova,*

PhD in Sci. Philol., Associate Professor

(Saint Petersburg State  
University)

*E-mail: n.pushkareva@spbu.ru,*

*o.starovoytova@spbu.ru*

**К ВОПРОСУ О РОЛИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО  
ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ  
КОММУНИКАТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИХ  
НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ**

**ON THE QUESTION OF THE ROLE  
OF LITERARY TEXT IN FORMING  
COMMUNICATIVE AND BEHAVIORAL  
SKILLS IN SPEECH CULTURE CLASSES**

В статье описаны коммуникативные трудности и связанные с ними поведенческие ошибки, возникающие у человека в технологических условиях третьего тысячелетия. Причиной этой ситуации является недостаточная компетенция коммуникантов и неверное понимания ими социальных ролей участников общения. Представлен подход к решению данной проблемы на занятиях по русскому языку и культуре речи с помощью комплексного анализа русских художественных текстов. Предлагается разработанный авторами комплекс заданий, нацеленных на формирование у обучающихся практических навыков выявления причин коммуникативных неудач и способов их предотвращения. Задания носят аналитико-креативный характер, в качестве материала привлекается рассказ А. П. Чехова «Накануне поста». Задания рассчитаны на обучающихся нефилологического профиля.

*Ключевые слова:* проблемы современного гуманитарного образования, русский язык, художественный текст, культура речи, коммуникативная компетенция.

The article presents the description of communicative failure and connect to it behavioral mistakes a human being makes in the technological conditions of the third millennium. This situation takes place as the result of communicants' lack of communicative competence and their wrong understanding of communication participants' social roles. An approach to solving the problem in the classroom on the Russian language and speech culture is presented using a comprehensive analysis of Russian literary texts. The authors suggest the set of practical tasks directed to formation of such practical skills as detecting the problem and preventing it. The tasks focuses on the analytical and creative work. The tasks are of an analytical and creative nature; the story of A. P. Chekhov „On the Eve of Lent“ is used as the material. The tasks are intended for the students of non-language branches of study.

*Keywords:* problems of modern Humanities Education, Russian language, literary text, speech culture, communicative competence

Компьютеризация, цифровизация и другие новации третьего тысячелетия существенно изменили жизнь многих людей. Современный человек живет в окружении разнообразных технических устройств, помогающих связываться с другими людьми в опосредованной форме. Такой тип общения удобен, надежен и относительно прост, однако он не дает возможности увидеть и понять живую реакцию собеседника. В связи с этим серьезной проблемой современного человека становится выстраивание коммуникации в ситуациях спонтанного или даже заранее продуманного/подготовленного общения. Отсутствие достаточной коммуникативной практики – в отношении как количества, так и качественного разнообразия – создает серьезные трудности, приводящие к неудачам в профессиональной и личной сфере.

Социологи утверждают, что примерно треть российских школьников проводит свободное время в электронной среде [4; 5]. Таким образом, актуальный опыт современных подростков и молодых людей во многом формируется интернет-коммуникацией, что определяет «низкий уровень сформированности их речевой культуры» [2, с. 27]. Для многих из них изменение социального статуса (школьник → студент) проходит незамеченным. Практика показывает, что обучающимся в вузах, особенно на первых порах, трудно

соотнести свою новую социальную роль с ролями других людей и выбрать языковые средства, соответствующие ролевой расстановке. В ряде случаев трудности вызывает и декодирование реакции собеседника, проявляющейся как в вербальной, так и невербальной форме. Возникающий «коммуникативный провал» препятствует общению и может привести к неблагоприятному психологическому состоянию, не способствующему ни успешному обучению, ни личностному развитию индивида.

Дисциплины гуманитарного цикла, в особенности речеведческие (русский язык и культура речи, деловое общение, риторика и т. п.), в определенной степени нацелены на решение этой проблемы, на формирование компетентной языковой личности.

Многолетний опыт работы с обучающимися нефилологического профиля в классическом университете показал эффективность использования на занятиях литературных текстов. Казалось бы, возникает некоторое противоречие: обучение живой коммуникации идет через письменный текст. Однако это ложное противоречие, легко преодолеваемое подбором адекватного целям общения материала. Кроме того, «обращение к художественному тексту как носителю нравственной духовности и образцу речевого поведения» [2, с. 27], тексту, сориентированному на критерий нормативности и реализующему эстетическую функцию языка, немаловажно для тех, кто погружен в чтение блогов, чатов, а сам создает тексты в жанре смс. Снижение уровня чтения стало «гуманитарно-педагогической проблемой», решение которой требует серьезного осмысления и разнообразных подходов. Организация работы студентов с текстами художественной литературы [1; 3] – один из них.

Как уже было сказано выше, выбор текстов для работы определяется задачами, поставленными перед обучающимися, причем тексты могут быть и хорошо известными, и малоизвестными. Интересным и продуктивным видится обращение к творчеству А. П. Чехова – писателя, размышлявшего над вечными вопросами человеческого бытия на понятном всем уровне и убеждающего читателя в незыблемости традиционной системы ценностей.

Рассказ «Накануне поста» (1887) [6] с высокой долей вероятности незнаком среднестатистическому российскому читателю. Содержание данного текста может вызвать справедливый вопрос о целесообразности его изучения в студенческой группе, но, с точки зрения авторов статьи, его актуальность обусловлена их прошлым опытом (социальная роль ребенка) и работой на будущий опыт (социальная роль родителя). Анализ коммуникативно-поведенческих особенностей героев произведений, характеризующих их взаимоотношения, общение, взаимодействие, расширяет и жизненный, и коммуникативный опыт обучающихся, способствуя формированию компетентной языковой личности.

Основная коммуникативная перспектива рассказа разворачивается в плоскости отец – сын (первый должен помочь второму разобраться с арифметической задачей). Обучающимся предлагается проанализировать последовательность соответствующих коммуникативных ситуаций с точки зрения реализации предполагаемой цели общения, оценить каждую из них на предмет успеха/неуспеха. Ниже представлены реплики отца из первой части рассказа с примерными комментариями.

(1) – Учишься? – спрашивает Павел Васильич, подсаживаясь к столу и зевая. – Так, братец ты мой... Погуляли, поспали, блинов покушали, а завтра сухоядение, покаяние и на работу пожалуйста. Всякий период времени имеет свой предел. Что это у тебя глаза заплаканные? Зубренция одолела? Знать, после блинов противно науками питаться? То-то вот оно и есть.

– Коммуникация неуспешная. Речевое поведение отца характеризуется излишним менторством (*Всякий период времени имеет свой предел.*), она ориентирована в большей степени на взрослого, чем на ребенка (*завтра сухоядение, покаяние и на работу пожалуйста; после блинов противно науками питаться*).

(2) – Гм... чудак! Что же тут? Тут и понимать нечего. Отзубри правило, вот и всё... Чтобы разделить дробь на дробь, то для этой цели нужно числителя первой дроби помножить на знаменателя

второй, и это будет числителем частного... Ну-с, засим знаменатель первой дроби...

– Коммуникация неуспешная. Реплика *Тут и понимать нечего* выглядит как скрытый упрек сыну в тугодумии.

(3) – Доказательство? Хорошо, давай карандаш. Слушай. Положим, нам нужно семь восьмых разделить на две пятых. Так-с. Механика тут в том, братец ты мой, что требуется эти дроби разделить друг на дружку... Самовар поставили?

– Коммуникация неуспешная. Последняя реплика указывает на выключенность отца из коммуникации.

(4) – Так. Молодец. Ну-с, штуkenция в том, братец ты мой, что мы... что, стало быть, если мы делили на два, то... Постой, я сам запутался. Помню, у нас в гимназии учителем арифметики был Сигизмунд Урбаныч, из поляков. Так тот, бывало, каждый урок путался. Начнет теорему доказывать, спутается и побагровеет весь и по классу забегает, точно его шилом кто-нибудь в спину, потом раз пять высморкается и начнет плакать. Но мы, знаешь, великодушны были, делали вид, что не замечаем. «Что с вами, спрашиваем, Сигизмунд Урбаныч? У вас зубы болят?» И скажи, пожалуйста, весь класс из разбойников состоял, из сорвиголов, но, понимаешь ты, великодушны были! Таких маленьких, как ты, в мое время не было, а всё верзилы, этакие балбесы, один другого выше. К примеру сказать, у нас в третьем классе был Мамахин: господи, что за дубина! Понимаешь ты, дылда в сажень ростом, идет – пол дрожит, хватит кулачищем по спине – дух вон! Не то, что мы, даже учителя его боялись. Так вот этот самый Мамахин, бывало...

– Коммуникация неуспешная. Коммуникативное поведение отца представляет типичный уход от темы. Тактика оправдания собственного поведения (*запутался*) аналогичным (*учителем арифметики был Сигизмунд Урбаныч, из поляков. Так тот, бывало, каждый урок путался.*) вряд ли уместна в диалоге с ребенком.

(5) – Мать идет. Давай заниматься. Ну, так вот, братец ты мой, – возвышает он голос, – эту дробь надо помножить на эту. Ну-с, а для этого нужно числителя первой дроби пом...

– Коммуникация неуспешная. Отец дает сыну урок притворства, игры на публику (*Мать идет. Давай заниматься.*), фактически учит его кривить душой, изображая деятельность, а не действуя.

Психологи считают, что результативность деятельности во многом зависит от выраженности эмоциональных и волевых качеств. Эмоциональная невключенность отца в дела сына, отсутствие воли в ситуации решения проблемы ребенка, избыточное словесное выражение (за столом отец продолжает рассказывать начатую ранее историю про своего однокашника и его вызывающее поведение) неизбежно приводят к провалу в коммуникации и отсутствию результата совместной деятельности.

Во второй части истории представлен на первый взгляд вовсе не очевидный пример коммуникативной неудачи. Отец и сын заняты общим делом (*сидят рядом, касаясь друг друга головами, и, нагнувшись к столу, рассматривают «Ниву» 1878 года*):

(6) – «Памятник Леонардо да-Винчи перед галереей Виктора Эмануила в Милане». Ишь ты... Вроде как бы триумфальные ворота... Кавалер с дамой... А там вдали человечки...

– Этот человечек похож на нашего гимназиста Нискубина, – говорит Степа.

– Перелистывай дальше... «Хоботок обыкновенной мухи, видимый в микроскоп». Вот так хоботок! Ай да муха! Что же, брат, будет, ежели клопа под микроскопом поглядеть? Вот гадость!

Совместная деятельность оказывается таковой лишь формально: на реплику отца (*А там вдали человечки...*) сын незамедлительно реагирует (*Этот человечек похож на нашего гимназиста Нискубина*), однако отец, раньше с упоением рассказывавший о своих одноклассниках, не поддерживает диалог. Его реплика *Перелистывай дальше...* становится завершением пусть даже и формального диалога. Чехов мастерски представляет продолжение «коммуникации», приобретшей форму монолога: *Павел Васильич, подняв вверх палец, читает наизусть латинские стихи, которые он выучил когда-то в детстве. Степа глядит на его палец с обручальным кольцом, слушает непонятную речь и дремлет; трет кулаками глаза, а они у него еще больше слипаются.*

Воздействующая на читателя, которому адресован авторский информационно-этический и эстетический посыл, сила литературного произведения, безусловно, является активатором более осмысленного и творческого подхода к его анализу.

Таким образом, действенным способом решения проблемы низкой коммуникативной компетентности обучающихся вузов являются занятия, на которых на примере художественных текстов отечественной классической литературы они знакомятся с особенностями коммуникативного поведения в различных бытовых ситуациях. Наблюдение за персонажами текста позволяет обучающимся анализировать поведенческие тактики и результаты коммуникации, накапливать коммуникативный опыт, составляя свой персональный набор поведенческих моделей, который в будущем может стать подспорьем в реальном общении.

### Литература

1. *Козырев В. А., Черняк В. Д.* Круг чтения и языковая способность российского студента // Вестник Герценовского университета. 2007. № 10. С. 46–51.
2. *Крайник О. М.* Реализация речевого опыта подростка при восприятии и осмыслении текстовой информации // Вестник Томского гос. пед. университета. 2009. № 6 (84). С. 27–31.
3. *Пушкарева Н. В., Старовойтова О. А.* Формирование коммуникативной компетенции у студентов нефилологических специальностей (на материале русских литературных текстов) // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе. Серия «Научная психолого-педагогическая школа «ЧИР-среда» [Электронный ресурс]: коллективная монография. Вып. 6. Киров: Изд-во МЦИТО, 2019. С. 53–70.
4. Роль и степень влияния социальных сетей в жизни подростков. Информационно-аналитический отчет по результатам социологического исследования. Ярославль, 2018.
5. *Скобкин С. В.* Современный подросток в социальных сетях // Педагогика. 2016. № 8. С. 61–73.
6. *Чехов А. П.* Накануне поста // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. М.: Наука, 1974–1982. С. 82–86.



**УДК 811.161.1.311(075.8)**

*Наталья Владимировна Савельева,*

старший преподаватель

(Санкт-Петербургский государственный

архитектурно-строительный университет)

*E-mail: natakalinina@mail.ru*

*Nataliia Vladimirovna Saveleva,*

senior lecturer

(Saint Petersburg State University of

Architecture and Civil Engineering)

*E-mail: natakalinina@mail.ru*

**СПЕЦИФИКА МОДЕЛИРОВАНИЯ  
АСП «ИНТЕЛЛИГЕНТ» В ТЕКСТЕ МЕМУАРОВ  
П. Д. БОБОРЫКИНА «ЗА ПОЛВЕКА»**

**THE SPECIFICS OF MODELING ASSOCIATIVE  
AND SEMANTIC FIELD „INTELLIGENT“  
(IN THE TEXT OF THE MEMOIRS  
OF P. D. BOBORYKIN „FOR HALF A CENTURY“)**

Статья посвящена рассмотрению особенностей моделирования ассоциативно-семантического поля «интеллигент» в текстах мемуарной прозы на материале автобиографических воспоминаний П. Д. Боборыкина. В работе раскрываются основные стилистические особенности текстов мемуарной литературы. Особое внимание уделяется наблюдению за функционированием оценочных конструкций, а также их ролью в создании концептуально значимых смыслов. Выявляются основные структурные элементы АСП, том числе представлена специфика его лексического наполнения на примере макрополя «ценностные установки». Также в статье демонстрируются устойчивые связи концепта «интеллигент» другими культурно значимыми концептами.

*Ключевые слова:* концепт, ассоциативно-семантическое поле, макрополе, автобиографическая проза.

The article is devoted to study of the features of modeling the associative-semantic field „intelligent“ in the texts based on the material of the autobiographical memoirs of P.D. Boborykin. The work reveals the main stylistic features of the autobiographical texts. Particular attention is paid to observing the functioning of evaluative structures, as well as their role in the creation of conceptually significant meanings. The work identifies the main structural elements of this associative and semantic field, including the specificity of the lexical content on

the example of the macrofield „value“. The article also demonstrates the connections of the concept „intelligent“ with other culturally significant concepts.

*Keywords:* concept, associative and semantic field, macro field, autobiography text.

Творчество известного писателя и публициста П. Д. Боборыкина оказало значительное влияние на становление и развитие понятия *интеллигенция* как морально-этической категории. По мнению В. Б. Катаева, в романах прозаика при изображении представителей интеллигенции наблюдается перенос центра тяжести с головы на душу и сердце героя. Интеллигентам П. Д. Боборыкина свойственны неустроенность быта, житейские мытарства, «самолюбивые порывания», не слишком, может быть, богатый образовательный багаж и вместе с тем, неустанный жар внутренней работы, жизнь по своему внутреннему идеалу, взывание «грядущего града» [1, с. 388–389]. Очевидно, что в литературных портретах интеллигентов, созданных писателем, на первый план выступает духовно-нравственная трактовка понятия «интеллигент», которая позднее и утвердилась в лексикографических источниках.

Мемуары П. Д. Боборыкина, на наш взгляд, являются не менее ценным текстовым материалом, в котором концепт «интеллигент» предстает ключевой смысловой единицей, лексическим воплощением которой является одноименное ассоциативно-семантическое поле (далее – АСП). В мемуарном произведении автора центром изображения предстает жизнь писательско-журналистской интеллигенции второй половины XIX века, судьбы которой он не только постарался наиболее полно отразить, но и, безусловно, сам разделял.

Анализ текста воспоминаний П. Д. Боборыкина позволил выделить следующие основные векторы ассоциирования: «образование и воспитание», «социальное положение», «ценностные установки» «профессиональная деятельность», «досуг, увлечения», «внешний облик, манеры».

Остановимся более подробно на лексических средствах и способах моделирования АСП «интеллигент» на примере наиболее значимого в его структуре макрополя «ценностные установки».

Следует отметить, что основополагающей чертой мемуарного текста выступает субъективность, которая проявляется как через многообразие форм существования субъекта (реальный автор является и объектом описания, и действующим лицом), так и через многообразие форм оценок, отражающих стереотипы, на которые он ориентирован как представитель определенного социального и культурного типа [2, с. 127–128]. Таким образом, оценка играет важную роль в формировании концептуально значимых смыслов и может выполнять функцию их косвенного актуализатора. Так, в тексте воспоминаний П. Д. Боборыкина присутствует система оценок, отражающая ценностные установки социально-психологического типа представителя дворянской интеллигенции второй половины XIX века.

Являясь «отпрыском дворянского рода», П. Д. Боборыкин, подчеркивает, что его выбор жизненного пути совсем не характерен, и даже странен, для дворянина того времени, жаждущего «военной карьеры, служебных успехов, прибыльных мест, чинов и орденов» [3, с. 90]. Действительно, выбор дворянином учёной карьеры означал понижение социального статуса и считался «падением» в глазах светского общества [4, с. 68]. Мемуарист не разделяет стремлений дворянской молодежи, называя их «заскорузло-сословными», «хищническими» и «развращающими», [3, с. 91]. По словам писателя, совсем другие мечты овладевали ими, еще вчерашними гимназистами – «идея науки, обаяние университета, мечта о высшем образовании», юноши ожидали «от аудиторий еще неиспытанных умственных услад», университет представлялся им «научным эльдорадо», открывающим двери «в области свободного труда» [3, с. 91]. Очевидно, что такое качество, как образованность занимает важное место в системе ценностных координат мемуариста.

Ценностные установки автора косвенно проявляются в резко негативной характеристике провинциального светского общества.

Низкая нравственная культура, стяжательство, низменные интересы и устремления, отсутствие гражданственности – такой нелюбимый портрет представителей провинциального света изобразил автор на страницах воспоминаний:

*«<...> та же жуирная жизнь, карты, добывание доходов per fas et nefas (всеми правдами и неправдами), кутежи, франтовство, французская болтовня, у многих с грехом пополам, никаких общественных интересов [3, с. 118].*

Заметим, что негативная оценка, проявляющаяся в данном отрывке на лексическом уровне, не только косвенно отражает ценностные установки автора, но и создает оппозицию концептов «интеллигентный – светский».

Светскому обществу, далекому от интересов культурного и интеллектуального свойства, мемуарист противопоставляет представителей «высшей интеллигенции» профессоров и писателей, обладающих талантом, незаурядным умом и начитанностью:

*<...> тогда в казанском обществе я не помню ни одного интересного мужчины с литературным именем или с репутацией особенного ума, начитанности. Профессора в тамошнем свете появлялись очень редко, и едва ли не одного только И.К. Бабста встречал я в светских домах до перехода его в Москву. <...> Но я лично, выезжая в первую зиму, не находил ни в каких домах никакого особенного интереса к театру, к декламации к чтению вслух, вообще к литературе. Увлекались только входившим тогда в моду сто-ловерчением [3, с. 100].*

Важно отметить, что дворянское происхождение автора также обуславливает своеобразие его ценностных установок. Это явно проявляется в характеристике персонажей-интеллигентов, принадлежащих к другому сословию:

*Он [Щеглов] мне не нравился всем своим видом и тоном. От него «отшибало» семинаристом. <...>. Я сразу почувствовал, что это – «не мой человек» [3, с. 337].*

Словосочетание «отшибало» семинаристом указывает на разночинное происхождение Щеглова, при этом разговорный глагол

несет в себе резко отрицательную оценку, эксплицируя чувство неприязни автора к персонажу, основанное на неприятии его «*вида и тона*». Действительно, разночинец, воспитанный в совершенно других условиях, нежели дворянин, не владеющий навыками хороших манер, ни к какой мере не мог восприниматься представителями дворянского сословия «своим» [4, с.72].

Важную роль в описании ценностных установок играет лексема *джентльмен*, которая отражает качественные характеристики интеллигента-дворянина. Следующий текстовый фрагмент показывает, что для мемуариста воспитанность, умение вести себя в высшем обществе, хорошие манеры и подходящий внешний вид имеют несомненную ценность:

*По своему облику, тону, манерам, жаргону, он [Щеглов] мог служить крайней противоположностью Эдельсону. Насколько первый был «хамоват», настолько второй – джентльмен, с неизменной корректностью тона, языка и манеры одеваться [3, с. 338].*

В текстовых фрагментах, эксплицирующих ценностные установки мемуариста, последовательно складывается еще одна важная оппозиция концептов «интеллигент-чиновник». Приведем показательный пример:

*Самый тип этого господина говорил о том, что он должен в скором времени очутиться в чиновничьем стане, что и случилось <...> кончил благонамеренным и злобным консерватизмом ученого «чинуши» в каком-то комитете [3, с. 337].*

Существительное «*чинуша*» подчеркивает презрительное, неприязненное отношение автора к *благонамеренности и злобному консерватизму чиновника*.

Таким образом, наблюдение за выражением оценки в тексте мемуаров позволило не только описать содержание макрополя «ценностные установки», но и установить связь с другими культурно значимыми концептами, образующими смысловые оппозиции.

## Литература

1. Катаев В. Б. Боборькин и Чехов (К истории понятия «интеллигенция» в русской литературе) // Русская интеллигенция. История и судьба. М. Наука. 1999. С. 382–397.
2. Милевская Т. Е. Мемуары: жизнь как текст // Журнал Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики: Мир человека. 2007. Т.1, № 1. С. 121–132.
3. Боборькин П. Д. За полвека. Воспоминания. Т. I. М., «Художественная литература», 1965. С. 566.
4. Доронина М. В. Культура повседневности русской разночинной интеллигенции во второй половине XIX века: соотношение «идеального» и «реального». Дисс. ...канд. ист. наук. М.: РГБ, 2003. С. 260.

**УДК 141**

*Вера Анатольевна Серкова,*  
д-р филос. наук, профессор  
(Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого)  
*E-mail: henrypooshel@rambler.ru*

*Vera Anatolievna Serkova,*  
Dr. Sci. Philos., Professor  
(Peter the Great Saint Petersburg  
Polytechnic University)  
*E-mail: henrypooshel@rambler.ru*

## **«НЕИЗБЕЖНАЯ ДВУСМЫСЛЕННОСТЬ РЕЧИ» В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ И ФИЛОСОФСКОМ КОНТЕКСТЕ**

**„THE INEVITABLE AMBIGUITY OF LANGUAGE“  
IN A LINGUISTIC AND PHILOSOPHICAL CONTEXT**

В статье на примере описания исторического события анализируются исследовательские стратегии феноменологической и аналитической философии. Аналитическая философия ориентирована на анализ языка как структуры сознания, внутри этой англоязычной традиции сформировались два противоположных блока, реализма и антиреализма, которые выходят на уровень онтологической проблематики и анализа возможности объективного описания реальности. В статье показано, почему антиреализм оказывается более последовательным, и какие «трудные проблемы сознания» оказываются в аналитической философии нерешенными. В феноменологической философии исключен принцип отражения или копирования реальности в сознании, но сохраняется объективистская проблематика как определенный смысловой контекст исследования.

*Ключевые слова:* аналитическая философия, феноменология, философия языка, реальное событие, описание, трудные проблемы сознания

The article analyzes the research strategies of phenomenological and analytical philosophy by the example of the description of a historical event. Analytical philosophy is focused on the analysis of language as a structure of consciousness, within this English-language tradition, two opposing blocks have formed, realism and anti-realism, which go to the level of ontological problems and analysis of the possibility of an objective description of reality. The article shows why anti-realism is more consistent, and what “difficult problems of consciousness” are unsolved in analytical philosophy. In phenomenological philosophy,

the principle of reflecting or copying reality in consciousness is excluded, but the objectivist problematics remains as a certain semantic context of research.

*Keywords:* analytical philosophy, phenomenology, philosophy of language, real event, description, difficult problems of consciousness

Две самые уважаемые на сегодня философские традиции, – феноменологическая и аналитическая, или «континентальная» и «англоязычная», – по-разному определяют основной предмет философского исследования. Мишель Даммит в своей работе 1994 года «Источники аналитической философии» предлагает ясный и определенный принцип философской аналитики, который принципиально ограничен исследованиями языка: «the fundamental axiom of analytical philosophy [is] that the only route to the analysis of thought goes through the analysis of language» («фундаментальная аксиома аналитической философии [состоит] в том, что единственный путь к анализу мышления проходит через анализ языка») [1, р. 4]. В этом свете онтологическая проблематика, то есть исследование реальности, целиком определяется способами высказывания о ней, и единственным достойным для философии занятием должен стать анализ языка. Семиотика, эпистемология и логика становятся основными разделами философии, они могут быть дополнены онтологией, но с большими оговорками и уточнениями.

Для феноменологии исследования языка не могут ограничивать предметную область философии, поскольку язык, также как логика, и вообще всякая формальная структура, является нормативной системой, а сознание – не нормативно. Разумеется, сознание как определенная рациональная система, может управляться языковыми правилами и логическими отношениями, но только тогда, когда сознание соглашается с этими правилами и нормами, когда это удобно сознанию. Если правила мешают, сковывают работу сознания, они просто меняются.

Объясним это на примере. Время характеризуется как линейный, необратимый, трансгрессивный (от прошлого к будущему через настоящее) процесс. Это характеристика любого реального



явления, но только не сознания. В сознании время обратимо, не линейно, и будущее, прошлое и настоящее могут совмещаться в одном мгновении (так, например, мы вспоминаем умершего человека, и он сосуществует с нами в нашем настоящем). Сознание не устроено по принципу фильма, снятого братьями Люмьер, когда кадр за кадром сменяются действия, напротив, в каком-нибудь непрерывно длящемся нашем восприятии вдруг возникнет неожиданный образ, заданный нашим воспоминанием или фантазией, и течение восприятия изменяет свой линейный ход.

В своем исследовании «внутреннего сознания времени» основатель феноменологии Э. Гуссерль жалуется на то, что ему «для всего этого не хватает названий» [2, с. 79]. Однако он справился с этой проблемой, появились характеристики времени, такие как ретенция, протенция, теперь-мгновение, вторичная и первичная память, которые помогли распутать временные порядки, идущие от сознания и определяющие структуру реальности. И, если бы не кропотливая и титаническая работа Гуссерля, философия отстала бы от физики, в которой общая теория относительности Эйнштейна и квантовая физика переформулировали представления о времени. Именно так классическая рациональность преобразовывалась в неклассическую. Именно так формировались новые философские дискурсы. В них логика не отменялась, но радикально реформатировались ее принципы и основания. И если в начале XX века вся логика была ориентирована и практически сводилась к аристотелевыми формальным принципам, то уже к середине XX столетия количество неклассических логик трудно поддавалось обозрению. Итак, чтобы описывать реальность, аналитическая философия сосредоточилась на семиотике, феноменология – на аналитике сознания в целом.

Другая проблема, связанная с отношением языка и мышления, заключается в том, что Эдмунд Гуссерль в «Идеях к чистой феноменологии и феноменологической философии» охарактеризовал как «всеобщую, неизбежную двусмысленность речи» [2, с. 268]. Гуссерль провел серьезную исследовательскую работу во втором

томе «Логических исследований», проясняя отношения смысла и предмета, смысла и содержания, выражения и значения, созерцания и понимания, значения и понятия, презентации и репрезентации. В результате он пришел к выводу, что предметы и смыслы опосредуются не точным соответствием одного другому, но зависят от тех способов, которыми они утверждаются в сознании: одно дело, – видеть наводнение своими глазами, другое – знакомиться с ним по рассказам и воспоминаниям участников и совсем иное – сравнивать восприятие разных людей, описывающих это событие, например, в поэтических сочинениях. Гуссерль сформулировал «принцип всех принципов» («принцип очевидности»), согласно которому сознание, осуществляет свою деятельность спонтанно и интуитивно, но в процессе приведения к очевидности работы сознания по «производству реальности», нужны специальные усилия, которые и были осуществлены в его работах феноменологического периода.

Итак, в соответствии с двумя столбовыми дорогами в современной западной философии, у нас имеется две стратегии исследования отношения реальности и сознания. Цель этого маленького исследования – показать, как формируется наше понимание какого-нибудь явления в аналитической и феноменологической традициях. Это хорошо видно на примерах.

Возьмем описание одно и того же события в разных источниках. Мы не случайно упоминали наводнение. Знаменитое произведение А. С. Пушкина «Медный всадник», как известно, посвящено страшному природному катаклизму – наводнению 1824 года, случившемуся в Петербурге 7 ноября 1824 года. Эта фантазмагория Пушкина увековечила то страшное событие. Персонажи этого сочинения хорошо известны: Евгений, свидетель этого страшного события, потерявший во время наводнения свою невесту, а ней и смысл своего существования, лишившийся рассудка и умерший после своих бессмысленных скитаний по городу, – и Петр Великий, косвенный виновник его несчастий, «кумир на бронзовом коне», оживший памятник основателю столицы. В поэме упоминается еще

один совершенно замечательный персонаж, который для нас имеет особое значение, – граф Дмитрий Иванович Хвостов. Пушкин иронически воспеваает его в своей поэме:

Граф Хвостов,  
Поэт, любимый небесами,  
Уж пел бессмертными стихами  
Несчастье невских берегов [3, 398].

Граф Хвостов выступает поэтическим соперником Пушкина. Он первым и на девять лет раньше, прямо по следам случившегося, описал трагические события в «Послании к N.N. о наводнении Петрополя...», которое, как пишет современный исследователь: «было встречено современниками с чрезвычайным интересом, и реакция многих была схожа с пушкинской. Стало ясно, что престарелый поэт не утратил дара рождать «галиматью», а значит, будет повод еще не для одной пародии или эпиграммы» [4, с. 37]. Однако для нас в контексте описания реальности как «структуры понимания» события важно не их качество, – Хвостов был всеми признанным графоманом и приводил в уныние дядю своей жены, А. В. Суворова, которому, по легенде, принадлежат слова, обращенные к графу: «Митя, ведь ты хороший человек, не пиши стихов. А уж коли не можешь не писать, то, ради Бога, не печатай».

В последнее время одиозная характеристика творчества Хвостова начала смягчаться, наступили времена для серьезных (насколько уместно здесь это определение) оценок. В 1997 году был издан том собрания его сочинений [5], в 1999 году еще один [6]. Исследование о его творчестве вышло в солидном научном издании «Новое литературное обозрение». Его автор И. Виноцкий пишет: «общим местом русской хвостовианы стало утверждение, что в каждом из поэтов есть частица Хвостова. Поскреби любого и убедись: те же амбиции, суетность, страсть к бумагомаранию, многословие, культ поэзии, аристократическая спесь, желание славы и поэтического бессмертия» [7, с. 21]. О противоборстве двух лаге-

рей в русской поэзии, архаистов (к которым принадлежал Хвостов) и новых поэтов, возглавляемых Пушкиным, писал Ю. Тынянов [8]. В Пушкинском доме хранится огромный архив гр. Хвостова, который он сам подготовил для будущих исследователей его творчества, эти материалы постепенно вводятся в научный оборот. Меняется сам тон отношений к его наследию. Хвостов вписывается в традицию золотого века русской литературы как маргинальная, но важная фигура литературного движения.

Однако не мера таланта сейчас является предметом анализа. Для нас имеет значение, что два современника стремятся *дать представление* об одном событии, используя *разные источники* для описания. Пушкин не был в Петербурге во время потопа, он находился тогда в Михайловском, поэму предваряет предисловие Пушкина: «Происшествие, описанное в сей повести, основано на истине. Подробности наводнения заимствованы из тогдашних журналов. Любопытные могут справиться с известием, составленным В. Н. Берхом» [3, с. 283]. Но Пушкин пользовался хрониками при написании «Медного всадника», и, хотя бы в этом отношении, Хвостов обладает преимуществом перед Пушкиным, – он присутствовал в столице при наводнении, и был свидетелем событий. Пушкин опирался на рассказы очевидцев, может быть, читал еще и опубликованные отчеты об этом чрезвычайном явлении в газетах [9].

Отчет В. Н. Берха о наводнениях, случившихся в Петербурге со дня его основания, который упоминает во введении к «Медному всаднику» Пушкин, был опубликован в 1826 году и переиздан в 2015 [10]. Берх почти поэтически живописует происходивший на Адмиралтейской стороне разгул стихий: «Невозможно описать того ужаснаго явления, которому были свидетелями люди, бывшие въ сіе время на берегу Финскаго залива, и чудесно спасшіеся от гибели. Необозримое пространство водъ казалось кипящею пучиною, надъ которою разпростертъ былъ туманъ отъ брызговъ волнь, гонимыхъ противу теченія, и разбиваемыхъ ревущими вихрями» [10, с. 61–62]. Это обратное естественному течению движение воды в Неве изображают и Пушкин, и Хвостов.

Приведем два фрагмента из поэм Пушкина и Хвостова.

Из «Медного всадника»:

«Осада! приступ! злые волны,  
Как воры, лезут в окна. Челны  
С разбега стекла бьют кормой.  
Лотки под мокрой пеленой.  
Обломки хижин, бревны, кровли,  
Товар запасливой торговли,  
Пожитки бледной нищеты,  
Грозой снесенные мосты,  
Гроба с размытого кладбища  
Плывут по улицам!» [3, с. 289].

И вот как наводнение описывает Хвостов:

«Растя в мгновение, приливная гора  
Крутит водовики, сшибает катера  
И одадь брызгами высоко к небу хлещет,  
На камень, на чугун бесперестанно плещет.  
Екатеринин брег сокрылся внутрь валов;  
Мы зрим, среди Невы стоят верхи домов;  
Непримиримые, бунтующие волны,  
Из ложа выступя, порабощают стогны;  
В частицах мелких пыль от влаги над рекой  
Слилася в воздухе густою вскоре мглой;  
По каменной стезе внезапно многоводной  
Судам тяжелым путь усталился свободный» [4, с. 49].

Описание какого-нибудь явления, особенно в поэзии, – это отображение процесса его непрерывных трансформаций. При этом следует зафиксировать некоторую исходную «не-реальность» этого предмета, который является основой описания. Действительно, что описывает Хвостов, – свидетель наводнения? Ветер дует со сторо-

ны Финского залива, и воды Невы начинают течь вспять, против ее обычного течения, русло реки переполняется, и ее воды выхлещут из берегов. Все три описания этого явления, включая хронику, показывают, что авторы занимают некоторую супервизорскую позицию, видят события как бы сверху в масштабе, который позволяет охватить разом всю картину происходящего. Это возможно только в воображении. В этом смысле три автора уравниваются, ни у кого нет способа показать наводнение с топографической точностью. Задача поэтов тем более заключается не в этом. Поэтическое созерцание (то, что древние называли «умным видением») определяет фокус изображения, а поэтическая фантазия наделяет картину подробностями, которые позволяют читателю погружаться в происходящее, соприсутствовать ему. Теперь наверняка невозможно сказать, наблюдал ли Хвостов описываемый им фрагмент наводнения, в котором «Цветущие красой три юные девицы / От страха мертвые лежали вдоль светлицы», – скорее всего это можно отнести к его обычным поэтическим преувеличениям, на которые он был непревзойденным мастером. Важен сам принцип производства в сознании картины видимого, в которой восприятие как прямое наблюдение всегда соединяется с «фантазиями», восприятие – не отделимо от воображения.

Поэтому преимущества Хвостова, бывшего свидетелем наводнения, перед Пушкиным, который не был его очевидцем, находясь в это время в своем псковском имении, с феноменологической позиции должны быть пересмотрены. В феноменологии модус «восприятие» нагружено целым комплексом сопутствующих непосредственному видению корреляций сознания, которые невозможно отделить от некоторого изначального незатронутого сознанием обстоятельства дел.

В аналитической философии, в ранний ее период, много коллективных усилий, особенно в Венском кружке, было затрачено на то, чтобы выделить некоторый изначальный базовый факт, зафиксированный особым образом, так, чтобы он оставался «фактом» внешней, «потусторонней» для сознания реальности, т. е.

был бы «объективным» свидетельством некоторого фрагмента действительности. Таким образом попытался выстроить свои исследования Л. Витгенштейн и вынужден был признать, что язык – это структура сознания, которая не дает никаких гарантий на «объективность», напротив, вводит в иллюзорное представление о том, что он служит проводником в мир вещей, на самом деле являясь источником разной степени индивидуализации опыта. Не случайно в русле аналитической философии возникают два течения, – реализма и антиреализма, в которых спор о возможности или невозможности прямых свидетельств о реальности, чистой фактографии переводится на уровень возможностей науки и научного (символического, математического и физического) языка отражать реальность в объективных ее характеристиках. И несмотря на явно выраженное желание многих крупных философов-аналитиков оставаться реалистами, пока что самые убедительные аргументы принадлежат антиреалистам. В современной западной философии этот вопрос получил название «трудного онтологического вопроса», или «трудной проблемы сознания» [11, 12].

Большие надежды возлагаются в этой связи на когнитивистику, область, пограничную с нейрофизиологией. Когнитивистика продвинулась вперед, благодаря множеству хорошо организованных и остроумных экспериментов, в которых нашли разрешение «легкие вопросы сознания», – понимание того, как работает сознание в тех или иных условиях, каковы реакции на ту или иную стандартную или непредвиденную ситуацию. Однако, чем больше достижений в когнитивистике, тем очевиднее, что «действительно трудная проблема сознания» [12, с. 160] отодвигается, более того, она не определяется как главная. В.В. Васильев так формулирует ее: «почему с этими процессами [в мозге] связан субъективный опыт (experience)?» [Там же]. Трудная проблема сознания в случае с нашим примером может быть сформулирована таким образом: «Почему одно и то же событие всегда отражается уникальным образом?». Для того, чтобы выразить эту уникальность всю до конца,

исчерпать ее, следовало было бы вести непрерывное описание этого события именно в этом сознании. Д. Чалмерс полагает, что трудный вопрос следует формулировать на «мета-уровне»: «Основной вопрос онтологии – «Что существует?». Основной вопрос мета-онтологии: существуют ли объективные ответы на основной вопрос онтологии?» („The basic question of ontology is „What exists?“ The basic question of metaontology is: are there objective answers to the basic question of ontology?“) [11, с. 77]. Задолго до Чалмерса эта «трудная» проблема была поставлена в феноменологии. Каков в целом способ её решения, предложенный Э. Гуссерлем?

Гуссерль предлагает до начала любого рассуждения осуществить процедуру так называемой феноменологической редукции: осознать, что реальность, внешний мир, лежащий «по ту сторону сознания» не может быть нам доступным иначе, как через сознание. Мы не можем сравнивать «реальность саму по себе» с нашим восприятием или осмыслением ее, но можем сопоставлять разные способы ее осознания, в том числе с тем, что мы называем «объективным знанием» как особым образом организованное исследование (но не реальностью самой по себе). Описания наводнения Пушкина и Хвостова сопоставимы как осознанные «явления, совершившиеся в Петербурге», несмотря на то, что одно было результатом восприятия событий как непосредственного наблюдателя, а другое только как свидетельства других очевидцев. Иными словами, их связывает общий предмет описания, который дан разными способами в сознании (в восприятии, в воспоминании, в воображении).

И вот этому воображаемому, «мнимому в сознании» событию два поэта придают поэтическую форму. И результат – неожиданный, потому что мы склонны скорее Пушкина причислить к разряду очевидцев, а Хвостов, благодаря только форме своих виршей, попадает под подозрение.

Но оба они «изобретают», или, выражаясь феноменологическим языком, конституируют предмет своего описания, каждый к некоторому начальному неопределенному событию («наводне-



ние в Петербурге») добавляя все новые и новые подробности, пользуясь своим воображением и поэтическим талантом. Гомер не был свидетелем Троянской войны, Шекспир – событий в датском королевстве, оба написали историю, в которой профессиональный историк найдет немало исторических несообразностей. Но с чем он будет их сравнивать? С описанием событий в исторических хрониках, которые также были написаны людьми, которые лишь в редких случаях были свидетелями (и только части) описываемых событий. То, что И. Кант называл «продуктивной способностью воображения» и что он считал основой мышления, действительно является основой производства сознанием «реальности» как совокупного представления о событиях и явлениях.

Однако, как именно формируются эти представления, остается пока что неразрешимым трудным вопросом, продуктивность которого проявляется в создании проблематического поля, выявляющего узлы проблемы понимания.

Итак, путь аналитической философии пролегает через эпистемологию (философию науки), и, ориентируясь на последние достижения в нейрофизиологии и когнитивистике, констатируется принципиальная или временная неразрешимость вопроса отношения сознания к реальности. Феноменологи исключают реальность в качестве независимой от сознания субстанции и предлагают исследовать способы конституирования реальности в сознании, что позволяет упорядочивать этот многообразный и непрерывный опыт, который каждый человек осуществляет в непрерывном «потоке сознания».

Если задать провокационный вопрос, можем ли мы помыслить нечто, не поддающееся пониманию, то мы застанем себя уже в состоянии рассуждения об этом «невозможном предприятии», пусть в самом начале (самой проблематической стадии) но все-таки уже в процессе понимания и формирования представления об этом «немыслимом» предмете.

## Литература

1. *Dummett M.* *Origins of Analytical Philosophy.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994. 195 с.
2. *Гуссерль Э.* Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т.1. Введение в чистую феноменологию. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. 336 с.
3. *Пушкин А. С.* Медный всадник. А. С. Пушкин. Собрание сочинений в 10 томах. М.: ГИХЛ, 1959–1962. Том 3. С. 284–300.
4. *Балакин А. Ю.* Пушкин – читатель графа Хвостова. («Что за прелесть его послание!») // Западный сборник: в честь 80-летия Петра Романовича Заборова, 2011. С. 29–43.
5. Избранные сочинения графа Хвостова / Сост., примеч., статьи М. Амелина. М.: Совпадение, 1997. 93 с. (Библиотека графомана).
6. *Граф Дмитрий Иванович Хвостов.* Сочинения / Сост. О. Л. Довгий, А. М. Махов. М.: Intrada, 1999. 224 с.
7. *Виницкий И.* Граф Сардинский: Дмитрий Хвостов и русская культура. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. 352 с.
8. *Тынянов Ю.* «Ода его сиятельству графу Хвостову» // Пушкинский сборник. М.: 1922. С. 75–92.
9. Описание наводнения, бывшего в Санкт-Петербурге 7 числа ноября 1824 года. СПб.: типография департамента народного просвещения, 1826. 238 с.
10. *Берх В. Н.* Подробное историческое известие о всех наводнениях, бывших в Санкт-Петербурге / В. Н. Берх. М.: Книга по Требованию, 2015. 88 с.
11. *Chalmers D.* *Ontological Anti-Realism // Metametaphysics New Essays on the Foundations of Ontology,* edited by D. Chalmers, D. Manley, and R. Wasserman, New York, Oxford University Press, 2007. P. 77–129.
12. *Васильев В. В.* Трудная проблема сознания. М.: Прогресс-Традиция, 2009. 272 с.

**УДК 811.161.1**

*Наталья Геннадьевна Тищенко,*

канд. пед. наук

*Юлия Анатольевна Давыдова,*

старший преподаватель

(Санкт-Петербургский государственный  
архитектурно-строительный университет)

*E-mail: sontis@mail.ru,*

*juliadavidova@rambler.ru*

*Natalia Gennadievna Tishchenko,*

PhD in Sci. Ped., Associate Professor

*Julia Anatolievna Davidova,*

senior lecturer

(Saint Petersburg State University  
of Architecture and Civil Engineering)

*E-mail: sontis@mail.ru,*

*juliadavidova@rambler.ru*

## **ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

### **INNOVATIVE CULTURE OF THE TEACHER AS A FACTOR OF INNOVATIVE POLICY IN THE FIELD OF EDUCATION**

Вся история образования есть сочетание двух факторов – консерватизма, с одной стороны и устремлениями к новому – с другой. В статье рассматриваются вопросы инновационной политики в образовании на современном этапе, инновации в истории педагогики, значение творчества педагогов-новаторов для современной образовательной инноватики, роль инновационной культуры педагога. Образовательные инновации представляют собой сложный процесс внедрения новшеств. В статье приводится структура инновационной деятельности и классификация образовательных инноваций. Инновационная культура педагога, которая определяет успешность инновационного процесса, подразумевает способность к освоению новых технологий, в том числе достижений EdTech.

*Ключевые слова:* инновация, образование, педагог-новатор, инновационная культура.

The entire history of education is a combination of two factors – conservatism, on the one hand, and aspirations for the new, on the other. The article examines the issues of innovation policy in education at the present stage, innovations in the history of pedagogy, the importance of the creativity of educa-

tors-innovators for modern educational innovation, the role of the teacher's innovative culture. Educational innovation is a complex innovation process. The article provides the structure of innovation and the classification of educational innovations. The teacher's innovative culture, which determines the success of the innovation process, implies the ability to master new technologies, including the achievements of EdTech.

*Keywords:* innovation, education, teacher-innovator, innovative culture.

Принципиально новые задачи, стоящие перед образованием в современном мире, определены требованиями к специалисту. Это способность нестандартно мыслить, обладать критическим мышлением, быть мобильным, постоянно обновлять свои знания в соответствии с меняющимися условиями, требованиями работодателя (в широком смысле, в том числе государства и общества) и влечением времени. В связи с этим меняется и роль образования. Изменения требуют новых подходов и новых идей, что обуславливает необходимость инноваций.

Образовательные инновации представляют собой сложный процесс внедрения новшеств. Несмотря на то, что институт образования в обществе является в определенной степени консервативной структурой, (ибо цель образования – передача новому поколению традиций и опыта предшествующих поколений), образовательный процесс – это постоянные инновации, начиная от творческих технологий каждого педагога и кончая государственными реформами системы образования. Вся история образования есть сочетание этих двух факторов – консерватизма, косности с одной стороны и инновационными процессами и устремлениями к новому – с другой. Причем перекося в сторону традиционализма может привести к застою, а наоборот, излишнее новаторство может стать необоснованным экспериментом. Поэтому только разумное сочетание традиций и новаций в образовании сохраняют бесценные наработки поколений в сочетании с мобильностью и постоянным совершенствованием. Это соответствует решению социальных задач в области образования.

В соответствии с законом об образовании инновационные процессы определяются как обеспечение «модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования» Инновационная деятельность «ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования» (ФЗ № 273 ст. 20).

Инновации в образовании – это обновление содержания образования и организации образовательного процесса, образовательных программ и стандартов, воспитательных процессов, внедрение новых технологий обучения, обновление организации педагогической среды в целях оптимизации всей образовательной системы. Особую важность поиск новых образовательных технологий приобретает в настоящее время, когда пандемия меняет привычные условия обучения в вузе. Несмотря на то, что в последнее время повышается интерес исследователей к инновационным процессам в обществе, (это демонстрирует увеличение числа отечественных и зарубежных монографий, научных статей), однозначного понимания и толкования терминов до сих пор нет.

Так, в научной литературе понятия «новация» и «инновация» различаются по разным показателям. И если *новация* вписывается в рамки существующих теорий, представляет собой обновление методик, их рационализацию, ее продуктом является изменение отдельных элементов содержания или методики без затрагивания общей системы, то *инновация* выходит за рамки существующих подходов и теорий, подразумевает открытие новых направлений и создание новых технологий, изменение связей субъектов внутри системы вплоть до изменения самой системы.

Инновационный процесс состоит из трёх основных этапов: генерирование идеи, разработка идеи в практическом исполнении на стадии эксперимента и реализация новации в практике. Поэтому

инновационный процесс – это процесс доведения научной идеи до ее практического использования и связанные с этим изменения в конкретной образовательной среде. Деятельность, которая реализует процесс превращения идей в нововведение и обеспечивает условия для ее практического использования, является инновационной деятельностью. Таким образом, если инновационный процесс – комплексная деятельность, включающая в себя разработку, апробацию и внедрение нового, то инновация представляет собой целенаправленное, научно обоснованное изменение, вызывающее переход системы из одного состояния в другое [3].

Инновационная деятельность применительно к развитию современного образования может быть рассмотрена как целенаправленное преобразование содержания обучения и методической и технологической организации образовательного процесса с целью повышения качества образования, конкурентоспособности образовательных учреждений и их выпускников, обеспечение всестороннего личностного и профессионального развития обучаемых.

Приводим значимую, на наш взгляд, классификацию образовательных инноваций:

- сущностные инновации – внедрение в образовательную систему нововведений, которые составляют на сегодняшний день суть образования, но которые не могли быть применены ранее;
- ретроинновации – внедрение в педагогическую деятельность тех подходов, которые были разработаны давно, но впоследствии были забыты;
- комбинированные инновации подразумевают объединение некоторого количества образовательных методов, в результате чего появляется один новый;
- аналоговые инновации подразумевают присоединение частного нововведения к уже известному методу обучения [2, с. 76].

Инновационность всегда определяла педагогическую деятельность как важнейший фактор ее развития. Однако не стоит забывать, что новое – это «хорошо забытое старое». Например, в настоящее время возрождаются такие педагогические концепции как

«проблемное обучение», «развивающее обучение», «педагогика сотрудничества», которые появились еще в 70–80-е гг. XX века. Девиз их основателей, педагогов-новаторов: «Творчество учителя – творчество ученика». Педагогические находки в то время обобщались в книгах серии «Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки»: система В. Ф. Шаталова (создание мотивационной среды, «опорные сигналы»); идея «опережающего» обучения С. И. Лысенковой; идея «гуманной педагогики» Ш. Амонашвили, и др. [1].

В свою очередь, педагоги-новаторы опирались на идеи своих предшественников. Методика погружения в учебный предмет М. П. Щетинина опирается на идеи, высказанные Д. И. Писаревым во XIX веке, исследования А. И. Ухтомского, П. М. Эрдниева. И. П. Иванов, автор методики коллективной творческой деятельности (КТД), является продолжателем идей А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского. В качестве новаций сейчас восприняты идеи «коммунарской» школы: выездные «сборы», школьное самоуправление, проведение дискуссий и «мозговых штурмов» и так далее.

Педагогическое новаторство в конце XX века определило новое отношение к творчеству каждого отдельного Педагога, его право на инновации и эксперименты. Идеи педагогов-новаторов легли в основу современных инновационных процессов и выработке новых подходов в методике преподавания: межпредметные курсы, тренинги, дидактические ролевые и деятельностьные игры, метод проектов, тьюторство, дистанционные образовательные технологии, олимпиады, использование IT технологий и многое другое. Все это обеспечивает повышение мотивации и познавательной активности, повышение интереса и соответствует развитию личностно-ориентированного подхода, развивает индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Успешность образовательных инноваций напрямую связана с инновационной культурой педагога, которая подразумевает его способность к креативности, самообразованию, самосовершенствованию, освоению новых технологий, в том числе достижений EdTech (от англ. Educationaltechnology) [5].

Основой цифровой педагогики будущего являются инновации в области информационно-компьютерных или IT-технологий. Переход на цифровой формат обучения – это не просто смена средств доставки информации, а вызов, который заставляет пересматривать весь подход к обучению. EdTech чаще всего связывают с онлайн-образованием, хотя это понятие значительно шире: это разные способы использования технологий в образовательном процессе, например, интерактивные доски, тренажеры, симуляции (применительно к языку Ф. Дебизер, французский основатель этой технологии, определяет её как подражательное воспроизведение межличностных контактов, воспроизведение проблемной ситуации для изучения и разрешения проблемы) [6, с. 205]. Образовательные симуляции предполагают создание в учебном процессе подобие условий реальной жизни для активизации учебных действий учащихся как субъектов деятельности. Компьютерные образовательные симуляции могут широко использоваться для индивидуализации и в онлайн обучении. Например, в преподавании иностранных языков используется оболочка «HotPotatoes», которая позволяет применять интерактивные задания, включающие текст, инфографику, видео, электронные задания и контрольные тесты.

В условиях пандемии при вынужденном повсеместном дистанционном обучении выявляются проблемы, связанные не только с отсутствием прямого контакта преподавателя и студента, влекущего ослабление педагогического воздействия на обучающегося, но и проблемы, обусловленные недостаточной квалификацией преподавателей в области IT-технологий. Преподаватели сталкиваются с тем, что студенты, которые в школе превосходят их в области владения компьютерными технологиями, а это в свою очередь подрывает авторитет высококвалифицированного в своей области преподавателя.

Внедрение инновационных технологий в обучение требует новых форм и содержания повышения квалификации преподавателей. Оно должно быть направлено на формирование инновационной культуры преподавателей, в том числе, на овладение необходимыми



IT-технологиями. Необходимо поощрять преподавателей, самостоятельно осваивающих эти технологии и разрабатывающих учебно-методические материалы на их основе. Формирование инновационной культуры педагога предполагает новые компетенции, соответствующие новым педагогическим подходам и достижению его нового качества.

### **Литература**

1. *Оборотова И. С.* Движение педагогов-новаторов 60–80-х гг. XX века // Альманах современной науки и образования: Грамота. 2010. № 10 (41). Тамбов. С. 37–39.
2. *Амирханов А. М., Сушкова В. В.* Характеристика ведущих идей педагогов-новаторов в 80-90 годах XX века // Наука и современность № 43. Новосибирск, 2016. С. 118–122.
3. *Рапацевич Е. В.* Инновации в образовании: роль информационно-технологической среды // Успехи современного естествознания, 2013. № 10. С. 86–88.
4. *Булгаков С. Б.* Инновации в образовании: проблемы и достигнутые результаты // Управление городом. Теория и практика. Издательство: Институт муниципального развития и социальных технологий (Белгород). 2015. С. 75–77
5. *Зеер Э. Ф.* Проблемы реализации педагогических инноваций в образовании // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-realizatsii-pedagogicheskikh-innovatsiy-v-obrazovanii> (дата обращения: 25.04.2021).
6. *Рапанова И. Н.* Образовательные технологии в обучении студентов иностранным языкам в контексте модернизации высшего профессионального образования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 6(60): в 3-х ч. Ч. 3. С. 203–206.

УДК 372.881.161.1

*Ольга Александровна Устинова,*  
канд. филол. наук, доцент  
(Военная академия связи)  
*E-mail: spb.helga@yandex.ru*

*Olga Aleksandrovna Ustinova,*  
PhD in Sci. Philol., Associate Professor  
(Military Telecommunications Academy)  
*E-mail: spb.helga@yandex.ru*

**ПРИМЕР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФИЛЬМОВ  
ЦИКЛА «МУЛЬТИ-РОССИЯ»  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ГАЗЕТЫ  
НА ЗАНЯТИЯХ РКИ**

**EXAMPLE OF THE USE OF FILMS OF THE CYCLE  
„MULTI-RUSSIA“ IN TEACHING THE LANGUAGE  
OF THE NEWSPAPER IN THE CLASSES  
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Настоящее время ставит перед методикой преподавания РКИ новые задачи и требует нетрадиционных подходов, что обусловлено изменением информационного поля и появлением новых инструментов познания мира. Современный урок проходит теперь, как правило, в условиях, которые стимулируют раскрытие внутреннего потенциала личности обучающегося. Причем инновации коснулись не только подачи и закрепления нового материала, но и контроля усвоения полученных знаний. В статье поднимается вопрос о правомерности использования на занятии по языку газеты аутентичного видеоматериала (мультипликационных роликов из цикла «Мульти-Россия») в качестве контроля усвоенных знаний по теме: «Знакомство с Российской Федерацией». Автор рассматривает достоинства двух мультипликационных роликов для занятий в слабых группах (группа Камбоджи) и приводит примерные типы заданий в работе с ними.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, подготовительный курс, язык специальности, короткометражные фильмы, инновационные формы контроля.

The present time sets new tasks for the methodology of teaching a Foreign language and requires non-traditional approaches, which is due to the change in the information field and the emergence of new tools for understanding the world. A modern lesson now takes place, as a rule, in conditions that stimulate

the disclosure of the inner potential of the student's personality. Moreover, the innovations affected not only the submission and consolidation of new material, but also the control of the assimilation of the acquired knowledge. The article raises the question of the legality of using authentic video material (animated videos from the „Multi-Russia“ cycle) in a newspaper language lesson as a control of the acquired knowledge on the topic: „Acquaintance with the Russian Federation“. The author examines the merits of two animated videos for classes in weak groups (Cambodia group) and gives approximate types of tasks in working with them.

*Keywords:* russian as a foreign language, preparatory course, language of specialty, short films, innovative forms of control of the assimilation.

На сегодняшний день одной из актуальных проблем методики преподавания РКИ остается проблема оптимизации учебного процесса путем внедрения инновационных технологий в традиционную модель обучения, в связи с чем на занятиях в условиях, активизирующих внутренние резервы личности (в групповой работе при активном взаимодействии ее участников) широко применяются аудио- и видеозаписи, компьютерные программы, дистанционное обучение, игры [1].

Инновационные процессы не обошли стороной и одну из составных частей учебного процесса, от правильности организации которой во многом зависит эффективность и качество обучения, – это контроль знаний. В методике преподавания РКИ отмечается, что нужно отказаться от устрашающего контроля и перенести его в условия, стимулирующие учащихся раскрыть свои возможности, поскольку контроль – это один из способов обучения иностранному языку [2, С. 109].

В результате наряду с традиционными формами контроля начинают появляться и инновационные, например: тесты на интерактивной доске, матрицы, самостоятельные работы в виде кроссвордов, викторины, ролевые и деловые игры, кейсы, урок-конкурс, урок-конференция, метод проектов, презентация и др. [3].

Мы, в свою очередь, предлагаем использовать на занятиях по языку специальности в качестве контроля усвоенных знаний

аутентичные видео, которые позволят не только проконтролировать степень сформированности у обучающихся навыков всех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма), но и осуществить это в интересной, увлекательной и, что немало важно, скрытой форме. Рассмотрим это на примере использования пластилиновых мультипликационных роликов из цикла «Мульти-Россия» (другое название – «Мы живем в России»), производство которых началось еще в 2006 году.

Авторами планировалось снять более ста серий, посвященных разным регионам, городам и национальностям России. Целью данного проекта было создание своего рода неформальной видео-энциклопедии России [4]. Достоинство данного мультсериала для использования отдельных его роликов на занятиях по РКИ на подготовительном курсе при обучении языку специальности, а именно, языку газеты, заключается в том, что:

- во-первых, хронометраж каждой серии составляет всего лишь одну минуту, за которую создатели фильма успевают изложить основные сведения географического, исторического, экономического и культурного характера того или иного региона;
- во-вторых, все серии композиционно построены однотипно (начинаются со слов: **«А знаете, люди, где растет/находится/есть самый большой в мире лес/город/собор? Да у нас! В России»** и заканчиваются: **«Люди разные/Страна разная/Ночи разные, а страна/Москва/ одна!»**) и объединены одним образом ведущего – пластилиновым медведем-краеведом;
- и, в-третьих, общественно-политическая лексика, содержащаяся в отдельных мультипликационных роликах, в большей степени уже знакома курсантам с начальным базовым уровнем русского языка (A2).

Так, например, группе Камбоджи после изучения первого тематического блока «Знакомство с Российской Федерацией» в качестве контроля можно дать два мультипликационных ролика: один посвящен России («Мульти-Россия – Россия»), а другой – Москве («Мульти-Россия – Москва»). Отметим, что группа курсантов из

Камбоджи является слабой группой, поэтому к изучению языка газеты, на наш взгляд, следует приступать по мере овладения курсантами языка математики [5] (согласно темплану, обучение языку газеты должно идти параллельно обучению языку математики, с которой начинается язык специальности) и частично физики [6], лексика которых дополняет общественно-политическую лексику, представленную в учебнике, по которому курсанты учатся в нашем вузе [7], например: делить/разделить, находиться, схема, планета, природа, страна, числа и прочее.

К тому времени, когда они освоят первый раздел учебника по газете, включающий в себя семь тем, знакомящих с географическими, политическими и отчасти культурными особенностями России, курсанты будут владеть не только специальной лексикой газеты, математики и частично физики, и уметь употреблять в предложениях конструкции научного стиля речи, но и узнают, где находится Россия на карте мира, ее государственные границы, столицу, государственные символы России.

Кроме того, с основным преподавателем русского языка к этому времени они узнают, кто такой И. И. Левитан, А. С. Пушкин, прочтут текст о Москве, создав тем самым лексическую, лингвострановедческую, синтаксическую и грамматическую базу для возможности работы с ними с аутентичными короткометражными фильмами из цикла «Мульти-Россия».

Повторим, что однотипная композиция этих мультипликационных роликов является выигрышной при просмотре их в азиатской аудитории, которая любит то, что ей знакомо и повторяемо, любит знать, что ей ждать от дальнейших действий преподавателя. Если преподаватель предполагает включить в процесс обучения указанные нами короткометражные ролики, то он может уже заранее ввести в свою речь при подаче учебного материала языка специальности некоторые клише и лексику.

Например, показывая таблицу с числами, можно спросить: «А знаете, где находится самое большое число?», или на карте «А знаете, где находится самая большая страна?»

Приведем примерные типы заданий к каждому из роликов.

**1. «Мульти-Россия – Россия» (2007).**

**Скрипт 1**

– **А знаете, люди, где растет самый большой в мире лес? Да у нас! В России!** Это наша тайга. Кстати, в ней живет больше половины всех медведей планеты. И вообще. Нет на свете страны больше, чем Россия! На ее территории может поместиться два Китая или пятьдесят Германий, или миллион таких стран как Монако. Нашу необъятную страну омывают одиннадцать морей трех океанов. Россия гордится не только природными богатствами, но и культурой. Она дала миру таких гениев как Петр Чайковский, Дмитрий Менделеев и Лев Толстой. Люди ста восьмидесяти национальностей считают Россию своей Родиной. Любят ее и дорожат ею. Именно так. **Люди разные, а страна одна!**

Задания к этой серии

Предтекстовые	Притекстовые	Послетекстовые
<p>1. На прогнозирование. – <i>Прослушайте название ролика. Как вы думаете, о чем будет фильм? (о России)</i></p> <p>2. На актуализацию знаний. <i>Вспомните и скажите:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Где находится Россия?</i></li> <li>– <i>На каком континенте? (в Евразии)</i></li> <li>– <i>Какие воды омывают Россию? (моря и океаны)</i></li> <li>– <i>С какими странами граничит Россия? (например: с Финляндией, Эстонией, Латвией и т. д.)</i></li> <li>– <i>Каких русских писателей и художников вы уже знаете? (А. С. Пушкина, И. И. Левитана)</i></li> </ul> <p>3. Работа с новой лексикой. <i>Прочитайте слова и запишите те, которые вы не знаете:</i></p> <p><i>тайга = лес</i></p> <p><i>половина = 0,5 или ½</i></p> <p><i>необъятный = очень большой</i></p> <p><i>поместиться на чем?</i></p>	<p>Посмотрите фрагменты и ответьте на вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 0:00 – 0:12             <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>В какой стране растет тайга?</i></li> <li>– <i>Какие государственные символы России вы здесь увидели? (герб, флаг)</i></li> </ul> </li> <li>2. 0:13 – 0:18             <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Какой неофициальный символ России вы здесь увидели? (медведя)</i></li> </ul> </li> <li>3. 0:19 – 0:30             <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Сколько Китаев, Германний и Монако может поместиться на территории России?</i></li> </ul> </li> <li>4. 0:31 – 0:36             <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Сколько морей и океанов омывают Россию?</i></li> </ul> </li> <li>5. 0:37 – 0:48             <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Сколько имен русских гениев вы услышали?</i></li> </ul> </li> <li>6. 0:49 – 1:02             <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Сколько национальностей живет в России?</i></li> </ul> </li> </ol>	<p>1. Посмотрите ролик еще раз и ответьте на вопросы: – <i>Кто рассказывает о России? (медведь)</i> – <i>Сколько раз вы его видели? (5 раз: в начале и в конце ролика, 3 раза в середине)</i> – <i>Какого цвета у него одежда в начале фильма? (желтая)</i> – <i>Меняется ли ее цвет? (в середине она синяя)</i> – <i>Чем гордится Россия?</i> – <i>Сколько национальностей считают Россию своей Родиной?</i></p> <p>2. Прочитайте высказывания и отметьте</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– соответствие содержанию текста («да»)</li> <li>– несоответствие («нет»)</li> <li>– отсутствие информации в тексте («нет в ролике»):</li> </ul> <p>1) <i>В России живут больше половины всех медведей на свете («да»).</i></p>

<p>(6) = найти себе место          гений = талантливый человек =          А. С. Пушкин. любить что?          (4) = дорожить чем? (5) гордиться          чем? (5) = <b>гордиться</b>          разный = <b>разный</b></p> <p>4. Составьте словосочетания из          данных слов:</p>		<p>2) На ее территории может          поместиться 5 Китаев или 100          Германий, или одно Монако («нет»).</p> <p>3) Здесь жили такие известные          писатели, как А. С. Пушкин, М.Ю.          Лермонтов, А.А. Блок («нет          в роднике»).</p> <p>3. Объясните, как вы понимаете          высказывание «Люди разные,          а страна одна!»</p>
<p>зеленый          любить          гордиться          русский          дорожить          разный          поместиться</p>	<p>страна          гений          море          карта          Родина          тайга</p>	



## **2. «Мульти-Россия – Москва» (2007).**

### **Скрипт 2**

– А знаете, люди, где находится самый большой город Европы? Да у нас! В России! Москва называется. В Российской столице живет свыше десяти миллионов человек. Москва не сразу строилась. Сейчас она растет и вширь, и ввысь фантастическими темпами. В Москве и политика, и финансы, и наука, и спорт, и театры, и музеи, и телевидение. Ой! И как всюду поспеть! Только под землей в метро. Оно, кстати, самое красивое в мире. Но есть в Москве места, где ходят только пешком. Например, по знаменитой улице Арбат. Хотя первым делом все гости идут посмотреть Кремль и Красную площадь, ведь здесь настоящее сердце России! Во как! Страна разная, а Москва одна!

**Задания к этой серии**

Предтекстовые	Притекстовые	Послетекстовые
<p>1. На прогнозирование. – <i>Прослушайте название ролика. Как вы думаете, о чем будет фильм?</i></p> <p>2. На актуализацию знаний. Вспомните и скажите: – <i>Какой город является столицей России? В какой части России она находится: в восточной, западной, северной, южной или центральной?</i> – <i>Каким центром является Москва? Назовите прилагательные (политический, транспортный, научный, туристический, культурный).</i></p> <p>3. Работа с новой лексикой. Прочитайте слова и выражения и запишите те, которые вы не знаете: <i>воздушный шар = шарик</i> <i>не сразу = не быстро</i> <i>вишь = в ширину</i></p>	<p>1. 0:00 – 0:12 – <i>Как называется самый большой город Европы?</i> – <i>Где он находится?</i> – <i>Это столица России?</i></p> <p>2. 0:13 – 0:17 – <i>Сколько человек живет в Российской столице?</i></p> <p>3. 0:18 – 0:25 – <i>Как строилась Москва?</i> – <i>Как она сейчас растет?</i> – <i>Какими темпами?</i> – <i>Каковы помощники: фантастический, не сразу, вишь и вглубь).</i></p> <p>4. 0:26 – 0:31 – <i>Что есть в Москве?</i></p> <p>5. 0:32 – 0:42 – <i>На чем в Москве можно ездить, чтобыезде успевать?</i></p> <p>6. 0:43 – 1:02 – <i>Где в Москве ходят только пешком?</i></p>	<p>1. Посмотрите ролик еще раз и ответьте на вопросы: – <i>Кто рассказывает о Москве?</i> – <i>Сколько раз вы его видели? (5 раз: в начале и в конце ролика, 3 раза в середине)</i> – <i>Какого цвета у него одежда в начале фильма?</i> <i>(желтая, зеленая, красная и коричневая)</i> – <i>Меняется ли ее цвет? (в середине она белая, синяя, серая, красная)</i> – <i>Что медведь-рассказчик делает в начале фильма?</i> <i>(летит на воздушном шаре)</i> <i>В середине? (бежит, едет в метро, рисует) В конце? (стоит).</i> – <i>Какую Москву вы увидели? (старую и новую; старинную и современную)</i></p>

<p>глубь = в глубину тепл = скорост всюду = вокруг постель = успеть первым делом = сначала ходить пешком = гулять пешеходный = прогулочный, пеший</p> <p>4. Составьте словосочетания из данных слов:</p>	<p>город столица улица площадь страна метро Кремль</p>	<p>– Что гости столицы идут смотреть сначала?</p>	<p>2. Проверьте, правильно ли вы поняли текст. Выберите продолжение фразы, которое соответствует тексту: 1) В Российской столице живет... ... свыше десяти миллионов человек ... меньше десяти миллионов человек ... десять миллионов человек 2) В Москве... ... и политические, и финансовые, и научные, и спортивные люди. ... и политика, и финансы, и наука, и спорт ... и политики, и финансисты, и ученые, и спортсмены 3) Метро в Москве самое... ... красивое в мире ... быстрое в мире ... большое в мире</p> <p>3. Объясните, как вы понимаете следующие высказывания: 1) «... ведь здесь (в Москве) настоящее сердце России» 2) «Страна разная, а Москва одна!»</p>
--	--	---	--

Таким образом, как показывает практика, использование на занятиях РКИ по языку специальности аутентичных видео из цикла «Мульти-Россия» позволяет не только проконтролировать уровень усвоения обучающимися нового материала и степень сформированности всех видов речевой деятельности, но и выполнить это в нетрадиционной форме путем расширения их представлений о русской культуре и ее традициях, мотивируя тем самым курсантов к дальнейшему успешному изучению русского языка.

### Литература

1. *Пантелеев А. Ф., Нефедов И. В., Попова К. А.* Традиционные и инновационные технологии и средства интенсификации процесса обучения РКИ // *Baltic Humanitarian Journal*. 2021. Т. 10. 1(34). С. 210–214.
2. *Методика обучения иностранным языкам [Текст]: в 3 частях: учеб. для вузов (бакалавриат) / Л. П. Солонцова.* М.: Издательство ВЛАДОС, 2018. Часть 1: Общие вопросы. Базовый курс. 272 с.
3. Интересные виды контроля знаний [Электронный ресурс]. URL: [https://methodiks.ucoz.ru/index/interesnye\\_vidy\\_kontrolja\\_znaniy/0-579](https://methodiks.ucoz.ru/index/interesnye_vidy_kontrolja_znaniy/0-579) (дата обращения: 08.06.2021).
4. Мульти-Россия. Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мульти-Россия> (дата обращения: 08.04.2021).
5. *Васильева Н. Ю., Хамдан Е. Г.* Русский язык. Готовимся изучать математику: Учебное пособие. СПб.: ВАС, 2017. 102 с.
6. *Вязовикова Л. В., Михайлова Э. П.* Русский язык. Тексты и задания по русскому языку в помощь изучению лексики по физике. СПб.: ВАС, 2012. 60 с.
7. *Хамдан Е. Г.* Русский язык. Тексты и задания в помощь изучению общественно-политической лексики: Учеб. пособие. – СПб.: ВАС, 2018. 90 с.

**УДК: 81.342:81.13**

*Ырыс Сагынбековна Эралиева,*

старший преподаватель

(Кыргызский национальный университет)

*E-mail: yrys.anel@mail.ru*

*Yrys Sagynbekovna Eralieva,*

senior lecturer

(Kyrgyz National University)

*E-mail: yrys.anel@mail.ru*

## **СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИМ НОРМАМ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ**

### **SPECIFICITY OF TEACHING ACCENTOLOGICAL NORMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE NATIONAL AUDIENCE**

В данной статье дается краткая акцентологическая характеристика русского, узбекского и кыргызского языков, далее на конкретных примерах анализируются закономерности ударения русского, кыргызского и узбекского языков, выявляются зоны интерференции в процессе обучения. Данный фактор существенно влияет на качество обучения русскому языку тюркоязычных студентов. Автором отмечаются орфоэпические проблемы при обучении русскому языку студентов групп с кыргызским и с узбекским языками обучения. В статье предлагается методика и различные упражнения для постановки правильного русского ударения и коррективы речи студентов данных национальных аудиторий.

*Ключевые слова:* язык, ударение, норма, слог, произношение, ударный слог, безударный слог, динамика, акцентология.

This article gives a brief accentological description of the Russian, Uzbek and Kyrgyz languages, then, using specific examples, the patterns of stress in the Russian, Kyrgyz and Uzbek languages are analyzed, and zones of interference in the learning process are identified. This factor significantly affects the quality of teaching the Russian language to Turkic-speaking students. The author notes orthoepic problems in teaching Russian to students of groups with Kyrgyz and Uzbek languages of instruction. The article proposes a methodology and various exercises for setting the correct Russian stress and correcting the speech of students of these national audiences.

*Keywords:* language, stress, norm, syllable, pronunciation, stressed syllable, unstressed syllable, dynamics, accentology.

Акцентология славянских и тюркских языков прошли свой путь становления и закрепления в языках, придавая при этом отдельно взятым языкам особое звучание. Акцентология является разделом языкознания, которая изучает функции и особенности ударения. Ударение – это выделение (слога, слова) силой голоса и повышением тона, а также значок, показывающий такое выделение [1, с. 766]. Правила постановки ударения в словах регулируется акцентологическими нормами литературного языка. Гласный звук, на который падает ударение, произносится усиленным голосом и длительным, интенсивным тоном.

Родоначальник всех современных славянских языков – праславянский язык имел свободный и подвижный характер ударения. Русская акцентология унаследовала свойства праславянского ударения, как и украинский, белорусский, болгарский языки. Другие славянские языки перешли на фиксированное ударение, а именно, в североморавском, восточнословацком, польском языках ударение падает на предпоследний слог. В чешском и словацком языках ударным является первый слог. Македонский язык отличается от других фиксированных ударений тем, что третий слог принимает сильную позицию.

Ударение современного русского языка является подвижным (в некоторых случаях неподвижным – если в различных формах слова падает на ту же часть слова), разноместным, т. е. свободным. Часто от правильной постановки ударения зависят лексическое значение и грамматическая форма слова. Сложность в определении места ударения в том или ином слове возрастает, поскольку для некоторых слов существуют варианты ударений. При этом есть варианты, которые не нарушают норму и считаются литературными, например, *Искристый* – *искрИстый*, *твОрог* – *творОг*, *мЫшление* – *мышлЕние*. В других случаях одно из ударений считается неправильным, например: *кухОнный*, *инстрУмент*, *ходатАйство* [2, с.16].

Русское ударение считается одним из сложных акцентологических качеств в мире. В просодический центр кроме ударного слога входит и предударный слог, в произношении которых затрачиваемая звуковая энергия распределяется неравномерно: ударный слог потребует больше энергии, чем предударный и заударный слоги. Например, слово из четырех слогов «*подорбж-ник*» (*надарбжник*) ударный третий слог потребует 40 % энергии, остальные первый и четвертый слоги произносятся энергией по 15 %, а предударный оставшийся 30 % энергии. Кроме этого, ударный слог в русском слоге произносится примерно в 1,5–2 раза дольше, чем предударный, а все остальные слоги произносятся еще короче (где-то 0,6–0,8 от длины предударного слога). И еще один нюанс – на предударном слоге мы обычно повышаем мелодию голоса, на ударном повышаем еще, а потом резко «бросаем» вниз. Если в слове *водовóзка* первый слог (во-) произнести на ноте МИ, то второй слог (до-) будет на ФА, третий (воз-) будет где-то на соль-соль диез, а последний слог (-ка) опять вернется на МИ [2].

По характеристике И. Б. Голуб, иногда предлоги принимают на себя ударение, и тогда следующее за ними существительное (или числительное) оказывается безударным. Чаще всего ударение перетягивают на себя предлоги *на, за, под, по, из, без*, например:

- **на:** на< воду, на< ногу, на< руку, на< спину, на< зиму,
- **за:** за< воду, за< ногу, за< волосы, за< руку, за< спину,
- **под:** под< ноги, под< руки, под< гору, под< нос, под< вечер;
- **по:** по< морю, по< полю, по< лесу, по< полу, по< два,
- **из:** из< лесу, из< дому, из< носу, из< виду;
- **без:** без< вести, без< толку, без< году неделя [3, с.272].

Свойство предлогов принимать на себя ударение является одним из примеров подвижности русского ударения. Для изучающих русский язык иностранцев свобода или разные позиции акцентологических норм рождают много трудностей в орфоэпии и лексике. И, естественно, это повлечет за собой трудности установления контакта в русскоговорящей среде.

Ударение в тюркских языках тоже имеют свои различия и общности. Общая черта – это фиксированность ударения, а различие – в разных языках по-разному фиксировано ударение. В кыргызском, башкирском, узбекском, уйгурском, тувинском, алтайском, хакасском, шорском, азербайджанском языках ударение падает на последний слог. В туркменском языке на первый слог или на второй слог, в турецком на первый слог. Но общая характеристика показывает, что ударение в тюркских языках в основном зафиксировано в конечном слоге слова.

Ударение в кыргызском языке является динамико-количественным и падает как на краткие, так и на долгие гласные. Например, чакá, чакаларгá, коркóк, эши́к, самы́н, тоолóр, таенé и т. д. В кыргызском языке новые формы слов образуются путем добавления аффиксов (мүчөлөр) к концу корня, а далее предыдущему аффиксу (мүчө) унося с собой ударный слог к концу слова. Характеристика и особенности кыргызского ударения нашли отражение в трудах И. А. Батманова («Фонетическая система современного кыргызского языка» (1946) и «Современный кыргызский язык» (Часть I, 1963).) Т. К. Ахматова «Звуковой строй современного кыргызского литературного языка» (Часть I, 1968; Часть II, 1970); А. Орусбаева «Кыргызская акцентуация» (1974); Т. Садыкова «Основы кыргызской филологии и морфологии» (1998); Б. Орузбаевой «Структура слова» (2000) и др. Ударение в кыргызском языке выполняет словообразующую и делимитативную функции.

В узбекском языке ударение тоже фиксированное, оно падает на последний слог основы, а при наращивании аффиксов переходит с основы на присоединяемые аффиксы также, как и в кыргызском языке. Являясь родственными языками, узбекский и кыргызский языки имеют одинаковую акцентологическую характеристику.

При произношении русских слов у студентов наблюдается орфоэпические ошибки, которые «всегда мешают воспринимать содержание речи: внимание слушающего отвлекается различными неправильностями произношения, и высказывание во всей полноте не воспринимается» [4, с. 241]. В обучении акцентологическим



нормам потребуются преодоление интерференции, вызванные влиянием родного языка. Студенты с кыргызским и узбекским языком обучения отталкиваются от своего родного языкового опыта. Для студентов национальных групп рождает большую проблему разноместность и подвижность русского ударения. Читают и произносят русские предложения с интонацией своего родного языка и ударения ставят на конечном слоге, согласно языковым законам кыргызского и узбекского языков. В результате нарушается фонетическая структура русского слова, теряется значение и благозвучие. Запоминание ударения в словах и правильное произношение является индикатором речевой культуры, как и для носителей языка, так и для изучающих русский язык. Для преодоления языковых трудностей студентам предлагаются разные виды упражнений, творческие и аналитические задания, составляющие основу владения иностранным языком.

Для правильной постановки русского ударения используются четыре вида речевой деятельности: говорение, слушание, письмо и чтение. От преподавателя требуется постоянное акцентологическое сопровождение речи студентов. В аудитории студентам предлагаются хоровое и индивидуальное повторение за преподавателем произношение изучаемых терминов и текстов, самостоятельную поставку ударения к заданным словам, проверку правильности поставленных ударений, написание предложения с указанием ударных слогов и т.д. Обучаемым предлагаются упражнения на запоминание орфоэпических норм, упражнения на произношение (особенно трудных слов и слов с вариантами ударения), упражнения на редактирование акцентологических ошибок. Очень эффективно работать с омонимами и многозначными словами с толкованием значения слов. Например, студентам предлагаются такие виды упражнений:

1) Определите ударные гласные в данных существительных: *абзац, апостроф, абажур, влага, подберезовик, грузовик, решение, определитель, участница, противник, чувствительность, отрешенность, противоположность, изгой.*

2) Определите ударные гласные в видовых формах глаголов: *объявлять – объявить; решать – решить; прощать – простить; выслать – высылать; примять- приминать; съесть – съесть; возникать – возникнуть; привыкать – привыкнуть; погибать – погибнуть; промокать – промокнуть. заболотить заболачивать; подморозить – подмораживать; сбросить – сбрасывать; успокоить – успокаивать. выдрать – выдирать.*

3) Объясните значение данных омографов: *мука – му́ка, о́рган – о́рган, за́мок – замо́к; па́рить – па́рить, се́ло – се́ло.*

Также предлагаются следующие виды заданий для самостоятельного выполнения:

- 1) слушать речь носителей русского языка;
- 2) слушать песни на русском языке;
- 3) смотреть художественные и документальные фильмы;
- 4) слушать декламацию стихотворений и художественных текстов;
- 5) общаться с русскоговорящими;
- 6) читать стихотворения, басни, рассказы;
- 7) учить скороговорки, пословицы, загадки;
- 8) смотреть телепередачи и следить за речью ведущих.

Каждый вид упражнений и заданий помогает студентам приблизиться к языковому богатству русского языка, к чистому говорению и адекватному восприятию услышанного, самостоятельно работать с текстами и самим создавать различные виды текстов (текст-повествование, текст- описание, текст – рассуждение, эссе, сочинение, рекламные тексты и т. д.).

Неоценимую помощь оказывают в обучении акцентологическим нормам словари и справочники по орфоэпии «Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы» под ред. Р. И. Аванесова, «Русское литературное произношение и ударение. Словарь-справочник» под ред. Р. И. Аванесова и С. И. Ожегова, «Словарь ударений русского языка» Ф. Л. Агеенко, М. В. Зарва, «Словарь трудностей русского произношения» М. Л. Каленчук, Р. Ф. Касаткина и др.

В обучении акцентологическим нормам немаловажную роль играют устные выступления студентов на заданные или на свободные темы, участие в диспутах, круглых столах, студенческих конференциях или другие виды устных ответов, где студент сможет показать правильную речь и ораторские способности. Актуальны использование на занятиях (online или offline) инновационные методы и приемы: учебные и деловые игры, case-study, ТРИЗ, проблемная лекция, лекция вдвоём, лекция пресс-конференция, лекция с заранее запланированными ошибками, эвристическая беседа [5] и т. д.

Инновационные методы требуют от студента познавательной активности (активность воспроизведения и интерпретации, творческая активность) и самостоятельности. Идет внешняя и внутренняя мобилизация познавательных возможностей обучаемого, и естественно, мышление поднимается на другой уровень средствами другого языка.

Использование вышеуказанных приемов в национальной аудитории сопровождается определенными трудностями, но тем не менее можно достичь положительных результатов, вовлекая студентов в русскую языковую среду постепенно и уверенно, убеждая их, что знание языка откроет перед ними новые возможности самореализации.

В обучении акцентологическим нормам в национальной аудитории есть проблемы психологического характера. Студенты стесняются своих ошибок или незнания орфоэпических правил, не могут открыто и свободно выразить свои мысли, задавать вопросы. Они боятся, что другие будут смеяться над их произношением. В дистанционных занятиях некоторые студенты пишут в личный чат преподавателя просьбы не оглашать их ошибки всей аудитории, просят проверить индивидуально. Конечно, никто не остается без внимания и помощи, их просьбы выполняются преподавателем. Для закрепления материала даются дополнительные задания, с учетом уровня знания языка и познавательной активности. Для преодоления студентами психологического барьера очень важны мотивация, поддержка преподавателя и студентов, чувства

уверенности, что он не будет высмеян или не понят. Обычно неуверенные в себе студенты к концу учебного семестра свободно выражают свои мысли, активно выполняют аудиторные, внеаудиторные и самостоятельные задания. По просьбе преподавателя реализуют обратную связь в виде видеоотзывов или рефлексию по ПОПС-формуле.

Научить студентов-носителей кыргызского и узбекского языков русскому языку и трудно, и интересно. Через русский язык открывается дверь в глобальный мир и в огромную аудиторию русскоговорящих. Студенты осознают, что через русский язык можно получить доступ к колоссальному информационному потоку, можно открывать для себя мир искусства, литературы, науки. И обучение акцентологическим нормам занимает приоритетную позицию в языковой подготовке иностранцев, в их реализации в русской языковой среде.

### Литература

1. *Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «А ТЕМП», 2013. 874 с.
2. *Русский язык и культура речи: Курс лекций / Г. К. Трофимова.* М.: Флинта: Наука, 2004. 99 с.
3. *Голуб И. Б.* Русский язык и культура речи: Учебное пособие. М: Логос, 2010. 432 с.
4. *Введенская Л. А.* Русский язык и культура речи: учебное пособие / Л. А. Введенская, М. Н. Черкасова. Изд. 11-е. Ростов – на – Дону: Феникс, 2011. 380 с.
5. <http://partner-unitwin.net/wp-content/uploads>. Дата обращения 21.05.2021.

## Содержание

### ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ «ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ»

<i>Сергей Борисович Пашкин</i> Этические аспекты профессиональной деятельности . . . . .	3
<i>Мария Кьяра Пезенти</i> Дистанционное обучение русскому языку в университете Италии – первый опыт в чрезвычайной ситуации: общая оценка, трудности, преимущества и перспективы . . . . .	10
<i>Наталья Львовна Самосюк</i> Феномен кино как фактор повышения коммуникативной компетенции в неязыковом вузе . . . . .	18

### СЕКЦИЯ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ». «ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ». «ФИЛОСОФИЯ ЯЗЫКА»

<i>Надежда Николаевна Дарьенкова</i> Сотрудничество кафедр иностранных языков строительных вузов: организация интенсивного обучения студентов иностранному языку . . . . .	27
<i>Микко Кохо</i> Опыт проведения тестирования по английскому языку и инструкции по написанию дипломной работы на английском языке в рамках программ двойных дипломов . . . . .	34
<i>Томас Андертон Уайзман IV</i> Применение осознанной практики к изучению английского языка как иностранного . . . . .	48
<i>Вера Александровна Лобастова</i> Соотношение научного и художественного мышления в теории А. А. Потебни . . . . .	57

<i>Тарья Ковалев, Елена Петровна Селезнева</i> Межкультурные аспекты и внутренняя коммуникация в проектах программы приграничного сотрудничества «Россия – Юго-Восточная Финляндия 2014–2020» . . . . .	65
<i>Ольга Сергеевна Кутепова, Марина Георгиевна Сергеева</i> Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку как залог успеха в современных условиях . . . . .	75
<i>Валентина Валентиновна Решетникова</i> Формирование диалогической культуры в профессиональном общении . . . . .	82
<i>Анна Сергеевна Бобунова, Марина Георгиевна Сергеева</i> Критерии, показатели и уровни нравственно-эстетического воспитания учащихся основной школы средствами иноязычного образования . . . . .	87
<i>Феликс Вячеславович Макаричев</i> Аутентичный художественный текст как средство развития лексико-грамматических навыков студентов-нефилологов . . . . .	95
<i>Алла Евгеньевна Барецкая, Наталья Юрьевна Кошурникова</i> Элементы лексико-семантического анализа клинической терминологии в преподавании латинского языка . . . . .	102
<i>Алла Евгеньевна Барецкая, Галина Алексеевна Тарасова</i> Образовательный потенциал видеосюжета в преподавании иностранного языка . . . . .	110
<i>Инна Викторовна Ветчинникова, Татьяна Михайловна Неустроева</i> Применение активных методов обучения для интенсификации и оптимизации преподавания иностранных языков . . . . .	117
<i>Наталья Владимировна Антоненко</i> Работа в малых группах в рамках проектной деятельности как способ индивидуализации обучения . . . . .	124
<i>Елена Михайловна Зорина</i> Эксперимент как разновидность stream-проекта для преподавателя. . . . .	131
<i>Тамара Анатольевна Хитова</i> Использование электронных ресурсов при работе с иноязычными источниками. . . . .	138

**СЕКЦИЯ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ»**

- Лада Сергеевна Алпеева*  
Последовательность обучения письму в первый месяц  
обучения русскому языку как иностранному . . . . . 147
- Лариса Владимировна Алпеева, Шахзодбек Раматов*  
Различия в морфологической структуре слов  
в русском и узбекском языках как источник  
интерференции . . . . . 154
- Лариса Владимировна Алпеева, Зевара Шарофиддинова*  
Антитеза в современных текстах российских СМИ  
и особенности её перевода на таджикский язык . . . . . 162
- Алёна Андреевна Асташова,  
Наталья Викторовна Ипполитова*  
Историко-логический анализ развития проблемы межкультурной  
коммуникации . . . . . 175
- Надежда Владимировна Глуцневская, Сяююй Чжан*  
Проблемы преподавания русского языка как иностранного  
для студентов технического профиля (на примере  
Хэнаньского Градостроительного Университета, КНР) . . . . . 183
- Галина Олеговна Дудина, Наталья Владимировна Савельева,  
Ирина Владимировна Чечик*  
Обучение основам риторики на занятиях по русскому языку  
как эффективный способ повышения профессионально-  
коммуникативной компетентности иностранных студентов . . . . . 192
- Галина Александровна Задонская,  
Тамара Вильгельмовна Бронская*  
К вопросу о профессиональном модуле тестирования  
по РКИ учащихся архитектурных специальностей  
(уровень «В1 предвузовская подготовка») . . . . . 198
- Наталья Александровна Макаричева*  
Использование художественного текста на занятиях  
по русскому языку как иностранному для студентов  
нефилологических специальностей . . . . . 208

*Содержание*

---

<i>Наталья Викторовна Пушкарева, Ольга Альбертовна Старовойтова</i> К вопросу о роли художественного текста в формировании коммуникативно-поведенческих навыков на занятиях по культуре речи . . . . .	217
<i>Наталья Владимировна Савельева</i> Специфика моделирования АСП «Интеллигент» в тексте мемуаров П. Д. Боборыкина «За полвека». . . . .	224
<i>Вера Анатольевна Серкова</i> «Неизбежная двусмысленность речи» в лингвистическом и философском контексте. . . . .	230
<i>Наталья Геннадьевна Тищенко, Юлия Анатольевна Давыдова</i> Инновационная культура преподавателя как фактор инновационной политики в области образования . . . . .	242
<i>Ольга Александровна Устинова</i> Пример использования фильмов цикла «Мульти-Россия» при обучении языку газеты на занятиях РКИ . . . . .	249
<i>БҮрыс Сагынбековна Эралиева</i> Специфика обучения акцентологическим нормам русского языка в национальной аудитории . . . . .	260



Научное издание

**ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ  
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Сборник научных статей  
V Международной научно-практической конференции

Компьютерная верстка *О. Н. Комиссаровой*

Подписано к печати 09.07.2021. Формат 60×84  $\frac{1}{16}$ . Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 15,81. Тираж 300 экз. Заказ 65. «С» 34.

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет.  
190005, Санкт-Петербург, 2-я Красноармейская ул., д. 4.

Отпечатано на МФУ. 198095, Санкт-Петербург, ул. Розенштейна, д. 32, лит. А.